

Інститут педагогіки НАПН України

відділ інновацій та стратегій розвитку освіти

**Науково-методичне забезпечення проектування
освітнього середовища гімназії**

Практичний посібник

Київ 2022

УДК 373.3/5.018.54

Схвалено і рекомендовано до друку Вченою радою Інституту педагогіки
НАПН України (протокол № 15 від 28 грудня 2021 року).

Рецензенти:

Саюк В.І., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

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

**Науково-методичне забезпечення проектування освітнього
середовища гімназії: практичний посібник.** [Електронне видання]
/ Трубачева С. Е., Гораш К. В., Черноус О.В., Мезенцева О. І., Климчук І. О. –
Київ : Педагогічна думка, 2022. – 148 с.

ISBN 978-966-644-625-4

У практичному посібнику висвітлено особливості проектування компетентісно зорієнтованого та інноваційного освітнього середовища гімназії, представлено технологію його проектування, проаналізовано специфіку його проектування в умовах дистанційного та змішаного навчання. Висвітлено можливості шкільного підручника в навчально-методичному забезпеченні освітнього середовища.

УДК 373.3/5.018.54

© Інститут педагогіки НАПН України, 2022
© Трубачева С. Е., Гораш К. В., Черноус О.В.,
Мезенцева О. І., Климчук І. О 2022
© Педагогічна думка, 2022

ISBN 978-966-644-625-4

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ПРОЄКТУВАННЯ КОМПЕТЕНТНІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ: ПРИНЦИПИ, ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ, ТЕХНОЛОГІЯ

(Трубачева С.Е.)

1.1 Особливості проєктування компетентнісно зорієнтованого освітнього середовища гімназії	4
1.2 Технологія проєктування освітнього середовища гімназії	11
1.3 Особливості проєктування освітнього середовища гімназії в умовах дистанційного та змішаного навчання	31
1.4 Принципи та педагогічні умови проєктування інклюзивного складника освітнього середовища гімназії	42
Література	46

РОЗДІЛ 2. ШКІЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК У СИСТЕМІ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ (Трубачева С.Е.)

2.1 Вимоги до шкільного підручника в компетентнісно зорієнтованому освітньому середовищі гімназії	50
2.2 Особливості застосування підручника у компетентнісно зорієнтованому освітньому середовищі	57
2.3 Можливості підручника у забезпеченні педагогічної взаємодії в умовах дистанційного навчання (Чорноус О.В.)	71
Література	86

РОЗДІЛ 3. НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЄКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ УКРАЇНИ

3.1 Підготовка вчителя до роботи в інноваційному освітньому середовищі гімназії (Гораш К.В.)	89
3.2 Реалізація теоретико-педагогічних засад формування освітнього середовища закладу освіти в діяльності Вальдорфських шкіл (Мезенцева О.І.)	108
3.3 Фінансові аспекти та глобальні імперативи економічного складника прогнозування та розвитку загальної середньої освіти в Україні (Климчук І.О.)	131
Література	145

РОЗДІЛ 1. ПРОЄКТУВАННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ: ПРИНЦИПИ, ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ, ТЕХНОЛОГІЯ (Трубачева С.Е.)

1.1 Компетентнісний підхід як основа проєктування освітнього середовища гімназії

Одним із завдань сучасної школи є задоволення соціальних вимог до підготовки молоді. Зокрема життя у сучасному суспільстві потребує від людини прояву таких рис, як підприємливість, ініціативність, самостійність. Очевидним є те, що більш значущими для успішності їх формування є не розрізнені знання, а узагальнені уміння, які проявляються в здатності вирішувати життєві та професійні проблеми. Сучасна освіта має бути спрямована на розробку методично забезпеченої системи саморозвитку особистості, що допоможе дитині самостійно розв'язати життєві проблеми, подолати труднощі навчання та спілкування, зберегти здоров'я, самореалізуватися. Освіта розглядається як особливий вид діяльності, тому, що саме діяльність є основою, через яку людина пізнає оточуючий світ, освоює його і розвиває себе в цьому світі. Визнано, що основними компонентами діяльності є: суб'єкт діяльності, його цілеспрямованість на певний предмет діяльності, реальна можливість здійснення цієї діяльності та її забезпеченість, результативність.

Сучасний етап розвитку освіти характеризується визначенням шляхів формування компетентної творчої особистості, здатної використовувати здобуті знання для конкурентноспроможної діяльності у будь-якій сфері суспільного життя, для інноваційного розвитку суспільства. Одним із стратегічних напрямів вдосконалення освіти в Україні В. Г. Кремень вважає «запровадження у структуру і зміст навчання змін, орієнтованих на створення нового менталітету та компетентності, необхідних для успішних дій у демократичній і правовій країні з регульованою економікою» [10, с.26].

Міжнародна спільнота компетентнісний підхід вважає дієвим інструментом поліпшення якості освіти. Так, у доповіді Міжнародної комісії

ЮНЕСКО з освіти для ХХІ століття (1996 р.) було сформульовано чотири принципи, на яких має базуватись освіта: навчитися жити разом, навчитися набувати знання, навчитися працювати, навчитися жити. Ці принципи, по суті, є глобальними компетентностями. Найбільш універсальними, ключовими є компетентності, яких потребує сучасне життя. Вони конкретизуються на рівні освітніх галузей і навчальних предметів для кожного рівня навчання. Перелік ключових компетентностей визначається на основі цілей загальної середньої освіти та основних видів діяльності учнів, які сприяють оволодінню соціальним досвідом, навичками життя й практичної діяльності в суспільстві. Їх формування здійснюється в рамках кожного навчального предмета [8; 18; 19].

У законі України “Про освіту” компетентність розглядається 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.

Багатоаспектність та метапредметність проблеми формування ключових компетентностей учнів спонукає до її системного вирішення через проектування відповідного освітнього середовища закладу освіти.

Освітнє середовище закладу освіти розглядається як штучно побудована система, структура та складові якої сприяють досягненню цілей навчально-виховного процесу. Компетентнісно зорієнтоване освітнє середовище закладу загальної середньої освіти визначається відповідним ціннісно-смісловим спрямуванням, орієнтацією на формування ключових, предметних і профільноорієнтованих компетентностей учнів, має забезпечити умови для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учнів. Тобто, процес проектування освітньо-розвивального середовища має бути орієнтований на отримання компетентнісно орієнтованого освітнього результату.

Універсальність та метапредметність є основними характеристиками ключових компетентностей учнів, які мають бути враховані в процесі проектування освітнього середовища гімназії.

Метапредметність в освітньому середовищі має бути спрямована на

розуміння та оволодіння учнями універсальними способами діяльності, що забезпечують здобуття, перетворення і використання знань; володіння навичками аналізу та оцінки інформації з позицій її властивостей, практичної, особистої і суспільної значущості, вміння застосовувати їх у своїй діяльності.

Сьогодні в процесі проектування компетентнісно зорієнтованого освітнього середовища гімназії особливої актуальності набуває метапредметна освіта, що орієнтована на розвиток особистості, набуття нею загальнокультурного, загальнонавчального, духовно-морального, соціального, особистісного досвіду, на забезпечення сукупної цілісності цього досвіду для її подальшого життєвого самовизначення. Також вона забезпечує наступність усіх ступенів освітнього процесу, що лежать в основі організації і регулювання будь-якої діяльності учня незалежно від її спеціально-предметного змісту. Зокрема, цей процес спрямований на формування досвіду метадіяльності. Учень опановує не тільки систему знань, але й освоює універсальні способи освітньої діяльності, універсальні принципи і загальні універсальні стратегії пізнання і з їх допомогою зможе сам добувати інформацію про світ. У цьому аспекті метапредметні знання можна розглядати як усвідомлений і осмислений результат пізнавальної діяльності, як уміння учнів використовувати узагальнені способи діяльності для здобуття й застосування знань, розв'язувати нестандартні проблеми, як готовність до співпраці, до командної діяльності, що лежать в основі ключових компетентностей учнів основної школи. Метапредметні знання визначаються як універсальні знання, які допомагають молодій людині самостійно, творчо й критично мислити, формувати здатність до саморозвитку і самореалізації та як усвідомлений і осмислений результат пізнавальної діяльності, на основі якого формується цілісна картина світу, що має рефлексивний характер і сприяє усвідомленню та саморегуляції учнями процесів своєї життєдіяльності. Оскільки освіта є категорією буття, а її зміст має бути орієнтованим на забезпечення інтегральної цілісності особистості, метапринципом побудови змісту освіти і навчання виступає інтеграція [24; 25].

Пріоритетними результатами функціонування освітнього середовища

сьогодні є формування універсальних метаумінь – володіння метаспособами, загальнонавчальними, міждисциплінарними (надпредметними) пізнавальними вміннями і навичками. До них відносяться: теоретичне мислення (узагальнення, систематизація, визначення понять, класифікація, доказ і т.п.); навички переробки інформації (аналіз, синтез, інтерпретація, екстраполяція, оцінка, аргументація, вміння згортати інформацію); критичне мислення (вміння відрізнити факти від думок, визначати відповідність заяви фактами, достовірність джерела, бачити двозначність твердження, невисловлені позиції, упередженість, логічні невідповідності і т.п.); творче мислення (перенесення, бачення нової функції, бачення проблеми в стандартній ситуації, бачення структури об'єкта, альтернативне рішення, комбінування відомих способів діяльності з новими); регулятивні вміння (ставити запитання, формулювати гіпотези, визначати цілі, планувати, обирати тактику, контролювати, аналізувати, коригувати свою діяльність); якості мислення (гнучкість, антиконформізм, діалектичність, здатність до широкого переносу і т.п.). Наразі формування метаумінь стає центральним завданням будь-якого навчання.

Метапредметному змісту і метапредметним результатам відповідають найузагальненіші навчальні досягнення – ключові компетентності. Сюди також відносяться навчальні результати, які мають загальнонавчальний та міжпредметний характер.

Рівень освіченості, особливо в сучасних умовах, не визначається обсягом знань, їхньою енциклопедичністю. З позицій компетентнісного підходу рівень освіченості визначається здатністю учнів вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань. Підхід до суті компетентності як сукупності особистісних якостей дає змогу оцінити ці якості, визначити їх природу і цінність для школяра. Із такого трактування компетентності випливає важливий висновок: компетентність передбачає, що учень не засвоює окремо знання і вміння, а оволодіває *комплексною процедурою*, в якій для кожного виділеного напрямку присутня відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно - діяльнісний характер.

Ієрархія компетенцій має такий вигляд: ключові компетенції – належать до загального (метапредметного) змісту освіти; загальнопредметні компетенції - стосуються визначеного кола навчальних предметів і освітніх галузей; предметні компетенції – ґрунтуються на суто предметних видах навчальної діяльності та входять до певного предмету, мають конкретний опис і можливість формування в рамках навчальних предметів [8].

Суб'єкти освітнього середовища гімназії мають чітко уявити структуру освітньої компетентності або основні її інформаційні елементи, які необхідні учневі для набуття певного рівня сформованості компетентності. Структуру освітньої компетентності можна представити у наступному вигляді:

1. Мінімальний досвід діяльності, або попередній етап сформованості освітньої компетентності;
2. Соціальна та особистісна мотивація необхідності подальшого формування освітньої компетентності;
3. Знання, уміння, навички необхідні для подальшого формування освітньої компетентності;
4. Способи діяльності на певному етапі формування освітньої компетентності;
5. Рефлексія ефективності отриманого результату [8].

Проблема необхідності формування універсальних умінь учнів уже в школі виникла досить давно, оскільки вчені і практики зрозуміли, що школа не може надати учню знань на все життя, проте може навчити мислити і забезпечити формування найбільш загальних способів навчальної діяльності. Спільними для всіх компетентностей, а тому універсальними, є такі загальнонавчальні вміння як: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми.

Ідея універсальності загальних навчальних умінь для успішності

навчання сьогодні є актуальною, вони розглядаються як компонент змісту освіти, а тому й важливий результат навчання, від якого значною мірою залежить успішність формування ключових компетентностей учнів та усієї подальшої освіти людини.

Такі універсальні загальні навчальні уміння можна систематизувати у чотири основні блоки. Кожний з цих блоків спрямований на формування певних видів та способів навчальної діяльності учнів, які наведені нижче [6; 25].

Регулятивний блок (організаційні та рефлексивно-оцінні компетентності) – уміння самоорганізації навчальної діяльності: визначати навчальні цілі, планувати, здійснювати заплановане, порівнювати отриманий результат із запланованим, самостійно виявляти та виправляти допущені помилки; виявлення особистих навчальних утруднень, їх аналіз і подолання; усвідомлення способів використання теоретичних знань на практиці, здійснення рефлексії на самі способи пізнавальної діяльності; оцінка і контроль отриманих результатів.

Когнітивний блок (інформаційно-пізнавальні та комунікативні компетентності) – проявляється у здатності до володіння інформацією з метою подальшої ефективної комунікації для розв'язання навчально-пізнавальних завдань; уміння користуватися усіма видами мовленнєвої діяльності для спілкування і пізнання, уміння взаємодіяти з іншими людьми, виконувати різні соціальні ролі в групі і колективі, володіння сучасними інформаційними технологіями.

Творчий блок (компетентності творчості) – застосування креативних технологій для пошуку раціональних шляхів рішення проблемних навчальних ситуацій, здатність генерувати ідеї, знаходити альтернативні шляхи вирішення проблеми, уміти втілювати свої знання і досвід у самостійному творчому продукті.

Світоглядний блок (емоційно-психологічні та ціннісно-сміслові компетентності) – досвід здійснення емоційно-ціннісних оцінок у формі особистісних орієнтацій: навчання з інтересом; довіра педагогам; уміння

проявляти емоційну стійкість та врівноваженість у складних ситуаціях. Ціннісні ставлення виражають особистий досвід учнів, їхні дії, переживання, почуття, які виявляються у ставленні до навколишньої дійсності (людей, явищ, природи, пізнання тощо). У контексті компетентної освіти це бачимо у відповідальності учнів, прагненні закріплювати позитивні надбання в навчальній діяльності, зростанні вимог до власних навчальних досягнень.

Компетентність як інтегрований результат індивідуальної навчальної діяльності учнів формується на основі оволодіння ними змістовими, процесуальними і мотиваційними компонентами, його рівень виявляється в процесі оцінювання. При оцінюванні навчальних досягнень учнів мають ураховуватися: характеристики відповіді учня: правильність, логічність, обґрунтованість, цілісність. Аналізується якість знань: повнота - кількість знань, визначених навчальною програмою; глибина – усвідомленість існуючих зв'язків між групами знань; гнучкість – уміння учнів застосовувати здобуті знання в стандартних і нестандартних ситуаціях; знаходити варіативні способи використання знань; уміння комбінувати новий спосіб діяльності з уже відомим; системність – усвідомлення структури знань, їх ієрархії і послідовності, тобто усвідомлення одних знань як базових для інших; міцність – тривалість збереження їх у пам'яті, відтворення у відповідних ситуаціях. Зазначені орієнтири покладено в основу чотирьох рівнів навчальних досягнень учнів: початкового, середнього, достатнього, високого, які співвідносяться з рівнями формування ключових компетентностей учнів та із сформованістю відповідних універсальних якостей особистості:

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

- *особистісні* – досвід особистісного самовдосконалення (способи фізичного, духовного й інтелектуального саморозвитку; саморегуляція поведінки; турбота про власне здоров'я; внутрішня екологічна культура);

світоглядні якості, ціннісні орієнтири учня, механізми самовизначення в різних ситуаціях;

- *загальнонавчальні* – елементи логічної, методологічної, загальнонавчальної діяльності; цілепокладання, планування, аналіз, рефлексія, самооцінка; прийоми розв'язання навчально-пізнавальних проблем; функціональна грамотність;

- *технологічні* – пошук, аналіз і добір необхідної інформації, її перетворення, збереження і передача; володіння сучасними інформаційними, проектними, дослідницькими та іншими технологіями;

- *комунікативні* – знання мов, способів взаємодії з оточенням; навички роботи в групі, колективі, володіння різними соціальними ролями [8; 23].

Такі універсальні результати мають враховуватись в процесі проектування освітнього середовища гімназії і розглядатись як універсальні риси моделі випускника гімназії як закладу II ступеня навчання.

1.2 Технологія проектування освітнього середовища гімназії

Цілеспрямоване створення освітнього середовища визначено на рівні Всесвітніх доповідей з освіти ЮНЕСКО як перспективний напрям педагогічної галузі. Також науковий інтерес до феномену освітнього середовища об'єктивно визначається потребою змін в підходах до підвищення якості освіти, управління процесами розвитку і саморозвитку особистості, через педагогічні засоби та джерела формування компетенційного й особистісного досвіду суб'єктів педагогічного процесу та стимули самореалізації з орієнтацією на цілісність і системність в оцінюванні чинників особистісного зростання. Отже, важливість розв'язання проблеми проектування освітнього середовища гімназії зумовлена необхідністю його цілісного оновлення відповідно до загальних трансформаційних змін, які відбуваються в суспільстві.

Поняття «педагогічне проектування» розглядається ученими і практиками як інтегративна діяльність, що установлює в інноваційному процесі єдність теоретико-методологічних і практико-технологічних складників та утворює

сутність інновації – отримання реальних, стійких результатів, які характеризуються новизною та ефективністю. Технологія проектування освітнього середовища гімназії полягає у визначенні: мети та концептуальних засад його побудови; 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.

Проектна діяльність знаходиться в контексті покрокової освітньої стратегії. Це передбачає наявність певних послідовних етапів, стадій розгортання проєкту в часі і в просторі; нормування проходження кожного з етапів; покрокового встановлення зворотного зв'язку [16; 22; 28].

Передпроектний етап. Вхідження в проєкт розпочинається етапом, завдання якого полягає в створенні передумови для успішності проектування і його психолого-педагогічного, методичного, організаційного, матеріально-технічного забезпечення. Цей етап включає такі характерні процедури, як діагностика, проблематизація, цілепокладання, концептуалізація, форматування проєкту, його попередня соціалізація. На цьому етапі в поле зору суб'єктів освітнього процесу повинен з'явитися об'єкт проєктної діяльності і проблема, пов'язана з його перетворенням. Ставлячи «діагноз» реальній ситуації за допомогою кількісної та якісної оцінки, передпроектне дослідження допомагає позначити межі «об'єкта», який в силу тих чи інших причин хотілося б перетворити в проєктному режимі.

Для того, щоб почати проектувати, необхідна присутність у свідомості не тільки оціночних знань про реальний стан передбачуваного об'єкта перетворення, але також ідеального образу цього об'єкта, здатного стати цільовим орієнтиром у майбутній діяльності, який виступає у вигляді моделі, ідеалу, перспективи життєдіяльності і відображає попередні уявлення про цілі і кінцевий результат проєктної діяльності.

Невід'ємною частиною проєктної діяльності виступає процедура проблематизації, яку можна визначити як ціннісне самовизначення в

проблемному полі проєкту. Тому педагог повинен допомогти учням (студентам, слухачам, вихованцям) не тільки побачити в навколишньої дійсності певну суперечність, але знайти і сформулювати на його основі проблему, яку було б цікаво вирішити. Процедура проблематизації передбачає також змістовно-сміслову «сортування» отриманих думок, суджень, висловлювань для подальшої класифікації (диференціації, ранжування). Підсумком стає виділення в рамках обраного об'єкта перетворення предмета проєктування, конкретизація того, що хотілося б створити.

У спільній проєктній діяльності особливу роль відіграє процедура концептуалізації. Концепція (лат. *Conceptio* - розуміння, система) - певний спосіб розуміння, трактування, інтерпретації будь-якого явища, предмета, процесу, основна точка зору, керівна ідея для їх систематичного висвітлення. Концепція є свого роду інформаційною системою, що містить відомості про цілі, принципи, методи, умови діяльності. В ході концептуалізації йде розробка стратегії і принципів проєктування; виявляється структура проєктованого об'єкта; визначаються характеристики нового об'єкта в цілому і окремих його елементів; уточнюються цілі і формулюються задачі проєктування; вибираються критерії оцінки успішності проєктної діяльності. Концептуалізація відноситься до методологічних процедур. В даному випадку джерелом методологічних знань для педагога є філософські, загальнонаукові, міждисциплінарні, власне педагогічні ідеї, положення, підходи, принципи, а також результати рефлексії. Для учнів це зазвичай положення, що формується на основі інтерпретації результатів їх діагностичних досліджень, а також рефлексії з приводу тієї чи іншої проєктної проблеми. На цьому етапі уявлення про мету проєктування збагачується поданням можливих кінцевих результатів проєкту. Паралельно з прогнозуванням результатів йде формування критеріїв їх оцінки.

В рамках процедури концептуалізації важливу роль відіграє категоріальний аналіз. Тільки на основі єдиного розуміння природи об'єкта проєктування на початковому етапі можливо усвідомлене включення в спільну

проектну діяльність і прийняття її цінностей. Тому проектування вимагає від його учасників вироблення єдиної мови спілкування, узгодження цінностей, виконання розумових процедур на основі категорій і понять.

Проект грає стимулюючу роль (по відношенню до учасників), перетворювальну роль (по відношенню до предмету проектування і його учасників), забезпечує відповідність вимогам (по відношенню до діяльності і результату проекту), орієнтаційну роль (по відношенню до кінцевого продукту). Після конкретизації цілей розробляється стратегія проектної діяльності, яка формулюється у вигляді задач, що визначають загальну спрямованість і спосіб досягнення мети. Сформовані поняття про висхідні і низхідні стратегії проектування. По-іншому вони можуть бути позначені як рух від зовнішнього до внутрішнього (від бачення цілісного образу до опрацювання його конструктивних деталей) і від внутрішнього до зовнішнього (з'єднання, ув'язка розрізнених компонентів в одне ціле). Видами проекту можуть бути лінійний, системний, синергетичний.

Таким чином, в результаті концептуалізації повинна виникнути загальна для учасників даної проектної роботи *мотиваційна, ціннісно-смілова, цільова і стратегічна платформа всіх подальших дій*. Паралельно оформляється те, що можна назвати *тезаурусом* (робочим словником, мовою) проекту.

У змістовному відношенні отримана концепція проекту може включати: опис і ціннісно-смілову оцінку сформованого на підставі аналізу або дослідження проблемного поля проектування; ціннісні підстави проектної діяльності; мети проекту з описом кінцевого продукту; сукупність теоретичних положень, на підставі яких було сформовано задум; підхід, стратегію і принципи проектування.

Далі проектна діяльність розвивається на рівні складання програми (плану) з визначенням необхідних дій щодо реалізації педагогічного задуму. Програмування передбачає створення програми, яка являє собою набір необхідних заходів і дій по досягненню задуманого. Планування полягає у виділенні етапів досягнення наміченої мети через визначення ряду проміжних

продуктів на шляху до кінцевого результату. Програма - особливий вид проєкту, що виконує в першу чергу конструктивну функцію, коли пріоритетним стає вибудовування конкретних дій, спрямованих на досягнення наміченого вигляду предмета проєктування.

У структуру програми входять відомості про цілі, передбачуваний продукт, засоби його отримання, а також про об'єкти перетворення і процедури управлінської діяльності в рамках проєктування. До числа найбільш поширених в установах освіти типів програм відносяться: освітня програма; навчальна програма; програма діяльності (керівника, педагога, дитячого колективу, підрозділу, установи) на рік; програма розвитку (підрозділу, установи, об'єднання, колективу) на рік і більше; програми діяльності за конкретними напрямками (програма роботи з кадрами, програма дослідницької діяльності, виховної діяльності і т. д.) освіти. Програми всіх типів слід відрізняти від планів. Призначення плану упорядкувати педагогічну діяльність, забезпечити виконання таких вимог до педагогічного процесу, як планомірність і систематичність, керованість і наступність результатів. План - це документ, що дає змістовні орієнтири діяльності, що визначає її порядок, обсяг, часові межі. Незалежно від типу і виду, часу і змісту діяльності план виконує наступні функції: спрямування, прогнозування, кординування або організації, контрольну, відтворювальну.

Для здійснення планування необхідні розбивка на операції всієї проєктної процедури і розгляд можливостей комплексного (методологічного, теоретичного, технологічного, програмно-методичного, кадрового, ресурсного) забезпечення по кожному з етапів. Завершує передпроєктний етап процедура публічного представлення проєкту. Подання задуму може бути ілюстровано за допомогою малюнка, креслення, словесного опису принципів діяльності. Корисно сформулювати вимоги до форми представлення проєкту. Остаточне прийняття рішення про початок проєкту зазвичай передує експертна оцінка передумов його успішності, що проводиться в момент презентації або відразу

після неї. Корекція задуму проводиться відповідно до результатів експертизи, чим і завершується передпроектний етап.

Етап реалізації проєкту. Перш за все кожен проєктний крок всередині цього етапу не може бути довільним. Він визначений логікою створення або перетворення предмета проєктування і має співвідноситись з конкретним завданням (локальним завданням), за яке хтось із учасників несе відповідальність згідно з раніше наміченою програмою (планом). Особливість діяльності в проєкті така, що тільки за умови виконання кожного із завдань та подальшого «обміну» отриманими результатами між учасниками з'являється можливість подальшого просування проєкту. Абсолютно необхідними є встановлення і підтримка на всьому протязі етапу системи зворотного зв'язку з проміжною оцінкою отриманих результатів та корекції на цій основі ходу проєкту і своїх дій. Доцільним є включення в проєктувальний етап процедури апробації продукту, що дозволяє «випробувати» його як в спочатку заданих, так і в варіативних умовах.

Презентація підсумкового проєктного продукту є соціально значимим актом, бажано надати цьому широке громадське звучання, звичайно, стосовно безпосереднього контексту виконання проєкту (клас, школа, факультет, регіон, педагогічне співтовариство, навчальний процес, громадська акція, модернізація системи освіти). У разі презентації навчального проєкту це можуть бути представники вузів-партнерів, вчені, методисти, батьки, члени атестаційної комісії, оскільки всі вони так чи інакше зацікавлені в знайомстві з досягненнями як педагогів, так і учнів.

Рефлексивний етап. Робота на завершальній стадії проєкту включає експертизу і рефлексію. Підсумкова експертиза і оцінка проєкту дозволяють визначити відповідність отриманого продукту початковим задумом. Оцінка проєкту проводиться різними способами: на основі залучення незалежних експертів; в ході самооцінки результатів проєкту відповідно до обраних критеріїв. Рефлексії підлягають перш за все хід проєкту і система відносин, яка в ньому склалася.

Післяпроектний етап відбувається безпосередньо після завершення проектних дій, отримання уявлення і оцінки результатів. Дії всіх зацікавлених учасників проекту в цей період визначають його об'єктивну життєздатність і подальшу долю отриманого проектного «продукту». Тут можливі різні варіанти: перехід до нового проекту; інтеграція з іншими проектами; початок роботи нової організації, яка виникла за підсумками проекту; зміна статусу суб'єкта проектної діяльності; поширення проекту на інші рівні (адміністративний, федеральний, міжнародний).

У педагогічному сенсі однаково важливі всі етапи проектної діяльності. Кожен з них можна розглядати як частину освітнього процесу, де крім проектувального продукту не тільки проявляються, але і формуються цінності, норми, установки людей, розвиваються їх комунікативні, творчі здібності. Успіх проектувальної діяльності визначається комплексним забезпеченням кожного з етапів адекватними способами і прийомами, які сприяють виникненню необхідних властивостей і характеристик суб'єктів проектування.

Технологія проектування освітнього середовища гімназії в нашому дослідженні передбачає здійснення таких 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 проекту освітнього середовища, послідовності етапів реалізації цієї технології.

Методологічними орієнтирами проектування освітнього середовища гімназії є особистісна спрямованість, принципи гуманізації та гуманітаризації, розгляд змісту освіти як однієї із умов для становлення особистості, успішного входження її у життя суспільства. Провідними стають не засвоєння формальних знань і навичок, а гуманність стосунків, свобода самовиявлення, культивування індивідуальності, творча самореалізація особистості.

У зв'язку з вище зазначеним принцип відповідності змісту освіти у всіх

елементах і на всіх рівнях конструювання загальним цілям сучасної освіти є одним із пріоритетних. Виходячи з цього принципу, зміст сучасної шкільної освіти, крім традиційних елементів – знань, умінь і навичок, повинен містити такі, що відповідно до гуманістичного та особистісно-орієнтованого характеру освіти відбивають необхідність формування ціннісних орієнтації учня, оволодіння методами наукового пізнання, творчого мислення, навичок міжособистісного спілкування, способами самопізнання.

До традиційних, універсальних принципів навчання, які значним чином впливають на процес проектування освітнього середовища доцільно віднести такі принципи: науковості (орієнтація на передові наукові досягнення у відповідній галузі); системності (облік системних характеристик досліджуваного явища, їх цілісності і структурних зв'язків); варіативності (альтернативний характер наукового пошуку, виділення й оцінка всіх можливих варіантів рішення, використання в кожному випадку конкретних особливостей об'єкта); динамічності (об'єкт дослідження містить внутрішні сили для саморозвитку, існує тільки в динаміці); прогностичності (вироблення ймовірного судження про стан об'єкта в майбутньому, дослідження перспектив розвитку) [23; 25].

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

До специфічних положень які є важливими у реалізації принципу детермінізму можна віднести: специфіку навчального закладу, що полягає в прагненні зайняти визначену позицію на ринку освітніх послуг, досягнення заданого рівня конкурентоспроможності, підвищення якості освітніх послуг, розширення асортименту спеціальностей, освоєння ніші на ринку освітніх послуг та поліпшення привабливості образу навчального закладу.

Однією із значущих культурологічних ідей освіти сьогодні – її спів-буттєвість, що забезпечує унікальність особистісного зростання кожної людини. Тому наступним актуальним принципом можна вважати принцип спів-буттєвості

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

Прикладними положеннями які сприяють реалізації принципу співбуттєвості є 2 групи принципів: 1) базові, такі, що включають принципи розуміння, соціального захисту, співпраці, педагогічної підтримки і допомоги, емпатії; 2) прикладні, власне педагогічні, зокрема, принципи дискурсу, толерантності, гри, діалогу. У зв'язку з цим, педагогічну взаємодію можна розглядати як аналог руху в освітньому просторі, напрям якого визначається необхідністю вирішення людиною особистісних запитів та вимог суспільства. Реалізація даного принципу забезпечить ефективність реалізації діалогічної взаємодії суб'єкта з освітнім середовищем, пережитого як спів-буття, що створює необхідні передумови для вільного і відповідального вибору [24; 25].

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

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

Другий етап передбачає формування банку ідей з визначенням пріоритетних напрямів розвитку сучасного освітнього середовища, уточненням передбачуваних чинників впливу на процес проєктування й можливих непередбачуваних чинників та розробкою плану виконання проєкту.

Важливим завданням, яке стоїть перед сучасною гімназією є розробка освітньої програми школи для реалізації на практиці специфіки навчального закладу, прагнення педагогічного колективу зайняти визначену позицію на ринку освітніх послуг, досягнення заданого рівня конкурентоспроможності, підвищення якості освітніх послуг, розширення асортименту спеціальностей, освоєння ніші на ринку освітніх послуг та поліпшення привабливості образу навчального закладу. Гімназія як заклад освіти був осередком розвитку гуманітарної освіти, зміст якої був спрямований на забезпечення розвитку особистісного потенціалу кожного учня, його здібностей, інтересів, запитів, потреб і відповідних їм мотивів; виховання рис громадянина, трудівника, християнина.

Перед сучасними гімназіями стоїть з одного боку привабливе завдання, а з іншого досить складне - розробка своєї освітньої програми на основі вже розроблених типових освітніх програм. Складність полягає в першу чергу в тому, що гімназія як заклад освіти другого ступеня може увійти в склад академічного ліцею, або бути об'єднана з початковою школою. В залежності від таких варіантів єдиної усталеної освітньої програми гімназії не може бути. Тому, що у першому випадку пріоритетності набувають питання пов'язані з допрофільною підготовкою учнів та у зв'язку з цим вибором факультативів та курсів за вибором, спрямованих на ознайомлення учнів з особливостями майбутніх освітніх профілів та поглибленим вивченням змісту визначеного навчального матеріалу. У другому випадку, коли гімназія буде поєднуватись із початковою школою, в освітній програмі більше уваги доцільно буде приділити питанням забезпечення наступності змісту шкільної освіти, питанням адаптації учнів до освіти в основній школі та питанням діагностики їх інтересів, психологічних особливостей їх способів пізнання, розвитку їх загальних та

спеціальних здібностей. Реалізації цих завдань значною мірою може посприяти введення метазнань у зміст освіти. Це посилюватиме його розвивальну функцію, тобто орієнтацію на створення освітнього середовища, необхідного для розкриття і розвитку інтересів і здібностей кожного учня відповідно до його природних задатків. За умови застосування метазнань накопичені знання, вміння і навички обертаються з мети навчання у засіб розвитку у школяра здатності бути суб'єктом освітньої діяльності з подальшою актуалізацією пізнавальних та творчих можливостей учнів. Усвідомлення колективом гімназії своєї спеціальної місії, глибокий та об'єктивний аналіз потенціалу закладу дозволить ефективно реалізувати це завдання. Новий зміст Нової української школи має зберегти гуманістичні ідеї гімназійної освіти, сприяти вихованню в них якостей людяності та відповідальності, формувати у дітей почуття патріотизму, громадянськості, гуманності, співчуття, розуміння, толерантності, совісті, честі, любові, дружби як ціннісних орієнтацій, що мають бути втілені в життя, в норми поведінки особистості.

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 та визначенням пріоритетних педагогічних умов їх реалізації.

Педагогічні умови розглядаються як обставини, від яких залежить та за яких відбувається цілісний продуктивний організаційно-педагогічний процес проектування освітнього середовища гімназії, що опосередковується активністю суб'єктів цього процесу. Першою пріоритетною педагогічною умовою, яка має бути реалізована в процесі проектування освітнього середовища гімназії сьогодні можна вважати реалізацію ідеї безбар'єрності. Актуальності набувають питання формування інклюзивного, розвивального та мотивуючого до навчання освітнього простору [23; 24; 25].

Другою педагогічною умовою проектування освітнього середовища гімназії є розробка освітньої програми школи для реалізації на практиці специфіки навчального закладу, прагнення педагогічного колективу зайняти

визначену позицію на ринку освітніх послуг, досягнення заданого рівня конкурентоспроможності, підвищення якості освітніх послуг, розширення асортименту спеціальностей, освоєння ніші на ринку освітніх послуг та поліпшення привабливості образу навчального закладу.

Третьою педагогічною умовою проектування освітнього середовища гімназії можна вважати реалізацію ідей індивідуалізації та диференціації навчання учнів. Основне завдання вчителя – більше звертати увагу учнів на удосконалення їх навчальної діяльності, на поглиблення та посилення мотивів пізнання, сприяти закріпленню віри у власні сили і розвивати у них самостійність під час залучення до співробітницьких форм спілкування у навчанні та розвитку відчуття вільного вибору. Реалізації цього завдання значною мірою має сприяти організація навчального процесу на основі диференційованих технологій навчання.

Четвертою педагогічною умовою проектування освітнього середовища гімназії є впровадження в освітній процес сучасних та інноваційних педагогічних технологій. Одним із важливих питань організації навчання в сучасній гімназії є визначення ефективних освітніх технологій, їх місця в структурі освітнього процесу. До інноваційних технологій сьогодні можна віднести технології змішаного навчання, перевернутий клас, проєктні та дослідницькі технології, технології розвитку креативності та критичного мислення учнів, технології метапредметного навчання.

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, які забезпечуватимуть комбінування різних варіантів педагогічної взаємодії від прямої безпосередньої до опосередкованої онлайн або оффлайн з розробкою науково-методичного, навчально-методичного забезпечення та методичних рекомендацій до їх впровадження.

Етап практичної реалізації передбачає перевірку ефективності

розроблених моделей та їх уточнення.

Модель розробленої технології має включати наступні блоки.

Науково-методичний блок: семінари, консультації, методичні рекомендації, програми підготовки вчителів до проєктної діяльності.

Діагностичний блок: вивчення готовності вчителів до інноваційної діяльності із створення проєкту освітнього середовища;

Аналітико-пошуковий блок: вибір і розробка рівня, мети, цілей і завдань проєкту освітнього середовища; самоосвіта з цих питань; обговорення розроблених матеріалів в педагогічному колективі; оформлення проєкту;

Блок забезпечення безпековості та безбарєрності освітнього середовища гімназії: Зокрема це стосується забезпечення комфортних і безпечних умов навчання та праці. В закладі освіти мають застосовуватись підходи для адаптації та інтеграції здобувачів освіти до освітнього процесу, професійної адаптації працівників. Важливим сьогодні є питання створення освітнього середовища, вільного від будь-яких форм насильства та дискримінації. Так, заклад освіти має планувати та реалізовувати діяльність щодо запобігання будь-яким проявам дискримінації, булінгу в закладі. Правила поведінки учасників освітнього процесу в закладі освіти мають забезпечувати дотримання етичних норм, повагу до гідності, прав і свобод людини. В свою чергу, керівник та заступники керівника закладу освіти, педагогічні працівники протидіють булінгу, іншому насильству, дотримуються порядку реагування на їх прояви. Окрема увага сьогодні в освіті приділена питанням формування інклюзивного, розвивального та мотивуючого до навчання освітнього простору.

Змістовий блок: сьогодні найбільшої актуальності набуває створення гімназією своєї освітньої програми. Освітня програма – це єдиний комплекс освітніх компонентів, спланованих і організованих закладом загальної середньої освіти для досягнення учнями результатів навчання. Основою для розроблення освітньої програми є Державний стандарт загальної середньої освіти відповідного рівня, зокрема гімназійної освіти. Освітня програма має містити: загальний обсяг навчального навантаження та очікувані результати

навчання здобувачів освіти; вимоги до осіб, які можуть розпочати навчання за програмою; перелік, зміст, тривалість і взаємозв'язок освітніх галузей та/або предметів, дисциплін тощо, логічну послідовність їх вивчення; форми організації освітнього процесу; опис та інструменти системи внутрішнього забезпечення якості освіти; інші освітні компоненти (за рішенням закладу загальної середньої освіти).

Узагальнюючи означені напрями розвитку змісту шкільної освіти, можна сказати, що особливого значення мають набувати ті критерії його відбору, які забезпечують перенесення стратегічних пріоритетів із знань і умінь на розвиток особистісних якостей школяра, забезпечують сучасний рівень розвитку його особистості.

Так, критерії відбору змісту можна розділити на три групи: критерії відповідності, достатності і пріоритетності [9].

Критерії пріоритетності зумовлюються визначальними напрямками розвитку сучасного змісту шкільної освіти. До них можна віднести: критерій соціальної спрямованості навчального матеріалу; критерій урахування практичного значення змісту навчального матеріалу для формування життєво важливих компетентностей особистості; критерій урахування доцільності збагачення світоглядних знань учнів метазнаннями, тобто методами і прийомами наукового пізнання.

До критеріїв достатності доцільно віднести: критерій достатності обсягу навчального матеріалу для продовження навчання та профільної спеціалізації. Визначений в процесі формування змісту загальної середньої освіти обсяг навчального матеріалу має забезпечувати світоглядне спрямування змісту освітньої галузі чи навчального предмета, формувати у свідомості учнів цілісну картину світу, забезпечувати системність знання, знайомити учнів з основними засадами і методами наукового пізнання.

Визначений обсяг навчального матеріалу має сприяти реалізації загальноосвітньої функції навчання та завдань вивчення освітньої галузі чи навчального предмета; критерій використання інтеграційних можливостей

навчального матеріалу для мінімізації обсягу змісту в процесі формування світоглядних понять та забезпечення цілісності й системності знань.

До критеріїв відповідності можна віднести такі загальновідомі, можна сказати, «класичні» критерії, як:

- відповідність змісту суспільно визначеній та законодавчо закріпленій структурі державного загальноосвітнього стандарту. При розробленні та формуванні змісту шкільної освіти потрібно простежувати його відповідність положенням, визначеним у стандарті, враховувати структуру змісту (інваріантна і варіативна частини), національний базовий навчальний план середньої загальноосвітньої школи, обов'язковий мінімум змісту навчання з кожної освітньої галузі та передбачувані можливі результати навчання на різних освітніх рівнях;

- відповідність змісту віковим навчальним можливостям учнів. Основним показником цієї відповідності має бути свідоме засвоєння учнями навчального матеріалу. Для цього необхідно враховувати ступінь складності навчального матеріалу, а саме: доступність змісту для його сприйняття на певному освітньому рівні та логіку викладання змісту, яка має відповідати формам мислення школярів різного віку (тут важливого значення набуває підвищення ролі практично-перетворювальних дій в процесі роботи з навчальним змістом);

- відповідність сучасним можливостям навчально-методичної і матеріально-технічної бази школи. Сучасні можливості електронних носіїв навчальної інформації повинні стимулювати підвищення рівня навчально-методичної та матеріальної бази школи.

Інформаційно-комунікаційний блок: вибір та розробка інформаційних освітніх ресурсів, визначення педагогічних технологій їх реалізації з розробкою методичних рекомендації до організації педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього середовища.

Інформаційними джерелами компетентісно зорієнтованого освітнього середовища гімназії можуть бути: метапредметні курси за вибором; модульна організація освітнього процесу; метод проектів; концептуалізація змісту, що

передбачає відбір провідних ідей і понять у проектах; проблемне навчання; міжпредметна інтеграція, включаючи її транс- та крос-інтеграційні варіанти; спрямованість змісту на формування орієнтовної основи дій високого рівня узагальнення.

Засобами досягнення запланованого результату мають бути певні педагогічні технології, метапредмети, надпредметні поняття, метапредметні теми у рамках предметних курсів, навчання загальним й універсальним способам навчально-пізнавальної діяльності, які знаходяться над предметами, але відтворюються на будь-якому предметі.

Метапредметні технології застосовуються для формування досвіду широкого перенесення знань і умінь у нові проблемні ситуації міжпредметного та надпредметного рівня. Метапредметні технології розглядаються як педагогічні способи роботи з мисленням, комунікацією, дією, розумінням і рефлексією учнів.

Основи метапредметного навчання достатньо ефективно реалізуються засобами технології розвитку критичного мислення. Критичне мислення – (дав.-гр. *κριτική τέχνη* – «мистецтво аналізувати, судження») – це наукове мислення, суть якого полягає в ухваленні ретельно обміркованих і незалежних рішень. Здебільшого йому притаманні такі властивості, як усвідомленість і самовдосконалення. Критичне мислення – це формулювання суджень відносно правдивості та реальності заяв або відповідей щодо розв'язання проблем. Отже, основне призначення критичного мислення – це розв'язання проблем (завдань), а головним результатом критичного мислення є судження. Формулювання гіпотез – це одне з ключових умінь у критичному розмірковуванні, оскільки наявність проблеми передбачає формулювання припущень щодо її розв'язку. Психологічно критичне мислення базується на прагненні до творчого пошуку, жадобі до знань. Використання метапредметних технологій у викладанні традиційних навчальних предметів дає змогу демонструвати учням процеси становлення наукових і практичних знань, переорганізовувати навчальні курси, включаючи в них сучасні питання,

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

Процесуальний блок: моніторинг поточних і кінцевих результатів створення проекту освітнього середовища.

Моделювання ефективного освітнього середовища: розробка моделі та її презентація, робота експертної групи, колективне обговорення з уточненням деталей технології проектування. Проектування як діяльність містить певний інваріант розумових операцій, за якого спостерігається рух від визначення цілей до пошуку засобів, прорахунку результату і можливих наслідків у реалізації проекту: позиційне самовизначення – аналіз ситуації – проблематизація – концептуалізація (цілепокладання) – програмування (створення програми заходів щодо досягнення задуманого) – планування. Будь-яке проектування припускає рішення низки організаційних завдань, стратегії власне проектувальної діяльності, перебудови темпоральної структури діяльності суб'єкта освітнього середовища (проектувальника) і його найближчого оточення.

Презентація результатів проектування освітнього середовища гімназії.

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. Нове розуміння результатів освіти визначає необхідність розвитку в учнів здатності до самовизначення в діяльності і спілкуванні, здатності мислити, говорити, діяти, які забезпечують успішну самореалізацію і відіграють істотну роль в розвитку особистості, особливо в шкільний період. Проектування 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. Оскільки розвиток закладу загальної середньої освіти, його інфраструктура і діяльність певною мірою залежить від державних організаційно-структурних і фінансово-економічних чинників, учасникам освітнього процесу, суб'єктам управління різних рівнів необхідно з'ясувати, які чинники впливатимуть на проектування освітнього середовища гімназії і враховувати їх на різних етапах розроблення проекту.

Системне бачення структур освітнього середовища можливе за умови установа типології сфер освітнього середовища з певних позицій, так наприклад, з педагогічної (дидактична, виховна, розвиваюча, самореалізуюча сфера ; за масштабом освітнього простору (навчальний заклад певного рівня – місцевого, регіонального, міжнародного) за спільнотою залучених учасників (учні, проектна група, клас, паралелі, суб'єкти освітньої гімназії); за структурно якісними характеристиками включення ресурсу культурологічного, інформаційного, екологічного, валеологічного, правового, економічного, соціального, духовного, соціального тощо).

До чинників освітнього середовища відноситься сукупність явищ і процесів, які в предметно-рекреаційному, просторово часовому, інформаційному, комунікативно-діяльнісному, морально-психологічному та

інших аспектах пов'язані з освітнім процесом, є його умова. У цьому сенсі проектування 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.

1.2.1 Врахування психолого-педагогічних особливості учнів основної школи в процесі проектування освітнього середовища гімназії.

Перехід учнів із початкової школи в середню справедливо вважається кризовим періодом. Багаторічні спостереження педагогів і шкільних психологів свідчать про те, що цей перехід неминуче пов'язаний зі зниженням успішності, хоч і тимчасовим. Учень звик до певних порядків початкової школи і потрібен час, щоб пристосуватися до нового темпу і стилю життя.

Одни пишаються тим, що подорослішали, і швидко втягуються в навчальний процес, а інші переживають зміни у шкільному житті, й адаптація у них затягується. У такий період діти нерідко змінюються — тривожаться без явних на те причин, стають боязкими або, навпаки, розв'язними, надто метушливими. Як результат — у дітей знижується працездатність, вони стають забудькуватими, неорганізованими, іноді в них також погіршуються сон і апетит.

Часто зовнішні зміни за часом збігаються з початком фізіологічних змін в організмі дітей. Усе це насамперед відбивається на успішності. Наприклад, відмінник у початковій школі раптом у п'ятому класі починає отримувати низькі оцінки. Хоча буває й таке, що дитина, яка ледве-ледве вчилася в початкових класах, раптом починає краще вчитися.

Період адаптації до нових правил і вимог може займати у дитини від одного місяця до цілого року. Критерієм успішності адаптації виступає, передусім, міра збереження психологічного і фізичного здоров'я учнів [22].

Віковий період 10-11 років характерний переходом від молодшого шкільного віку до підліткового. Як і будь-який перехідний період, він має свої

особливості і пов'язаний із певними труднощами як для учнів і їхніх батьків, так і для вчителів. Навчальна діяльність доповнюється іншими видами діяльності, і всі разом тепер вони впливають на психічний розвиток учнів. Навчальна діяльність при цьому залишається основною і продовжує визначати зміст мотиваційних сфер особистості. З початку навчання в середній школі розширюється саме поняття «навчання», оскільки тепер воно може виходити за межі класу, школи, може частково здійснюватися самостійно, цілеспрямовано. Якісно змінюються вимоги до мотивації навчальної діяльності. З'являється новий вид навчального мотиву — мотив самоосвіти, представлений у простіших формах (інтерес до додаткових джерел знань). Крім того, успішне навчання в середній школі вимагає глибших і змістовніших спонукальних сил: орієнтування на способи отримання знань, інтерес до закономірностей і принципів, розуміння сенсу навчання «для себе».

На жаль, соціальна ситуація в сучасній школі така, що в ієрархії цінностей навчання не завжди посідає гідне місце, пізнавальна активність школярів слабо розвинена, і тільки оцінка є головним стимулом і основним кінцевим результатом навчання. Межа 3-4-х класів, за свідченням багатьох психологів і педагогів, характеризується деяким зниженням інтересу до школи і самого процесу навчання. Це виражається в незадоволенні школою загалом і обов'язковим її відвідуванням, у небажанні виконувати домашні завдання. Такі негативні прояви властиві багатьом учням, але у тих з них, чий розвиток уже був проблемним, є вірогідність збереження і закріплення негативних тенденцій у стійких формах поведінки. Таким чином, перехід від дитинства до підліткового віку характеризується своєрідною мотиваційною кризою, викликаною зміною соціальної ситуації розвитку, а також внутрішньої позиції школяра.

Істотно міняється і характер самооцінки школярів цього віку. Звичні в молодших класах ситуації, коли самооцінку визначав учитель на підставі результатів навчання, піддаються коригуванню і переоцінці іншими дітьми; при цьому до уваги беруться ті якості дитини, які виявляються у спілкуванні.

Перехід з початкової школи в середню пов'язаний з появою нових учителів, різноманітністю їхніх вимог, заняттями в різних кабінетах, потребою вступати у контакти зі старшокласниками. Дитина вже не хвилюється про свою успішність або неуспішність у вузьких рамках стосунків з одним учителем, оскільки погляди різних учителів на успіхи і поведінку школярів різні, а іноді і протилежні. Для дитини це означає перше зіткнення з суперечностями у стосунках, адже і в майбутньому на її шляху зустрінатимуться люди, які сприйматимуть її по-різному. Важливим завданням для неї в цій ситуації є збереження самоповаги, в чому їй зобов'язані допомогти педагоги і психолог. Дитина має зберегти самоповагу, навіть попри те, що вчитель математики ставить їй погані оцінки або вона стає об'єктом критики вчителя біології чи завуча школи.

Ще одним завданням педагогів і психолога на цьому етапі соціалізації п'ятикласника буде навчання здатності усвідомлювати свої мотиви і спонукання, вміти формулювати оцінні судження про себе. Доцільно в цьому віці пропонувати дітям різні анкети, розмовляти з учнями про них самих, про те, як вони представляють себе порівняно з іншими учнями.

1.3 Особливості проєктування освітнього середовища гімназії в умовах дистанційного та змішаного навчання.

Важливість розв'язання проблеми проєктування освітнього середовища зумовлена необхідністю його цілісного оновлення відповідно до загальних трансформаційних змін, які відбуваються в суспільстві. Так, важливим складником освітньої системи XXI століття стає дистанційна освіта як найбільш перспективна, синтетична, гуманістична та інтегральна. На сьогодні величезного значення набуває дослідження проблеми дистанційної освіти, зокрема розроблення мережецентричного освітнього середовища, технологій трансферу знань в освітньому процесі та вебресурсів. Особливої актуальності вона набуває в епідеміологічних умовах, коли явище карантину стає доволі регулярним.

Дистанційна освіта розглядається здебільшого як комплекс освітніх послуг, що надаються широким верствам населення у країні та за її межами за допомогою спеціалізованого інформаційного освітнього середовища, яке базується на засобах обміну навчальною інформацією на відстані (супутникове телебачення, радіо, комп'ютерний зв'язок тощо).

Дистанційне навчання має особливості, які вигідно відрізняють його від інших форм освіти. Це: гнучкість — навчання відбувається у зручній для здобувача освіти час та в зручному місці; модульність — із набору незалежних курсів-модулів формується навчальна програма, що відповідає індивідуальним чи груповим потребам; охоплення великої аудиторії — одночасне звернення до багатьох джерел навчальної інформації великої кількості учнів та їх спілкування за допомогою телекомунікаційного зв'язку між собою та з викладачами; економічність — ефективне використання навчальних площ та технічних засобів, концентроване й уніфіковане представлення інформації, використання і розвиток комп'ютерного моделювання; технологічність — використання в освітньому процесі нових досягнень інформаційних технологій, які сприяють входженню людини у світовий інформаційний простір; соціальна рівність — рівні можливості здобуття освіти незалежно від місця проживання, стану здоров'я й соціального статусу; інтернаціональність — можливість одержати освіту в навчальних закладах іноземних держав та надавати освітні послуги іноземним громадянам і співвітчизникам, що проживають за кордоном; нова роль викладача — викладач стає наставником-консультантом, який повинен координувати пізнавальний процес, постійно удосконалювати ті курси, які він викладає, підвищувати творчу активність і кваліфікацію відповідно до нововведень та інновацій; позитивний вплив на слухача; якість — для підготовки дидактичних засобів залучається найкращий професорсько-викладацький склад і використовуються найсучасніші навчально-методичні матеріали [5; 23; 26; 27].

Дистанційна освіта дещо відмінна від звичних форм очного або заочного навчання. Вона передбачає інші засоби, методи, організаційні форми навчання,

іншу форму взаємодії вчителя й учнів між собою, зумовлені специфікою використовуваної технологічної основи, наприклад, інтернет-технологіями або іншими засобами, які передбачають інтерактивність. Вебсередовище дистанційної освіти — це системно організована сукупність вебресурсів навчальних дисциплін (програм), програмного забезпечення управління вебресурсами, засобів взаємодії суб'єктів дистанційного навчання та управління дистанційним навчанням, що на сьогодні становить підґрунтя навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в умовах карантину.

Вебресурси навчальних дисциплін (програм), у тому числі дистанційні курси, — це систематизоване зібрання інформації та засобів навчально-методичного характеру, необхідних для засвоєння навчальних дисциплін (програм), яке доступне через інтернет (локальну мережу) за допомогою веб-браузера або інших доступних користувачеві програмних засобів.

Для дистанційного навчання сьогодні є дуже багато можливостей. Дистанційна освіта передбачає доступ до інтернету, технічне забезпечення (комп'ютер, планшет, смартфон тощо) усіх учасників освітнього процесу, а також володіння вчителями технологіями дистанційного навчання. Мережа інтернет постійно розширює свої сервіси, розміщує інформацію, яка є значущою з погляду освіти. Інтернет-навчання, як основа безперервної освіти, спрямоване на набуття учнями навичок самоосвіти. Підвищується актуальність питань, пов'язаних з організацією навчання різних вікових груп учнів, з вибором інтернет-платформ для організації освітньої діяльності учнів, поєднанням традиційних методів навчання зі специфічними для дистанційної освіти. Дистанційна форма навчання забезпечує неперевершену швидкість відновлення знань, що отримуються зі світових інформаційних ресурсів; дає змогу без обмежень розширити аудиторію викладача, наблизитись до специфічних потреб осіб з інвалідністю при здобутті ними освіти; особливої актуальності набуває в умовах довготривалого карантину, який спричинюється епідеміями та пандеміями [27].

Аналіз сучасних тенденцій розвитку питання освітнього середовища в освітній теорії і практиці показав, що одним із пріоритетних напрямів його трансформування й розвитку нині, в умовах частих карантинів, є налаштування процесу дистанційного навчання [26; 27].

Дистанційна освіта будується відповідно до тих самих цілей, що й очне навчання (якщо воно будується за відповідними програмами освіти) того ж змісту. Дидактичні принципи організації дистанційної освіти у своїй основі (принципи науковості, системності й систематичності, активності, принципи розвивального навчання, наочності, диференціації та індивідуалізації навчання тощо) також повинні бути тими самими, але реалізуються вони специфічними способами, зумовленими специфікою та можливостями інформаційного середовища інтернету, його послугами. Залежно від характеру організації навчальних комунікацій між учасниками навчально-виховного процесу та організаторами освіти і способу побудови комунікативного каналу навчального середовища (транспортної системи доставки навчальних об'єктів) сучасна педагогічна наука розрізняє традиційне дистанційне навчання (заочна форма навчання) і електронне дистанційне навчання.

За традиційного дистанційного навчання учасники й організатори навчального процесу здійснюють взаємодію переважно асинхронно у часі, використовуючи найменш сучасні форми комунікації (системи поштового, телефонного, телеграфного зв'язку) або найбільш поширені й нескладні форми електронного та мобільного спілкування. Електронне дистанційне навчання частіше розглядається як технологія дистанційного навчання, за якої учасники і організатори навчального процесу здійснюють здебільшого індивідуалізовану взаємодію — як асинхронно, так і синхронізовано у часі, зазвичай і принципово використовуючи як засіб обміну інформацією новітні електронні системи доставки засобів навчання. Найвідчутніші перешкоди в запровадженні технології дистанційного навчання перебувають не стільки у площині системотехнічного забезпечення, скільки в організаційно-управлінській, фінансовій, нормативно-правовій та психолого-педагогічній сферах. Поряд із

необхідністю збалансованого вирішення кожної з цих проблем найбільш складними та невизначеними сьогодні вважаються питання дидактичного й методичного наповнення вебресурсів, а також організаційно-правова легітимізація технології дистанційного навчання як рівноправної форми здобуття освіти в сучасних умовах суспільного розвитку.

На увагу заслуговує монографія В. Ю. Бикова, О. О. Гриценчук, та Ю. О. Жука, присвячена дослідженню питань дистанційного навчання в країнах Європи та США і перспектив його розвитку в Україні. Особливий інтерес у роботі становить аналіз питань інформаційного забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційних засобів і технології його організації. А. Лотоцька та О. Пасічник зробили достатньо вагомий внесок у розроблення проблеми організації дистанційного навчання в школі. У своїх методичних рекомендаціях вони висвітлили низку важливих питань, таких як методологія дистанційного навчання, засоби та інструментарій дистанційного навчання, методи дистанційного навчання школярів різного віку [1]. Достатньо актуальними, на нашу думку залишаються роботи присвячені аналізу й обґрунтуванню можливостей та особливостей дистанційного навчання як педагогічної технології (Л. Боремчук, Варзар Т.М., Л. Ляхоцька, О. Корбут та ін.) [5; 11], а також праця О. Гончар, присвячена проблемі педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в умовах дистанційної освіти [3]. Проте проблема навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в умовах карантину потребує окремого вивчення з урахуванням його організаційно-педагогічних особливостей.

Сучасна дистанційна освіта відбувається переважно у віртуальному освітньому просторі, який передбачає проектування освітнього середовища з урахуванням новітніх комп'ютерних технологій. Як показало дослідження, ключовими питаннями, які потребують врахування в процесі проектування освітнього середовища закладів загальної середньої освіти в умовах дистанційного навчання, є: науково-методичне, навчально-методичне

забезпечення освітнього процесу, питання ефективної педагогічної взаємодії учасників цього процесу та питання адміністрування [5].

Науково-методичне забезпечення дистанційної освіти включає: методичні (теоретичні та практичні) рекомендації щодо розроблення й використання педагогічно-психологічних та інформаційно-комунікаційних технологій дистанційного навчання; критерії, засоби і системи контролю якості дистанційного навчання; змістове, дидактичне та методичне наповнення вебресурсів.

Інформаційно-комунікаційні технології дистанційного навчання розглядаються переважно як технології створення, накопичення, зберігання та доступу до вебресурсів навчальних дисциплін (програм), а також забезпечення організації і супроводу навчального процесу за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення й засобів інформаційно-комунікаційного зв'язку, у тому числі інтернету. Технології дистанційного навчання можуть використовуватися закладами загальної середньої освіти при проведенні занять через мережу інтернет під час карантину; вивченні додаткових (факультативних) предметів; навчанні учнів під час хвороби; виконанні науково-дослідницьких робіт у Малій академії наук України; участі в дистанційних олімпіадах, конкурсах; отриманні консультацій тощо.

Нині дистанційне навчання розглядається як нова педагогічна технологія або комплекс, що використовує у взаємодії та взаємо доповненні всі відомі технології навчання й керується основними законами педагогіки, хоч і трансформує їх згідно з новими умовами навчання та потребує певного переосмислення в рамках освітніх закладів. До найефективніших відносять технологію змішаного навчання (blended learning) та її різновид — технологію перевернутого навчання.

Змішане навчання — це освітня технологія, яка передбачає поєднання інформаційно-комунікаційних методів навчання з методами традиційного і самостійного навчання, поєднання аудиторних форм навчання з віртуально-мережевими. Мається на увазі не просто використання сучасних інтерактивних

технологій на додаток до традиційних, а якісноновий підхід до навчання, що трансформує, а іноді й «перевертає» клас (flipped classroom) [5; 23; 26].

Змішаний характер навчання передбачає комбінацію різноманітних форм і систем навчання. Існують такі моделі змішаного навчання: 1. Ротаційні моделі — організація курсу чи предмета таким чином, що учні (студенти) переходять між різними форматами навчання за фіксованим розкладом або на розсуд вчителя, принаймні одним з таких форматів є навчання в режимі онлайн.

2. Гнучка модель — курс або предмет, у якому онлайн-складова є основою навчання учнів, навіть якщо певна діяльність і відбувається в аудиторії. Учні працюють за індивідуальним гнучким графіком. Учитель доступний для будь-яких консультацій, заняття відбуваються здебільшого у приміщенні школи та виконуються індивідуальні домашні завдання. 3. Модель самостійного змішування — самостійні заняття онлайн змішується з відвідуванням навчальних заходів у школі чи в навчальному центрі. Педагог у цій моделі є онлайн-учителем. 4. Модель збагаченого віртуального навчання — курс чи предмет, у якому здобувачі освіти зобов'язані проходити частину навчання зі своїм учителем, а потім завершувати індивідуальні завдання самостійно.

За технологією перевернутого навчання (англ. flipped classroom) основне засвоєння нового навчального матеріалу учнями відбувається вдома, а час аудиторної роботи відводиться на виконання завдань, вправ, проведення лабораторних і практичних досліджень, індивідуальні консультації вчителя. До переваг методу можна віднести такі: 1) набуття знань у зручній для учня час, в індивідуальному темпі, у зручній для нього формі (це може бути і відео, завантажене на смартфон чи планшет, аудіолекція, завантажена на плеєр); 2) індивідуальні консультації з учителем забезпечують зворотний зв'язок, підвищують упевненість й активність учнів; 3) на уроках час не витрачається на викладання нового матеріалу, завдяки чому створюється більше можливостей для застосування знань; 4) методика не потребує спеціальних дорогих технічних пристроїв. Для реалізації роботи в межах «перевернутого класу» може знадобитися звукозаписний пристрій (диктофон, мікрофон), камера або

вебкамера, комп'ютер зі стандартним програмним забезпеченням; 5) учні можуть використовувати більшу кількість додаткових джерел за самостійної підготовки вдома: інтернет, домашні книги, словники.

Порадами для успішного застосування методу є такі: його використання краще розпочинати на більш доступних для самостійної роботи учнів темах; обов'язковим є навчально-методичний супровід (наявність підручників, тиражування підготовлених матеріалів, створення презентацій (бажано зі звуковим коментарем), відеороликів, відеомайстер-класів тощо); бажаним є наявність партнерів-однодумців — співпраця з колегою полегшує роботу (можна обговорювати ідеї, створювати навчальні ресурси, розподіляти обов'язки з підготовки матеріалів до занять); обов'язковим є роз'яснення учням та їхнім батькам, як працює методика «перевернутого класу», в чому полягатимуть обов'язки учнів, чого слід чекати від таких уроків.

Навчальні заклади, як і вчителі, мають автономію, тож можуть налагоджувати співпрацю з учнями у будь-який зручний спосіб. Проте відомо, що отримання якісного результату в освітньому процесі передбачає його ретельне планування, проектування та організацію.

Під час дослідження було визначено педагогічні умови забезпечення процесу проектування дистанційного навчання: варіативна мобільність, яка полягає у створенні вебсередовища, вебресурсів, що дають змогу учневі коригувати або доповнювати свою освітню програму в необхідному напрямі; доступність навчального матеріалу для активної самостійної діяльності з його опрацювання; унаочнення навчального матеріалу; налаштування педагогічної взаємодії на основі застосування інтерактивних освітніх технологій; забезпечення зворотного зв'язку для оцінювання освітніх результатів; забезпечення оптимального поєднання очних і дистанційних форм освітньої діяльності [5; 26].

Вебресурси навчально-методичного забезпечення, необхідні для забезпечення дистанційного навчання, можуть містити: методичні рекомендації щодо їх використання, послідовності виконання завдань, особливостей

контролю; документи планування навчального процесу; відео- та аудіозаписи лекцій, семінарів тощо; мультимедійні лекційні матеріали; термінологічні словники; практичні; віртуальні лабораторні роботи із методичними рекомендаціями щодо їх виконання; віртуальні тренажери; пакети тестових завдань для проведення контрольних заходів, тестування із автоматизованою перевіркою результатів, тестування із перевіркою викладачем; ділові ігри із методичними рекомендаціями щодо їх використання; електронні бібліотеки чи покликання на них; бібліографії; дистанційні курси.

На окрему увагу заслуговує питання організації педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу в умовах дистанційного навчання. Можливості інтернету та сучасних інформаційних технологій зумовлюють розвиток опосередкованої форми комунікаційного процесу. Традиційна парадигма освіти «викладач — підручник (інформація) — здобувач освіти» в умовах дистанційного навчання доповнюється новою схемою: «здобувач освіти — телекомунікаційні технології — викладач», що є тенденцію до розвитку опосередкованих форм організації педагогічної взаємодії. Сутнісні характеристики поняття «взаємодія» лежать в основі педагогічної взаємодії і дають змогу виокремити його особливості — наявність взаємовпливу, взаємодіяльності між суб'єктами педагогічного процесу, наявність єдиної мети як усвідомлюваного і запланованого результату, розподіл функціональних обов'язків між вчителем і учнями, спілкування. Педагогічна взаємодія завжди є спеціально організованим процесом, спрямованим на вирішення навчально-виховних завдань.

Організація дистанційної взаємодії віддалених один від одного суб'єктів навчання має бути спрямована на створення сприятливих умов для їх продуктивної діяльності, вирішення проблем взаєморозуміння, поетапного розвитку необхідних навичок комунікації, адекватну оцінку результатів навчання. Для створення педагогічної взаємодії необхідно проектувати умови, що сприяють: активному включенню всіх учасників освітнього процесу в обговорення і виконання дії при прийнятті рішень на різних етапах організації

взаємодії; формуванню дослідницької позиції всіх суб'єктів освіти; об'єктивзації поведінки, що передбачає отримання постійного зворотного зв'язку; побудові партнерського спілкування, що означає визнання та прийняття цінності особистості кожного, його думки, інтересів, особливостей, прагнень, перспективи особистісного зростання [5; 27].

Для реалізації дистанційної освіти застосовуються такі знаряддя як блоги й мікроблоги, соціальні мережі і системи соціальних презентацій, вікі-проекти, мультимедійні системи обміну інформацією, системи спільних редакторських офісів тощо. Під ці технологічні можливості відповідно розробляються нові освітні методичні підходи, які базуються на таких психологічно орієнтованих принципах побудови як: надлишковість, доступність спостереженню, когнітивному досвіду суб'єкта, насиченість освітнього середовища, його пластичність, позасуб'єктна просторова локалізація та автономність існування, синхронізованість середовища, векторність, цілісність, мотивогенність, іммерсивність, інтерактивність тощо.

До інструментів спілкування й засобів організації дистанційного навчання можна також віднести електронну пошту, форум, чат, відеоконференцію, блог, коментування у Twitter, скайп. Нові можливості для педагогічної взаємодії створює платформа Google Клас. Ця платформа дає можливість учителям заощаджувати час, легко і швидко організовувати заняття й ефективно спілкуватися з учнями. Клас — це новий сервіс Google Apps для освіти, який дає змогу педагогам швидко створювати та впорядковувати завдання, виставляти оцінки, залишати коментарі та спілкуватися з учнями. Своєю чергою, учні можуть зберігати завдання на Google Диску, а також здавати виконані роботи в Класі й безпосередньо спілкуватися один з одним і з педагогами. У Класі можна працювати з Google Документами, Google Диском і Gmail. Завдяки цьому вчителі можуть давати завдання і збирати готові роботи, забувши про стопки зошитів. Педагог, розмістивши в інформаційній базі певний навчальний продукт — інформацію, створює авторизовану вебсторінку, на якій розміщено методичні матеріали для конкретного освітнього процесу. Учень у

процесі виконання завдання створює свій продукт і розміщує його у тій самій інформаційній базі, створюючи свою авторизовану сторінку.

Аналіз педагогічної практики показав, що досвідчені вчителі для організації освітньої діяльності учнів створюють google-таблиці, де кожен учень має доступ до коментування. Завдання поділені на основні, які мають дедлайни, та за вибором, що створюють індивідуальну траєкторію навчання і дають додаткові бали. Спілкування відбувається в чаті телеграм і майже не має часових обмежень. Комунікація відбувається у Zoom, а для тих, хто не може долучитися, готується запис.

Адміністрація школи має забезпечити організацію діяльності закладу освіти в умовах режиму дистанційного навчання, керувати вебсередовищем дистанційної освіти, узгодити правила та розклад взаємодій усіх учасників освітнього процесу для виконання освітніх програм закладу. Завдання керівника закладу освіти — обговорити зміну форм навчання з педагогічним колективом, вибрати онлайн-платформу, організувати й запровадити навчання з використанням дистанційних технологій.

Узагальнюючи викладене, слід підкреслити, що ключовими питаннями, які потребують врахування в процесі проектування освітнього середовища закладу загальної середньої освіти в умовах дистанційного навчання, є: науково-методичне, навчально-методичне забезпечення освітнього процесу, питання ефективної педагогічної взаємодії учасників цього процесу й питання адміністрування. Крім того, до специфічних особливостей організації дистанційної освіти учнів у процесі проектування освітнього середовища гімназії можна віднести такі: вона потребує створення інформаційної бази для збереження й адаптування навчальних матеріалів до вебсередовища та викладення їх на вебресурсах; спеціального обладнання для повноцінного функціонування; передбачає спеціалізовану організацію роботи учнів за цією освітньою технологією; потребує врахування специфіки розроблення, побудови й публікації матеріалів у віртуальному середовищі. Перелічені специфічні

особливості організації дистанційної освіти мають набути розвитку в подальших дослідженнях цієї проблеми.

1.4 Принципи та педагогічні умови проєктування інклюзивного складника освітнього середовища гімназії.

Інклюзивне навчання ставить серйозні завдання перед освітньою системою і функціонуванням закладу освіти, мобілізує до злагодженості роботи колективу, удосконалення програм і методів навчання, стимулюючи розвиток компетенції вчителів та інших фахівців.

У 1970 році американський архітектор Майкл Біднер висунув ідею, що функціональний потенціал кожної людини посилюється, коли знімаються довколишні бар'єри — фізичні та ментальні. Американський архітектор Рон Мейс почав використовувати термін «універсальний дизайн» з 1997 року.

Універсальний дизайн в освіті — це дизайн предметів, навколишнього середовища, освітніх програм та послуг, що забезпечує їх максимальну придатність для використання усіма особами без необхідної адаптації чи спеціального дизайну (Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 N 2145-VIII).

Універсальний дизайн освіти – це підхід, що забезпечує філософську основу для розроблення широкого спектру навчальних продуктів та довкілля з урахуванням потреб усіх учнів із самого початку. Це стосується не тільки аспектів освітнього процесу: навчальної програми, навчального плану, оцінювання знань, методів викладання, шкільного дизайну, бібліотеки, спортивних майданчиків, гуртожитків, веб-сайтів, інструкцій, але й шляхів реформування публічного управління освітою осіб з особливими потребами.

Принципи універсального дизайну: принцип рівності та доступності середовища для кожного; гнучкість у використанні середовища; простота та інтуїтивність використання незалежно від досвіду, рівня освіти користувачів, мовленнєвого рівня та віку; сприйняття інформації, незважаючи на сенсорні можливості користувачів; терпимість до помилок користувачів – дизайн зменшує можливі наслідки несподіваних і ненавмисних дій; не призводить до

втоми – дизайн розраховано на незначні фізичні ресурси користувачів; наявність необхідного простору при різних підходах до навчання, незважаючи на фізичні особливості та мобільність користувача.

Структура універсального дизайну (UDL-Universal Design for Learning) заснована на таких принципах: використання різноманітних методів для представлення інформації, легкого сприйняття та розуміння інформації; надання учням альтернативних способів діяти і демонструвати те, що вони знають, використання інтересів учнів, пропонуючи вибір навчального змісту та способів мотивування учнів, пропонуючи різні рівні складності.

Універсальний дизайн освіти не суперечить іншим методам і практикам. Він фактично включає і підтримує багато сучасних, заснованих на дослідженнях підходах до навчання, таких як: спільне навчання (групова робота), диференційоване навчання; оцінка, заснована на успішності, навчання в процесі реалізації проекту; мультисенсорне навчання; теорія множинного інтелекту; принципи навчання, орієнтовані на учня.

Варто зазначити що, універсальний дизайн — це створення особливого освітнього середовища, де кожна людина навчається «по-своєму» і цінність дитини не залежить від її здібностей і досягнень. Виходячи з цього, доречним буде визначення Л. С. Виготського «зони найближчого розвитку», коли «навчання веде за собою розвиток». Відповідно до цієї моделі те, що сьогодні дитина робить у співпраці з педагогом, завтра вона зможе робити самостійно. Тому навчання виявляється найбільш плідним тільки тоді, коли воно відбувається в межах періоду, що визначається «зоною найближчого розвитку». Цей період називають сензитивним. Ґрунтуючись на теорії «зони найближчого розвитку» Л.С. Виготського, Джером Брунер запропонував термін «підтримка» (scaffolding). Термін «підтримка» використовується для опису інструментів, які вчитель надає учням для того, щоб допомогти їм бути успішними при виконанні складних завдань. Ця метафора особливо вдала для освітнього процесу, оскільки підтримка (scaffolding – будівельні ліси), як і в будівництві, може де монтуватися в міру того, як учень може справлятися із завданнями самостійно.

Важливо наголосити на тому, що підтримка має надаватися саме у процесі навчання і вона може бути як тимчасовою, так і постійною.

Стратегії універсального дизайну. Розширення можливостей навчання з використанням тематичних досліджень, музики, рольових ігор, спільного навчання, практичних занять, екскурсій, запрошених доповідачів, веб-комунікацій. Вибір форм навчання, надаючи можливості для індивідуальної, парної і групової роботи, а також дистанційного навчання [24].

Використання різних матеріалів щоб уявити, проілюструвати і закріпити новий навчальний зміст — онлайн ресурси, відео подкасти, PowerPoint презентації, електронні книги. Організаційні підказки, довідкова інформація для вивчення нових концепцій з використанням картин, артефактів, відеороликів та інших матеріалів. Надання тимчасової підтримки для зменшення складності завдання. Надання навчального плану, начерків, резюме, навчальних посібників і копій слайдів PowerPoint. Різні інструкції — усно, у письмовій формі, щоб залучати учнів візуально. Використання слайдів, графіків і діаграм. Використання гнучких методів для оцінки, різні способи демонстрації знань учнями — візуальні, усні, письмове подання.

Приклади аспектів універсального дизайну: чіткі лінії видимості, регулятори гучності, вибір мови, рамповий доступ в басейнах, субтитри в телевізійних мережах, знаки з візуальним контрастом, вебсторінки, які надають альтернативний текст для опису зображень, інструкція, яка представляє матеріал як усно, такі візуально. Також актуальними є наліпки на кнопках управління обладнанням, які мають великий шрифт. Практикою доведено ефективність створення музею, який дозволяє відвідувачам вибирати, слухати або читати описи важливо при цьому використовувати візуальні способи надання інформації з контрастними елементами. Доцільне використання значків з текстовими мітками.

Особливе значення надається створенню медіатеки, ресурсної кімнати та включенню в освітній процес візуальних методів навчання.

Ресурсна кімната є прикладом удосконалення інклюзивного середовища та гармонізації навчання дітей з особливими освітніми потребами, приміщення ресурсної кімнати містить навчальну, соціально-побутову, ігрову зони та зону відпочинку. У кімнаті також є кухня для розвитку дитиною щоденних навичок, а також корекційні та наочні засоби для проведення розвивальних занять. Меблі в ній модульні, що дозволяє по-різному формувати робочі зони – індивідуальні та групові. Окрім того, приміщення оснащено телевізором, ламінатором, комп'ютерним обладнанням та принтером для роботи з додатковим навчальним матеріалом. У ресурсних кімнатах діти можуть займатися з корекційним педагогом та дефектологом, практичним психологом, вчителем ЛФК (лікувальної фізичної культури) та іншими фахівцями, працювати за власним адаптаційним графіком. Там діти можуть розвивати життєві навички, вчитися, відпочивати, гратися.

Медіатека — це кімната, оснащена новітніми технологіями, які створюють відповідні умови для навчання дітей з особливими освітніми потребами. Візуально кімната поділена на зони: *перша зона* — з медіатехнічним обладнанням — використовується для розвивальних і корекційних занять з корекційними педагогами і практичним психологом. *Друга* — для розвитку моторики, пізнавальних процесів за допомогою інтерактивних ігор та роздавального матеріалу, наприклад — кінетичним піском, конструктором, магнітної абеткою. Є і *третья зона* — для релаксації, де можна провести психоемоційне розвантаження, що дуже важливо для учнів, які швидко втомлюються, для них важливий відпочинок і часта зміна діяльності. У зоні релаксації проводиться пальчикова гімнастика, дихальні вправи в супроводі асистента вчителя, практичного психолога, вчителя-дефектолога. Зручні яскраві дивани, крісла, килим, стіл для піскової терапії, проектор, фліпчарти (спеціальні дошки для маркерів, крейди, магнітів), багато полицок з книгами, іграшками – все для того, аби дитина відпочила, розслабилася.

Література

1. Биков В. Ю. Гриценчук О. О., Жук Ю.О. та інші. Інформаційне забезпечення навчального процесу: інноваційні засоби і технології: монографія. Київ : Атіка, 2005. 252 с.
2. Варзар Т. М. Дистанційна освіта в сучасній освітній діяльності. URL: <http://rius.kiev.ua/institute.html>
3. Гончар О. В. Педагогічна взаємодія учасників навчального процесу в умовах дистанційної освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, Вип. 1, С. 58-65, 2012.
4. Гриневич Л. Медіаграмотність – це необхідне вміння для сучасної особистості. URL: <https://www.auc.org.ua/novyna/mediagramotnist-ce-neobhidne-vminnya-dlya-suchasnoyi-osobystosti-liliya-grynevych>.
5. Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи. Аналітико-методичні матеріали / кол. автор. ; за заг. ред. О.М.Топузова ; укл. М.В.Головка. Київ : Педагогічна думка, 2021. 192 с. URL: <https://undip.org.ua/library/dystantsiyne-navchannia-v-umovakh-karantynu-dosvid-ta-perspektyvy/>.
6. Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі : кол. Монографія, за наук. ред. В. І. Кизенка. К. : Педагогічна думка, 2012. 216с.
7. Допрофільна підготовка учнів у сучасній гімназії: стан, проблеми, перспективи : *збірник тез Всеукраїнського науково-практичного семінару*. Київ : Педагогічна думка, 2021. 72 с. URL: <https://undip.org.ua/library/doprofilna-pidhotovka-uchniv-u-suchasniy-himnazii-stan-problemy-perspektyvy/>
8. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. К. : К.І.С., 2004. 112 с.
9. Корсакова О. К., Трубачева С. Е. Зміст сучасної шкільної освіти: дидактичний аспект. К.: ФАДА, ЛТД, 2003. 56с.

10. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати: монографія. К. : Грамота. 2005. 448 с.

11. Лотоцька А., Пасічник О. Організація дистанційного навчання в школі. *Методичні рекомендації*.

URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf>, Дата звернення: Вересень, 19, 2020.

12. Марченко О. Психолого-педагогічні аспекти взаємодії вчителя й учнів у спільній пошуково пізнавальній діяльності в умовах особистісно-орієнтованого навчання.

URL: <http://www.slideshare.net/alexandermarchenko925/ss-15744300>.

13. Методи, засоби і процедури державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання випускників гімназії : практичний посібник / О. І. Ляшенко, Т. О. Лукіна, Ю. О. Жук, Л. С. Ващенко, С. Г. Головка, А. В. Гривко, С. О. Науменко ; за заг. ред. Ю. О. Жука [Електронне видання]. Київ : КОНВІ ПРИНТ, 2021. 177 с. URL: <https://undip.org.ua/library/metody-zasoby-i-protsedury-derzhavnoi-pidsumkovo-i-atestatsii-u-formi-zovnishnoho-nezalezhnogo-otsiniuvannia-vypuskniv-himnazii-praktychnyy-posibnyk/>

14. Муковіз О. П. Основи організації дистанційного навчання у системі неперервної освіти : методичні рекомендації. Умань : ФОП Жовтий О. О. 2016. 66 с.

URL:

http://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/5842/1/%D0%9C%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B7_%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf

15. Наукова та науково-організаційна діяльність Інституту педагогіки НАПН України у 2018–2022 роках: довідкове видання / за заг. ред. Олега Топузова.— Ін-т педагогіки НАПН України. — Київ : Педагогічна думка, 2022. — 88 с. DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-644-620-9-2022>

16. Онищук Л. А. Проектування освітнього середовища гімназії. *Педагогічна освіта: теорія і практика* 2019. Вип. 26. Ч. 1. С. 161–167. URL: <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/handle/123456789/2491>

17. Онопрієнко О. В. Нова українська школа: інноваційна система оцінювання результатів навчання учнів початкової школи : навч.-метод. посіб. Харків, 2021. 208 с. URL: <https://undip.org.ua/library/nova-ukrainska-shkola-innovatsiyuna-systema-otsiniuvannia-rezultativ-navchannia-uchniv-rochatkovoii-shkoly/>

18. Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу : збірник тез доповідей / [ред. кол.; голов. ред. – О.М.Топузов]. [Електронне видання]. Київ : Педагогічна думка, 2022. 388 с.

URL:<https://doi.org/10.32405/978-966-644-616-2-2022-390>

19. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) Про основні компетенції для навчання протягом усього життя" від 18 грудня 2006 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text

20. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа*. 2011. № 8-9. С. 4–9.

21. Сафіуліна О. В. Цифрове освітнє середовище. URL: <http://sites.google.com> > sos > сафіу. Дата звернення: Квітень, 2, 2021.

22. Трубачева С. Е. Психолого-педагогічні особливості проектування освітнього середовища гімназії. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. Випуск 2 (45). 2019. С. 205–209. URL : <http://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/issue/view/10285>.

23. Трубачева С., Замаскіна П. Проектування освітнього середовища гімназії з урахуванням особливостей дистанційного навчання. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2020. Випуск 2 (47). 226 с. С.195-199.

24. Трубочева С., Замаскіна П. Педагогічні умови проектування освітнього середовища гімназії. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2021. Випуск 2 (49). С.219-223.

25. Трубочева С. Е., Прохоренко О. О. Технологія змішаного навчання в здоров'язбережувальному освітньому середовищі гімназії. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 4. С.92-98.

26. Трубочева С.Е., Люлькова Ю.М. Організаційно-педагогічні особливості сучасної дистанційної освіти. *Наукове забезпечення технологічного прогресу XXI сторіччя*: матеріали міжнародної наукової конференції, Чернівці, Україна: МЦНД, 2020. Т. 4, С.57-59.

27. Трубочева С., Мушка О. Організаційно-педагогічні особливості проектування дистанційної освіти в умовах карантину. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 4 . С.58-65.

28. Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект: кол. монографія, за наук. ред. Г. О. Васьківської. Київ.: КОНВІ ПРІНТ 2018. 260 с.

29. Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі: теорія і практика: монографія, за наук. ред. Г. О. Васьківської. Київ: Педагогічна думка, 2015. 288с.

30. Ярошинська О. О. Принципи проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Наукові записки. Бердянський державний педагогічний університет*. 2016. С.312-318.

31. Trubacheva, S., Onyschuk, L. (2019). Priority orientations of designing the educational environment of a gymnasium. //Education: Modern Discourses, 2, . – S. 55-62.

URL: http://emdnaes.org.ua/index.php/Educ_Mod_discourse/article/view/50/53

РОЗДІЛ 2. ШКІЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК У СИСТЕМІ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ (Трубачева С.Е.)

2.1. Вимоги до шкільного підручника в компетентісно зорієнтованому освітньому середовищі гімназії

У широкому розумінні освітнє середовище трактується як сукупність чинників, що визначають зміст і технології навчання та розвитку особистості, соціокультурні та економічні умови, що впливають на освіту, інформаційний базис, тип міжособистісних стосунків, способи взаємодії особистості з навколишнім середовищем. Освітнє середовище включає цільові установки, вимоги до освіти, соціокультурні ресурси, авторські моделі педагогічної діяльності викладачів і потенціал педагогічного колективу, нормативно-правові документи, що регулюють відносини у сфері освіти, матеріально-предметну та рекреаційну базу навчального закладу [1, 2, 3, 6].

Навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в єдності його цілей, змісту, дидактичного процесу й організаційних форм становить сукупність інформаційних і навчально-методичних матеріалів, призначених забезпечити всі основні його етапи – від надання навчальної інформації, її сприйняття, усвідомлення й застосування з метою оволодіння визначеним обсягом знань та переліком визначених компетентностей до контролю результатів вивчення навчальної дисципліни. Сучасні тенденції інформатизації та цифровізації в освіті спричиняють трансформаційні процеси в навчально-методичному забезпеченні загалом і класичному шкільному підручнику зокрема. Окремі дослідники вважають, що сучасний електронний підручник в перспективі здатний повністю або частково замінити друковану навчальну літературу. Інші дивляться на нього як на видання, що містить короткі висновки до тем і самостійно досліджуваний матеріал. Його пропонується використовувати для повторення та закріплення індивідуально вивченого матеріалу, адже підручник, навіть поряд із мультимедійними навчальними матеріалами, не втрачає дидактичної, виховної та аксіологічної цінності,

користується попитом у вчителів і батьків школярів. Тому дослідження питань модернізації підручника, його структури та трансформації функцій у структурі навчально-методичного комплексу є актуальним.

Науковці Н. М. Бібік, М. В. Головка, Т. М. Засєкіна, О. В. Онопрієнко, С. П. Паламар, М. І. Піддячий, В. Г. Редько, О. М. Топузов розглядають освітнє середовище як сукупність спеціально організованих психолого-педагогічних умов, що забезпечують якість підготовки учнів у компетентнісному форматі: їхню навчально-практичну, дослідницьку та проєктну активність, соціальну мобільність, готовність до профільного та професійного самовизначення з подальшим самовдосконаленням.

Суттєве значення у розв'язанні завдань навчально-методичного забезпечення освітнього середовища мають роботи Ю. В. Заболотньої, В. А. Болотова, А. І. Каташева, А. М. Новікова, В. І. Слободчикова, С. В. Тарасова, В. А. Ясвіна та ін. Корисним, на нашу думку, є досвід Німеччини в реалізації принципу відкритості у процесі створення навчально-методичного забезпечення, який реалізується за рахунок пластичності освітнього середовища, його взаємодії з навколишнім світом, через обмін інформацією, залучення особистого досвіду учнів та їх сімей, друзів та знайомих; через використання результатів власних учнівських та групових досліджень і життєвих ситуацій. У навчальному середовищі мають бути створені умови для забезпечення можливостей учнівської самореалізації, максимального розвитку їх природних здібностей, врахування та задоволення освітніх потреб учнів, сприяння реалізації ідей безперервної освіти. Значну роль у цьому процесі відіграє шкільний підручник у структурі навчально-методичного комплексу.

Підручник є інформаційною моделлю певної педагогічної системи, яка включає такі компоненти: мета, зміст, методи, форми, засоби, вчитель, учень, очікуваний результат. Кожний із цих компонентів в різних формах присутній у підручнику. Шкільні підручники створені для забезпечення освітніх потреб учнів. Якісний підручник розробляється з урахуванням низки дидактичних, психологічних, гігієнічних та книгознавчих вимог. Аналіз якості підручників

передбачає розгляд таких елементів, як структура підручника, текст підручника, позатекстові компоненти, апарат організації засвоєння, місце підручника в навчальному комплексі. У підручнику через компоненти змісту освіти має бути реалізований його освітній, розвивальний та виховний потенціал. Зміст підручника повинен відповідати віковим особливостям дитини. Сучасний шкільний підручник має бути розгорнутою моделлю навчального процесу, яка передбачає активну роль самого учня, залучає його до процесу не лише засвоєння готових знань, а й активного самонавчання. Проблеми адаптації «традиційного» підручника до запитів мінливого суспільства змусили багатьох дослідників у 1980-ті роки взятися за розроблення теорії навчальних посібників. Навчальними посібниками стали називатися всі матеріальні засоби навчання, призначені для розширення, поглиблення і кращого засвоєння знань, передбачених навчальною програмою і викладених у підручниках. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки підручник розглядається як цілісна система, що належить до складнішої системи навчання, втрачає частину своїх характеристик, притаманних йому в минулому, коли він був універсальним засобом навчання. Поступово функції підручника розподілилися між іншими елементами навчально-методичного комплексу: посібниками (паперовими електронними, мережевими ресурсами), збірниками задач, зошитами з друкованою основою, тестовими завданнями, довідниками, хрестоматіями, методичними посібниками для вчителя. Джерелом нової інформації в навчально-методичному комплексі може також бути технологія SMART Board, коли вчитель організовує активну пізнавальну діяльність учнів, спрямовану на сприймання, осмислення, творче відтворення цієї інформації. Така структура навчально-методичного комплексу зумовлена тенденцією до системності, ієрархізації та виявлення специфіки всіх елементів нормативної сфери в освіті. Розроблені моделі навчально-методичних комплексів, що включають три типи компонентів – діяльнісні, інформаційні та організаційно-методичні, сьогодні також змінюються. Відбувається їх інтеграція зі зміщенням у бік збільшення частки самостійності: мультимедійні посібники, часто – вчительські сайти або

сайти освітнього характеру, що включають презентацію навчального матеріалу, довідниковий апарат, тестові завдання і запитання для самоконтролю. Система та номенклатура дидактичних функцій підручника не є сталою, вона динамічна, рухома й відкрита, може видозмінюватися залежно від типу навчального предмета, дидактичної концепції, типу підручника та аспекту актуальних цілей процесу навчання. Серед багатьох функцій, якими наділений сьогодні підручник, є: інтегровальна – взаємозв'язок засобів навчально-методичного комплексу, посилення міждисциплінарних зв'язків; прагматична – націленість на засвоєння знань, затребуваних особистістю і суспільством, формування ключових та предметних компетентностей і умінь соціальної взаємодії на основі ціннісних орієнтирів та етнокультурних особливостей; технологічна – демонстрація прийомів і способів діяльності, формування вмінь раціональної організації і вибору адекватних способів і прийомів, прийняття рішень; саморозвитку – формування пізнавальної активності і потреби в самоосвіті, вміння вчитися [7]. У вчителя повноцінний підручник формує педагогічну свідомість і розкриває перед ним логіку викладання освітнього предмета. Тим самим підручник для вчителя виступає керівництвом до організації навчального процесу. Для учня підручник – джерело, зміст та інструмент засвоєння навчального матеріалу й розвитку, формування ключових компетентностей. Водночас він – не єдиний носій навчальної інформації, тому в його змісті учень має знаходити орієнтири для подальшої роботи відповідно до своїх пізнавальних можливостей і потреб самостійно вчитися. Тим самим підручник відіграє роль випереджувального інструменту організації навчання. Протягом кількох років вчені й дослідники здійснюють спроби створити засоби навчання, що використовують можливості інформаційних і комунікаційних технологій та зберігають переваги класичного підручника. За цей час було створено й адаптовано для школи всілякі варіанти електронних підручників на базі ПК, букрідерів, планшетів із функціями мультимедіа, веб-панорам із доступом до Інтернету. Розглядаються можливі шляхи синтезу традиційних підручників й електронних освітніх ресурсів, а також виявляються тенденції у зміні форми й

змісту навчальної літератури для учня. Для цього важливо дослідити особливості освітнього простору в умовах цифровізації суспільства. Дослідження, присвячені аналізу сучасного інформаційного простору, який відносно сфери освіти називають останнім часом цифровим освітнім середовищем, свідчать про прийняття його професійною спільнотою, пов'язують з інтенсифікацією можливостей безперервного навчання, використанням Інтернету як джерела інформації, сучасних мультимедійних засобів й інформаційно-комунікаційних технологій. Таким чином, формується нове специфічне освітнє середовище, що зумовлює необхідність дослідження ролі цифрової педагогіки. Існує потреба в теоретико-методологічному обґрунтуванні використання інформаційно-комунікаційних технологій, базованих на реалізації дидактичних можливостей сучасних мультимедійних засобів, орієнтованих на інтелектуальний та особистісний розвиток учнів, формування ключових компетентностей, виховання особистості, яка живе в інформаційному суспільстві. У сучасних дослідженнях підкреслюються особливі можливості Інтернету в освітньому процесі.

Наприклад, для викладачів і учнів особливий інтерес становлять такі ресурси, як спеціалізовані електронні бібліотеки, пошукові системи, що надають можливості пошуку за тематичним і предметним спрямуванням, типом завдань та віком учнів, портали, чий ресурс дає змогу брати участь у дискусіях, ознайомлюватися з передовими педагогічними практиками. Однією з найважливіших проблем при використанні матеріалів Інтернету в навчанні залишається проблема достовірності, науково-освітньої цінності й змістової значущості знайденої інформації. Очевидно, що і жанрова специфіка сайтів передбачає різноманітність їх змісту, тому викладачі й учні повинні мати вміння критично сприймати розміщену в Інтернеті інформацію, до якої вони звертаються. У дослідженнях також відзначається специфіка спілкування в інформаційному освітньому просторі: малі обсяги текстів, поверхове проникнення в суть проблеми, що розглядається, еkleктичність інформації та особливі мовні засоби її пред'явлення, вихід в індивідуальний інформаційний

коридор, зміна комунікативного середовища, зниження рівня особистісного сприйняття інформації. Таким чином, виявлена специфіка сучасного інформаційного освітнього середовища дає змогу позначити низку проблем, серед яких ослаблення вимог до якості пред'явлення науково-освітньої інформації і текстів, а також зниження рівня захисту особистості в цифровому середовищі від небажаного програмування навігаційної системи сайтів. У новому освітньому середовищі роль підручника як провідного засобу навчання особливо значима. Так, вивчення досвіду Німеччини показало, що відкритість (незамкнутість) освітнього середовища сприяє вдосконаленню навчально-методичного забезпечення. Реалізація цього принципу передбачає можливість для збільшення нових знань, самостійної пізнавальної діяльності школярів, прокладання індивідуальних освітніх маршрутів, адаптації до індивідуальних потреб учителя й учня. Текст підручника структурується і пишеться таким чином, що дає змогу додавати в його електронний інтерактивний аналог гіперпосилання на текстові файли, статті, на ресурси бібліотек і архівів з онлайн-доступом через Інтернет. Тому, на нашу думку особливо актуальним стає виявлення аспектів конструювання освітнього контенту сучасного підручника в умовах цифрового освітнього простору і вирішення проблеми педагогічної взаємодії в освітньому процесі з підручником на паперовому носії та електронних засобів навчання [8; 9].

Електронний підручник розглядається як електронне навчальне видання із систематизованим викладенням навчального матеріалу, що відповідає освітній програмі, містить цифрові об'єкти різних форматів та забезпечує інтерактивну взаємодію. Сьогодні відомі три види е-підручників: цифровізований паперовий варіант, традиційний, який збагачено посиланнями на інформацію в інтернеті та електронний підручник як такий. Наповненням цих підручників є мультимедійний вміст – сукупність даних у форматі відео, анімації, віртуальної реальності, комп'ютерних моделей із додаванням аудіофайлів, текстів, зображень. Крім того, у ньому розміщено практичні завдання, засоби пошуку, демонстраційні компоненти, матеріали для перевірки знань та навігацію. Як

показує освітня практика, у реальному освітньому процесі затребувані як паперові, так і е-підручники, що підсилює потребу у визначенні специфіки контенту кожного формату й виявленні умов їх ефективного використання. Так, учню можна запропонувати на вибір використовувати друкований підручник або його інтерактивний аналог на електронному носії. Електронний підручник на базі букридерів або планшетів може повністю повторювати текст традиційного підручника, при цьому мати гіперпосилання, що дають змогу перейти до аудіо- та відеофайлів, ілюстрацій і текстових файлів, сайтів бібліотек, архівів. На відміну від традиційної системи навчально-методичного комплексу, у підручнику формується багатокомпонентний апарат продуктивного освоєння змісту за допомогою впровадження комп'ютерних технологій. Мотиваційна складова може бути реалізована засобами дослідницької та ігрової практики, комунікативної діяльності шляхом імітації звичного для учнів середовища спілкування в соціальних мережах засобами систем iPhone або Android. Сучасна форма побудови підручника має бути гнучкою, динамічною, містити теоретичний матеріал та методичні компоненти, повинна орієнтувати учнів на роботу засобами пошукових та проблемних методів навчання. Сьогодні робота з мультимедійною інформацією на уроках відповідає не просто завданням навчальних предметів, а запитам самих учнів. Вона допомагає формуванню найважливіших для сучасної людини і суспільства компетентностей, пов'язаних із широким упровадженням в освітній процес інформаційно-комунікаційних технологій.

Варто звернути увагу на спроби знайти й упровадити в освітній процес нові, нестандартні прийоми і технології роботи з текстом: використання ментальних карт (інтелект-карт), такого прийому, як скрайбінг – процесу створення візуального конспекту, донесення складного сенсу у вигляді простих образів. Труднощі роботи з електронними пошуковими системами для вчителя полягають у необхідності досить ретельної підготовки до таких уроків, що передбачає ґрунтовне попереднє ознайомлення з цими системами і відбір всередині неї опцій, необхідних для роботи на уроці з побудовою пошукового

маршруту. При цьому педагогічна практика засвідчує збереження ролі підручника як ядра навчально-методичного комплексу, що концентровано пред'являє певну систему навчання. Його функції розширюються, набувають нового наповнення, підсилюється роль окремих із них: мотиваційної, інтегративної, систематизування, розвитку ключових компетентностей, розвитку самостійної пізнавальної діяльності поза межами інформаційного простору підручника. Остання функція набуває пріоритетного значення, оскільки стимулює орієнтування учня в медіаосвітньому інформаційному просторі. Висновки. Трансформаційні процеси в навчально-методичному забезпеченні сучасного освітнього середовища пов'язані зі створенням навчально-методичного комплексу нового покоління, коли поряд із друкованим підручником використовується електронний та інші електронні освітньо-інформаційні продукти. Навчально-методичний комплекс має характеризуватися систематизованим викладенням навчального матеріалу, що відповідає освітній програмі, містить цифрові об'єкти різних форматів та забезпечує інтерактивну педагогічну взаємодію. Розроблення відповідного контенту підручника в структурі такого комплексу має базуватись на досягненнях сучасної науки і цифрової педагогіки.

2.2 Особливості застосування підручника у компетентісно зорієнтованому освітньому середовищі.

Одним з аспектів удосконалення компетентісно зорієнтованого освітнього середовища гімназії є вибір відповідного шкільного підручника, з акцентом на практичну спрямованість навчального матеріалу з урахуванням ідей фундаменталізації змісту освіти, а саме: реалізації сучасного діяльнісного підходу в освіті, орієнтації на досягнення ключових компетентностей, з можливістю включення підручників до єдиного інформаційного поля у відкритому освітньому середовищі. При цьому підході до навчання основним елементом роботи учнів буде освоєння діяльності, особливо нових видів діяльності: навчально-дослідної, пошуково-конструкторської, творчої,

проектної і таке інше. Дослідженню можливостей шкільного підручника у реалізації компетентнісного підходу в освіті присвятили свої роботи С. П. Бондар, І. П. Гудзик, Т. М. Засєкіна, В. В. Мелешко, О. В. Онопрієнко, М. І. Піддячий, С. П. Паламар, В. Г. Редько, І. І. Смагін, О. М. Топузов та багато інших. Ідеї фундаменталізації змісту освіти у форматі шкільного підручника знайшли свій розвиток у роботах О. В. Барановської, Г. О. Васьківської, С. У. Гончаренка, Л. А. Липової, О. М. Онаць та ін.

В цьому випадку фактичні знання стають наслідком роботи над завданнями, організованими в доцільну і ефективну систему. Паралельно з освоєнням діяльності учень зможе сформувати свою систему цінностей, підтримувану соціумом. З пасивного споживача знань учень стає активним суб'єктом освітньої діяльності. Крім того, під час освоєння учнями певних видів людської діяльності, через освоєння навчальної діяльності і за відповідної організації і відбору змісту для освітнього простору відбувається первинне самовизначення школярів, яке надалі може задати певну траєкторію життєвого шляху. Категорія діяльності при такому підході до навчання є фундаментальною і смислоутворювальною усього процесу навчання.

Підручник є основним засобом в організації та управлінні навчальною діяльністю учня та орієнтиром у полі інформації, відображає основи сучасних наукових знань у єдиній структурі навчального матеріалу. Якісний підручник має сприяти реалізації таких важливих напрямів удосконалення процесу навчання, як добір дидактично доцільного та обов'язкового для засвоєння усіма учнями навчального матеріалу, виявлення оптимальних способів його подання, організація навчальної діяльності, розвиток пізнавального інтересу учнів і сприяння формуванню в них універсальних освітніх результатів – навчальних компетентностей. Компетентність як інтегрований результат індивідуальної навчальної діяльності учнів формується на основі оволодіння змістовими, процесуальними і мотиваційними освітніми компонентами, які мають знайти своє відображення у шкільному підручнику.

Для особистісного зростання підлітка особливої значущості набувають

самостійно отримані в процесі навчання знання. Їх цінність полягає на сам перед у розширенні кругозору учня. Вперше у перехідному віці виявляється самостійна спрямованість на пошук нових знань. Підлітки, прагнучи зайняти значуще місце серед дорослих людей, виходять за межі навчальної діяльності, яка виступає для них, як обов'язок віку, і шукають собі місце в міжособистісному спілкуванні з приводу вирішення важливих справ в організаційній, суспільно-корисній роботі, в навчально-освітніх заходах, у суспільно-політичному житті. Якщо підліток не бачить життєвого призначення окремих знань, то в нього зникає інтерес до відповідних предметів. Тому важливо, що б у підручнику, як основному засобі навчання, поряд із збереженням актуальність цієї позиції робився акцент на практичній значущості набутих знань та продуктивності освітнього результату. При цьому пріоритет має надаватися ідеям фундаменталізації змісту освіти: реалізації діяльнісного, системного та аксіологічного підходів, універсалізації навчальних дій учнів на міжпредметній та метапредметній основі, орієнтації на досягнення ключових та предметних компетентностей.

Сучасний підручник є головним засобом в організації та управлінні навчальною діяльністю учня та орієнтиром у полі інформації. Він позиціонується передусім як основа формування навичок самоосвіти, інструмент організації активної пізнавальної діяльності учнів, засіб демонстрації застосування нових технологій, що мотивують школяра на оновлення знань відповідно до своїх освітніх потреб.

Підручник не тільки використовується як джерело інформації для учнів, а й дає змогу спрямувати й організувати шлях пізнання, проникнути в сутність досліджуваних предметів і явищ, забезпечити фундаментальне та вмотивоване розкриття навчального змісту, спонукає учня до самостійності, розвиває потребу до подальшої самоосвіти та використання різних джерел інформації освітнього середовища.

З огляду на зміни, що відбуваються в сучасній педагогічній науці та освітній практиці слушно виокремити такі функції сучасних підручників: а)

інваріантні – інформаційна, трансформаційна, систематизації, контролю, мотиваційна, розвивально-виховна; б) варіативні – самоосвіти, інтегративна, координаційна, управлінська, розвиток предметних і ключових компетентностей, розвиток самостійної пізнавальної діяльності в інформаційному просторі. Функції шкільного підручника реалізуються через усі структурні компоненти підручника, що забезпечують його стабільність і сучасність. Він може містити систематизовану навчальну інформацію, наведену в різній формі (текстовій, ілюстративній, графічній, статистичній та ін.) на різних носіях (друкованих, електронних).

Структура класичної моделі підручника має охоплювати три основні блоки: 1) вимоги до результатів роботи учня з підручником (що саме учень має запам'ятати або вивчити в готовому вигляді; яку інформацію можна сприйняти як проблеми, що розв'язуються у підручнику з повними даними; які питання учень має вирішити самостійно; які дослідження, проекти, практичні роботи, завдання та вправи потрібно виконувати обов'язково, а які – за власним бажанням); 2) текстовий блок, який поділяється на основний, додатковий та пояснювальний; 3) блок діяльнісного спрямування (питання і завдання на репродуктивну, проектну, творчу, емоційно-ціннісну, рефлексивну, контрольну-оцінну діяльність).

До основних параметрів, що характеризують сучасний підручник як компетентісно орієнтований можна віднести такі: підручник має бути 1) заснований на принципі науковості і зображувати в своїй сфері знань широку наукову картину світу, що відображає ієрархію, супідрядність: законів і закономірностей, наукових теорій, концепцій, гіпотез, понять, термінів;

2) зорієнтований на фундаментальні знання, які служать першоосновою безперервної освіти, формування практичних навичок і вмінь;

3) забезпечує компетентісну спрямованість змісту освіти (в основу підручника закладено програмний зміст освіти з орієнтацією на формування та розвиток універсальних знань, загальнонавчальних умінь, розвиток предметних та ключових компетентностей);

4) має бути діяльнісно зорієнтованим і спрямовувати учнів на навчально-інформаційну, рефлексивну, творчу, комунікативну, проектну, дослідницьку, емоційно-ціннісну, оцінну діяльність;

5) підручник має забезпечувати будь який бажаний рівень вивчення навчального предмета, а не бути розрахованим на середнього учня. Відповідно спосіб викладення навчального матеріалу, організація навчальних текстів, системи вправ і тестів, довідникова інформація повинні бути розраховані на можливість вибору учнем шляху засвоєння поданого матеріалу на різних рівнях;

6) система вправ і завдань у підручнику повинна бути спрямована на вдосконалення різних практичних умінь і навичок, формування та розвиток досвіду предметної, міжпредметної та загальнонавчальної діяльності учнів, стимулювати в них уміння користуватися усіма видами мовленнєвої діяльності для спілкування і пізнання, уміння взаємодіяти з іншими людьми, виконувати різні соціальні ролі в групі й колективі;

7) значну роль у реалізації діяльнісної та компетентнісної спрямованості сучасного підручника відіграє його орієнтаційний апарат, зокрема система рубрик – рубрикація. У підручниках часто застовуються словесні, графічні та зображувальні рубрики.

Основними ознаками реалізації діяльнісної спрямованості змісту освіти та компетентнісного підходу в шкільному підручнику можна вважати наступні:

1) по відношенню до цілей освіти: випереджуюче цілепокладання, спрямоване на розвиток в учнів адаптаційних якостей та здатності розв'язувати проблеми на основі критичної рефлексії та вибору;

2) по відношенню до відбору змісту освіти: введення в зміст метапредметних категорій, пов'язаних з організаційними, рефлексивно-оцінними, інформаційно-пізнавальними, комунікативними, емоційно-ціннісними видами діяльності;

3) про реалізацію компетентнісної орієнтації підручника свідчить його спрямованість на організацію таких видів діяльності: проектна, дослідницька,

творча діяльність учня, залучення учнів до колективних видів робіт, стимулювання прояву учнями оцінювальної позиції стосовно організації та виконання навчальних завдань, рефлексивне осмислення отриманих результатів. Результат такої діяльності має передбачати створення учнем відповідної освітньої продукції;

4) по відношенню до вибору освітніх технологій: орієнтація на технології, які передбачають суб'єктну позицію учня на етапах постановки цілей своєї діяльності, вибору засобів та способів діяльності та оцінки отриманих результатів; застосування ситуативних завдань, які передбачають методичну багатоваріантність їх використання;

5) по відношенню до організації освітнього процесу: орієнтація на модульний принцип організації, можливість використання підручника в процесі роботи за міжпредметними програмами в ході проектної діяльності та інших відкритих форм роботи;

6) по відношенню до контролю за освітніми результатами: вихід в процесі контролю і оцінки за рамки предметних результатів, орієнтація на оцінку сформованості навчальних компетентностей учнів.

Основні можливості шкільного підручника для реалізації педагогічних технологій закладені в таких його функціях, як: дослідницька, практична та самоосвітня. Він має бути діяльнісно-орієнтований і спрямовувати учнів на навчально-інформаційну, рефлексивну, творчу, комунікативну, проектну, дослідницьку, емоційноціннісну, оцінну діяльність [6; 7].

Дослідницьку функцію підручник виконує, заохочуючи учнів самостійно розв'язувати доступні для них проблеми через поступове підведення до самостійного дослідження, забезпечуючи можливість здобуття певного рівня методологічного знання з навчального предмета, розвиваючи в учнів креативність та критичність мислення через пошук більш раціональних шляхів розв'язання проблемних навчальних ситуацій, формуючи здатність генерувати ідеї, знаходити альтернативні шляхи вирішення проблеми.

Специфіка педагогічних технологій значною мірою характеризується

такими поняттями, як: «дослідницька поведінка», «дослідницьке навчання» і «дослідницькі (чи продуктивні) методи навчання». Дослідницька поведінка розглядається як вид поведінки, побудований на базі пошукової активності і спрямований на вивчення об'єкту або вирішення нетипової (проблемної) ситуації. В основі дослідницької поведінки—психічна потреба в пошуковій активності. Вона виступає мотивом—двигуном, який запускає і примушує працювати механізм дослідницької поведінки. Вона може розвиватися спонтанно, на основі інтуїтивних прагнень з використанням «методу проб і помилок», а може бути і конструктивнішою, свідомішою, вивіреною логічно. Тобто побудованою на аналізі власних дій, синтезі, отримуваних результатів, оцінці — логічному прогнозі. В такому випадку можна говорити не стільки про дослідницьку поведінку, скільки про специфічний вид діяльності — діяльність дослідницьку.

Дослідницьку діяльність слід розглядати як особливий вид інтелектуально-творчої діяльності, що породжується в результаті функціонування механізмів пошукової активності і будується на базі дослідницької поведінки. Під «способами і прийомами дослідницької діяльності» слід розуміти способи і прийоми, необхідні при здійсненні дослідницької діяльності, такі, як: вміння бачити проблеми; вміння виробляти гіпотези; вміння спостерігати; вміння проводити експерименти; вміння давати визначення поняттям і інші. «Дослідницьке навчання» — особливий підхід до навчання, побудований на основі природного прагнення дитини до самостійного вивчення того, що оточує. Головна мета дослідницького навчання—формування в учня готовності і здатності самостійно, творчо освоювати і перебудовувати нові способи діяльності у будь-якій сфері людської культури.

Основними етапами організації навчальної діяльності при використанні дослідницького методу є наступні: 1. Визначення загальної теми дослідження, предмета і об'єкта дослідження. При виборі теми велике значення має соціальна, культурна, економічна значимість. Намічена ідея може бути коректно

усвідомлена тільки тоді, коли вона буде розглянута в певній системі знань, соціального явища, економічної проблеми тощо. 2. Виявлення і формулювання загальної проблеми. Перед учнями ставиться ряд проблем, питань, обговорення яких призведе до наступного кроку — формулювання на основі окремих пов'язаних питань загальної проблеми. Обговорюється актуальність і новизна дослідження, яке допоможе вирішити сформульовані проблеми.

3. Формулювання гіпотез. Учні з допомогою викладача формулюють гіпотезу дослідження, яка в подальшому служить їм орієнтиром у пошуку необхідної інформації. 4. Визначення методів збору й обробки даних на підтвердження висунутих гіпотез. Щоб визначити найбільш ефективні методи збору та обробки даних з даної проблеми, необхідно використовувати елементи методики навчання у співпраці. Також обговорюються способи та джерела отримання інформації, методика обробки інформації. Викладач бере активну участь в обговоренні та у разі необхідності, коригує і спрямовує думку учнів, пропонує додаткові джерела інформації. 5. Збір даних. На етапі збору даних учні проводять самостійні дослідження або працюють у малих групах. В процесі збору даних вони визначають способи обробки даних (наприклад, статистичних з допомогою електронних таблиць, визначення залежностей, побудови діаграм, складання різного роду вторинних текстів з відповідними ілюстраціями з творів мистецтва, літератури, фольклору, наукових статей, публіцистики, тощо). Також визначаються способи оформлення результатів (наукова стаття в газету, журнал, мережеву конференцію, відеофільм, презентація в Інтернет тощо). 6. Обговорення отриманих даних.

Такі етапи мають знайти своє відображення у навчальних завданнях, які входять у підручнику до рубрики «Дослідження». Сучасні педагогічні технології мають бути засновані на діалозі, творчій співпраці з використанням проектних і дослідницьких методів, передбачати взаємодопомогу та обмін інформаційними, духовно-моральними, емоційно-ціннісними потоками між виконавцями у відповідності з обраною проблематикою. Реалізації цього аспекту значною мірою сприяє практична функція підручника. Ця функція

здійснюється завдяки вправам і завданням, які дають змогу вдосконалювати різні практичні навички і стимулюють практичну діяльність з метою формування та розвитку досвіду предметної, міжпредметної та загальнонавчальної діяльності учнів. Зокрема, доцільно стимулювати в учнів уміння користуватися усіма видами мовленнєвої діяльності для спілкування і пізнання, уміння взаємодіяти з іншими людьми, виконувати різні соціальні ролі в групі й колективі. Подібна взаємодія, що забезпечує продуктивну співпрацю учасників навчально-виховного процесу, сприяє створенню нових, іноді унікальних продуктів пізнавальної діяльності — соціальних, інтелектуальних, культурних, професійно орієнтованих та ін.

Ефективність будь якої продуктивної діяльності, яка складає основу педагогічних технологій, залежить також від сформованості в учнів досвіду саморегуляції цієї діяльності. Функція саморегуляції у підручнику може бути реалізована завдяки спонуканню учнів до усвідомлення способів використання теоретичних знань на практиці, здійсненню рефлексії на самі способи пізнавальної діяльності, порівняння здобутих результатів із запланованими, їх оцінювання та контроль.

З огляду на вищесказане в підручнику мають бути закладені завдання з орієнтацією на формування та розвиток універсальних знань, загальнонавчальних умінь, розвиток предметних, ключових компетентностей та компетентностей професійного самовизначення: 1) предметні та загальнопредметні способи діяльності, характерні для відповідних наук і сфер діяльності, які засновані на принципі науковості та забезпечують відтворення в своїй сфері знань широкої наукової картини світу, що відображає ієрархію, супідрядність: законів і закономірностей, наукових теорій, концепцій, гіпотез, понять, термінів; 2) загальнонавчальні способи діяльності (планування, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення; визначення мети та шляхів її досягнення; формулювати гіпотезу та перевіряти її слушність; формулювати запитання, шукати причини явищ, подій; працювати з джерелами інформації; звітувати, оформляти результати, використовуючи мультимедіа); 3) способи рефлексивної

діяльності (графічні, вербальні, емоційно-образні, які здійснюються через логічні, образні, інтуїтивні дії, що сукупно утворюють технологію навчання учня.) Такі завдання спонукатимуть учнів до актуалізації наявних і активного пошуку відсутніх знань, використання для цього найрізноманітніших видів діяльності і різних джерел інформації. Також зумовлюється необхідність застосування знань у нестандартних ситуаціях, розуміння багатозначності інформації, орієнтування в світі інформаційних потоків, що мають значення в загальнокультурному розвитку особистості та її професійному самовизначенні.

Узагальнюючи вище викладене можна виокремити такі основні етапи педагогічної технології в умовах профільного навчання: аналітичний, пошуковий, міжпредметний, професійно-орієнтований, соціальний і рефлексивний. Застосування педагогічних технологій має значний потенціал для процесу формування в учнів досвіду діяльності у сфері національної, загальнолюдської культури, культурологічних засад соціальних, суспільних традицій.

Функції сучасного підручника спрямовані передусім на формування освітніх компетентностей учнів і є важливими для реалізації основних етапів педагогічних технологій в освітньому процесі. До них можна віднести такі: інформаційно-пізнавальні, дослідницькі, практичні, самоосвіти та саморегуляції. Вибір шкільного підручника має здійснюватись сьогодні на основі того, на скільки авторами враховано такі функції підручників, які забезпечують його компетентнісну та діяльнісну спрямованість та створюють умови для реалізації педагогічних технологій в освітньому процесі через організацію навчально-інформаційної, творчої, комунікативної, проєктної, дослідницької, рефлексивної, емоційно-ціннісної, оцінної діяльності учнів.

Таким чином, при переорієнтації навчально-виховного процесу від знанневого до діяльнісного підходу в аспекті формування в учнів системи знань стають актуальними два кола проблем. З одного боку – це побудова системи знань, необхідної і достатньої для повноцінного оволодіння учнями основами діяльності; вдосконалення взаємозв'язку чуттєвих і раціональних, теоретичних

знань, що лежать в основі оволодіння діяльністю; вдосконалення системи знань про діяльність, її цілі, способи, засоби і умови; пошук можливості підвищення рівня узагальнення сформованих знань про діяльність. З іншого боку, пошук можливостей поєднання процесу формування теоретичних знань учнів з їх практичними потребами, їх ціннісними орієнтаціями; пошук шляхів розширення можливостей застосування теоретичних знань у практичній діяльності безпосередньо в процесі навчання. Компетентність як інтегрований результат індивідуальної навчальної діяльності учнів формується на основі оволодіння ними змістовими, процесуальними і мотиваційними компонентами.

Для реалізації цієї цілі сучасні концепції шкільного підручника, серед яких: концепція багаторівневого підручника, концепція електронного підручника, технологічного підручника та підручників фіксованого формату намагаються змінити сталий стереотип формату підручника і залучити для його створення сучасні технології [1,2]. До основного положення цих концепцій можна віднести наступне: підручник має забезпечувати будь який бажаний рівень вивчення навчального предмета, а не бути розрахованим на середнього учня. Відповідно спосіб викладення навчального матеріалу, організація навчальних текстів, системи вправ і тестів, довідникова інформація розраховуються на можливість вибору учнем шляху засвоєння поданого матеріалу на різних рівнях.

В залежності від особистісних якостей людини, а також умов, в яких вона знаходиться, діяльність може здійснюватись на різних рівнях. Операційний рівень – коли людина виконує лише окремі технологічні операції (розуміючи технологію в самому широкому сенсі), йому відповідає розв'язання навчальних завдань на ситуативному рівні активності, що згасає після отримання результату. Тактичний – коли людина здатна виконувати повний технологічний процес, успішно використовуючи всю сукупність наявних засобів і способів діяльності для вирішення поточних завдань в умовах, що змінюються. Цей рівень діяльності відповідає надситуативній активності. Навчальний матеріал, який забезпечує тактичний рівень разом з оволодінням операційними уміннями

має також спрямовуватися на розвиток в учнів здібності до швидкого орієнтування в ситуаціях, що змінюються, володіння загальними алгоритмами раціональної побудови дій і їх послідовності, уміння планування, користування довідковою літературою, уміння розподілу ролей при колективній організації діяльності і так далі. Стратегічний рівень діяльності – коли людина вільно орієнтується в життєвих ситуаціях, що змінюються, в економічних, технологічних і громадських стосунках, самостійно визначає місце і цілі власної діяльності відповідно до спільних цілей колективу. Цей рівень діяльності відповідає творчій активності особи. Стратегічний рівень діяльності, поряд з оволодінням операційними і тактичними компонентами, вимагає розвитку ще і ряду якостей особистості: високорозвинених пізнавальних умінь, розвиненої здатності творчої активності, уміння самоаналізу процесу та результатів діяльності, широкого кругозору, комунікативності. Для організації навчальної діяльності найбільший інтерес представляють завдання інтелектуально-пізнавального плану, які усвідомлюються учнем як потяг до знань, необхідність в засвоєнні цих знань, як прагнення до розширення світогляду, поглиблення, систематизації знань. Така діяльність співвідноситься із специфічно людською пізнавальною, інтелектуальною потребою, характеризується позитивним емоційним фоном, що сприяє мотивації учня наполегливо і захоплено працювати над навчальним завданням.

Поняття навчального завдання є при цьому одним з центральних, в навчальній діяльності таке завдання виступає як одиниця процесу навчання. Вища міра проблемності властива такому завданню, в якому учень: 1) сам формулює проблему; 2) сам знаходить її рішення; 3) вирішує; 4) контролює правильність цього рішення. Таким чином, постійне рішення таких завдань виливається в систематичну самостійну пошукову діяльність, а саме навчання перетворюється на проблемно-розвивальне, в якому діяльнісний початок співвідноситься із спрямованістю цієї діяльності на особу, яка і повинна якимсь чином розвинути в результаті здійснення нею цієї діяльності. Тим самим досягається нова якість освіти, що полягає у відповідності її результатів

запитам індивіда, формуванні у школярів адекватного загальнолюдським цінностям ставлення до власної особи і навколишнього світу, усвідомлений прояв цього ставлення в діяльності, розвиток індивідуальних інтересів, соціальної активності.

Логіка процесу рішення навчального завдання багато в чому відповідає логіці організації проєкту в його сучасному розумінні як завершеного мініциклу продуктивної діяльності з усіма його фазами, стадіями і етапами. Так, у фазі проєктування є і виявлення проблеми, і моделювання (побудова гіпотез), і розділення основної проблеми на під проблеми (декомпозиція), і дослідження умов і так далі. Тому, якщо в якості загальної моделі організації процесу рішення навчальних завдань узяти загальну тимчасову структуру проєкту, прийняту в системному аналізі, в управлінні проєктами, підручник зможе забезпечувати в організації навчального процесу три паралельні освітні лінії. Перша – розв'язання традиційних навчальних завдань як міні проєктів навчальної діяльності, що відповідає рівню ситуативної активності. Друга – розв'язання навчальних завдань другого рівня надситуативної активності (більш крупні навчальні проєкти з самостійним визначенням цілі своєї діяльності, активним застосуванням набутих знань та досвіду діяльності з посиленням ціннісно-орієнтувального, комунікативного, естетичного та перетворювального освітніх компонентів за рахунок включення завдань з підготовки доповідей і повідомлень учнів, введення лабораторно дослідницьких практикумів, застосування ділових ігор, ігрового моделювання, міждисциплінарних дослідницьких робіт.

Третя лінія – це розв'язання завдань творчого рівня – відносно крупних навчальних проєктів, що мають суспільно корисне значення, посильні для учнів, вимагають від них активного застосування теоретичних знань, а також додаткового залучення наукової, довідникової та іншої літератури; економічних розрахунків, самостійної розробки продукту проєкту, технології його отримання, плану дій з його реалізації з урахуванням наявних можливостей. В проєктувальному процесі відсутні готові систематизовані знання. Їх

систематизація, упорядкування, встановлення істини – справа самого учня, з безлічі вражень, знань, понять сам будує свій проєкт, своє уявлення про світ. Саме тому проєктування називають комплексною діяльністю, що є засобом інтелектуального творчого саморозвитку суб'єкта освітньої діяльності, а у вулчому сенсі – засобом розвитку його проєктувальних здібностей. Витоком будь-якого процесу проєктування, його задумом є проблемно-конфліктна ситуація.

Технологія проєктування стосовно освітнього процесу є розвитком ідей проблемного навчання, оскільки при рішенні проблемних завдань використовуються метод пошуково-пізнавальної діяльності, методи індукції і дедукції, коли учні йдуть від власного досвіду до пізнання нового і назад до свого досвіду, але вже збагаченого новою інформацією (синтез-аналіз-синтез). При цьому використовуються прийоми колективної творчої діяльності, моделювання різних ситуацій, в основі яких лежить принцип орієнтовної основи дій. Навчання через проєктування своєї діяльності – основа розвивального, особистісно зорієнтованого навчання, що вносить свій істотний внесок в загальний розвиток учня.

Отже, з точки зору модернізації освіти, проєктна діяльність учнів як технологія, що базується на процесах проєктування, виступає важливим компонентом системи продуктивної освіти і є нестандартним, нетрадиційним способом організації освітніх процесів через активні способи дій (планування, прогнозування, аналіз, синтез), спрямованих на реалізацію особистісно-орієнтованого підходу. У результаті роботи розвивається пізнавальний інтерес до предмета, до дослідницької діяльності в учнів, а для педагога ця робота впливає на професійне зростання і приносить задоволення.

В проєктній діяльності перетинаються багато в чому процеси смисло- і життєтворчості, що реалізуються у формі рефлексії в процесі переосмислення і перетворення людиною життя, що і відповідає тому принципу саморозвитку, який є специфікою проєктної діяльності, коли рішення одних завдань і проблем стимулює розвиток нових форм проєктування. В проєктуванні учень стає

провідним суб'єктом процесу освіти, він сам відбирає необхідну інформацію, сам визначає її необхідність, виходячи з сенсу проєкту. В результаті проєктної діяльності з точки зору компетентнісного підходу досягаються наступні цілі: учні навчаються вирішувати пізнавальні завдання (пояснювати явища дійсності, їх суть, причини, взаємозв'язки, використовуючи відповідний науковий апарат); орієнтуватися в ключових проблемах сучасного життя; вирішувати аналітичні проблеми.

Як підтверджує педагогічна практика, проєктне навчання сприяє розвитку в учнів абстрактного мислення, саморефлексії, визначенню власної позиції, самооцінки, критичного мислення та ін., тобто комплексу якостей, що забезпечують успішність діяльності в умовах, що змінюються, соціальну мобільність. В результаті роботи над проєктами в учнів розвивається пізнавальний інтерес до предмета, до дослідницької діяльності, розвиваються та удосконалюються загальнонавчальні компетентності.

Завдання розвитку особистості учнів полягає не лише в інтелектуальному, фізичному розвитку, а й у формуванні людини з активною життєвою позицією, людини діяльнісної. Але для оволодіння всіма істотними сторонами діяльності, для формування стратегічних умінь необхідна організація в навчальному процесі власного практичного досвіду учнів. Це дозволить сформувати у них здатності до орієнтування, самостійного визначення мети, дій і діяльності, до творчості, сформувати та розвинути загальнонавчальні компетентності. Значну роль в цьому процесі відіграє шкільний підручник, за умови його різномірневої побудови, розрахованої на застосування проєктної методики навчання.

2.3 Можливості підручника у забезпеченні педагогічної взаємодії в умовах дистанційного навчання

Чорноус О.В.

Сучасний стан розвитку України, процеси реформування, що відбуваються в суспільстві, вимагають створення таких умов для навчання та розвитку особистості, які б забезпечували знаннями та навичками, необхідними

для життя у мінливому, індивідуалізованому, високотехнологічному світі ХХІ століття. Інтегрування ж України до світового освітнього простору та практичне впровадження наявних зарубіжних методик у систему освіти України потребує їх детального аналізу та осмислення з точки зору опрацювання та адаптування до національних потреб. Процеси інтеграції зумовлюють гостру потребу у підвищенні комунікативної компетентності, а також етики міжкультурного спілкування.

У педагогічній науці для позначення відносин суб'єктів навчального процесу використовують термін «педагогічна взаємодія». Однак аналіз означеного поняття в науково-педагогічній літературі свідчить про відсутність єдиного підходу до його визначення. Для того, щоб розкрити сутність поняття «педагогічна взаємодія», необхідно з'ясувати зміст поняття «взаємодія». Взаємодію можна розглядати як широкий загальний термін, що позначає таку сумісну дію кількох об'єктів або суб'єктів, при якій результат дії одного з них впливає на інші. Виходячи з цього, можна стверджувати, що категорія «взаємодія» охоплює всі види соціальних процесів і людської діяльності (працю, пізнання, спілкування, виховання, навчання тощо), вказуючи на взаємний зв'язок соціальних явищ як на рівні суспільства в цілому, так і на рівні функціонування його окремих груп та індивідів. Однак кожна з наукових галузей в поняття «взаємодія» вносить свою специфіку, яка накладається на означене поняття. Наприклад, у педагогічній психології процес взаємодії розглядають як цілеспрямований взаємообмін та взаємозбагачення змістом діяльності, досвідом, емоціями, установками, різними позиціями [4].

У психології поняття «взаємодія» трактують як процес впливу об'єктів один на одного, що визначає їхню взаємозумовленість і зв'язок. У соціальній психології це поняття використовують для характеристики міжособистісних контактів людей у процесі спільної праці, опису взаємних впливів, які вони чинять один на одного.

Активна взаємодія між людьми виникає як функція діяльності (предметно спрямованої активності) та поведінки (пасивної взаємодії між людьми).

Сутнісні характеристики поняття «взаємодія» лежать в основі педагогічної взаємодії та дозволяють виокремити його особливості – наявність взаємовпливу, взаємодіяльності між суб'єктами педагогічного процесу. Так, стосовно педагогічної взаємодії можливими є її прояви, що характеризуються у філософії, соціології, психології тощо, виявляються в педагогічній галузі, і саме це різноманіття підходів забезпечує не тільки актуальність цього предмета досліджень на сьогодні, а й відкриває потенційні можливості взаємодії для розвитку педагогічної науки й практики. Однак, як показав аналіз психолого-педагогічної літератури, поняття «педагогічна взаємодія» розглядають переважно через призму спілкування. Зокрема О.Марченко виділяє наступні ознаки, які характеризують педагогічну взаємодію: наявність єдиної мети як усвідомлюваного і запланованого результату; чіткий розподіл функціональних обов'язків між вчителем і учнями в навчально-педагогічній діяльності; виникнення спілкування.

Під педагогічною взаємодією розуміють узгоджену діяльність, спрямовану на досягнення спільних цілей, на розв'язання учасниками педагогічного процесу значущих для них проблем чи завдань. Педагогічний словник термін «педагогічна взаємодія» визначає як: 1) спеціально організовані контакти педагога з дитиною (тривалі або тимчасові), метою яких є зміни в поведінці, діяльності та відносинах дитини; 2) безпосередній або опосередкований вплив суб'єктів цього процесу один на одного, що породжує їх взаємну обумовленість і зв'язок, яка виступає як інтегруючий фактор педагогічного процесу та сприяє появі особистісних новоутворень у кожного з суб'єктів цього процесу.

Педагогічну взаємодію, на думку В.Я.Ляудіса, необхідно розглядати як процес систематичного, постійного здійснення комунікативних дій вчителя, що мають на меті викликати відповідну реакцію з боку учня; це є впливом і на самого учня.

Необхідно зазначити, що педагогічна взаємодія завжди є спеціально організованим процесом, спрямованим на вирішення навчально-виховних

завдань, а тому не може характеризуватися стихійністю. Існує також точка зору, що сутністю педагогічної взаємодії є прямий або непрямий вплив суб'єктів цього процесу один на одного, що породжує їх взаємний зв'язок. При цьому найважливішою характеристикою особистісної сторони педагогічної взаємодії є можливість впливати один на одного і виробляти реальні перетворення не тільки в пізнавальній, емоційно-вольовій, але і в особистісній сфері. Однак такий підхід передбачає встановлення педагогічної взаємодії лише між вчителем та учнем, не враховуючи інших суб'єктів педагогічного процесу. Ми розглядаємо педагогічну взаємодію як універсальну характеристику педагогічного процесу.

Ідея співробітництва, діалогу, партнерства у взаємовідносинах суб'єктів навчальної діяльності є однією з основних у педагогіці останніх років. Науковці, дослідники розглядають різні аспекти педагогічної взаємодії: педагогіка взаємодії; педагогіка підтримки; організація навчального співробітництва в колективних, кооперативних, групових формах роботи, театральна педагогіка. На необхідність розв'язання різноманітних проблем, пов'язаних із розвитком ідеї педагогічної взаємодії, вказують сучасні українські вчені-педагоги О.Глузман, С.Вітвицька, О.Друганова, С.Золотухіна, М.Євтух, В.Курило, О.Микитюк, С.Микитюк, В.Майбородова, Н.Побірченко, Н.Пузиркова, О.Рацул, О.Рудницька та ін. Водночас на сьогодні немає єдиного підходу до визначення сутності цього поняття та ідея педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в системі освіти ще не отримала повного осмислення й не втілена у процес підготовки майбутніх педагогів. Таким чином, педагогічна взаємодія є важливою складовою навчального процесу, і обійтися без її вивчення для подальшого розвитку педагогічної теорії й практики неможливо.

Враховуючи суб'єктів взаємодії виділяють відповідні її види: «учень – учень», «учень – колектив», «учень – вчитель», «учні – об'єкт засвоєння», «вчитель – вчитель», «вчитель – батьки» і т.д. На нашу думку, саме всі вони в єдності утворюють цілісну систему «педагогічна взаємодія».

Педагогічна взаємодія є необхідною умовою підвищення ефективності педагогічного процесу. Наявність педагогічної взаємодії передбачає поєднання педагогічного впливу і власної активності вихованця, що виявляється у відповідних уявленнях або опосередкованих впливом на педагога й на себе самого (самовиховання). Педагогічна взаємодія передбачає і доцільну організацію спілкування учасників навчального процесу: відносини співпраці і взаємодопомоги, широкий обмін новою інформацією між учасниками навчального процесу, зустрічний процес, прихильність учнів до дій вчителя, співпереживання в радості пізнання, співучасть у вирішенні проблемних питань і пізнавальних завдань, прагнення прийти один до одного на допомогу при труднощі.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень робить незаперечним той факт, що навчальний процес відбувається у різних формах його організації, які реалізуються через способи навчальної взаємодії викладача із здобувачами освіти. Отже, особливу цінність у контексті дослідження цієї проблеми становлять праці багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників, які розглядали педагогічну взаємодію учасників навчального процесу, а саме: як педагогічне спілкування; як істотну характеристику педагогічного, як діяльність, спрямовану на розвиток учня, становлення його особистісної позиції, підтримку проявів його самостійності; як прояв педагогічної творчості; як сукупність педагогічних ситуацій та ін.

Оскільки на сучасному етапі розвитку системи дистанційного навчання основний акцент ставиться на розробці інструментарію цієї системи, питання взаємодії суб'єктів такого освітнього процесу ще не отримало достатнього обґрунтування, а це породжує низку певних проблем в освітній практиці дистанційного навчання.

Науковці, керівники організацій та викладачі сьогодні розуміють, що традиційні уявлення про форми і методи досягнення ефективного виконання роботи й успіхів у навчанні застаріли. Це передбачає зміну організаційної схеми взаємодії, її переорієнтування із педагогічного впливу і контролю на відносини

сприяння сумісній діяльності та кооперування. У цьому контексті цікавою є концепція В. Дьяченка, класифікація якого заснована на структурі взаємодії учасників навчального процесу, тобто навчальному спілкуванні. Так, дослідник вважає: навчання – це, перш за все, спілкування, що відбувається між викладачем та учнями, які взаємодіють, у процесі якого відтворюються та засвоюються знання та досвід (у тому числі й досвід творчої діяльності), накопичені людством [1]. Отже, педагог – науковець класифікує загальні форми організації навчання на: індивідуальну форму організації навчання – опосередковане спілкування учасників навчального процесу; парну форму організації навчання – спілкування учасників навчального процесу у парі постійного складу; групову форму організації навчання – спілкування учасників навчального процесу у групі, коли кожен учасник, який виступає, спрямовує текст (інформацію) одночасно декільком слухачам; колективну форму організації навчання – спілкування учасників навчального процесу у групі, коли спілкування відбувається в парах змінного складу. Кожен учасник спілкується з іншим по черзі у парі, і врештірешт усі спілкуються між собою. Розглянемо їх докладніше. По-перше, це парна, найбільш поширена та традиційна для нашого уявлення форма спілкування (комунікації) між двома людьми, де один говорить, а інший слухає. Наприклад, викладач – студент або студент1 – студент2. Друга форма, фронтальна, де один говорить, а інші слухають. Вона може реалізовуватися у різних варіантах: викладач – студенти або студент – студенти + викладач. Третя форма навчальної взаємодії – це колективна. Вслід за В. Дьяченком, будемо використовувати термін «колективна» як комунікацію в динамічних парах (із змінним складом), що ґрунтується на спілкуванні різних людей по черзі один з іншим, головним чином у парах [1]. Четверта форма – групова, яка передбачає комунікативні акції як мінімум трьох або більше учасників всередині групи між собою, між групами або викладачем. До групової форми належить робота, наприклад, у малих групах або бригадно-ланкова (комунікація всередині двійок, трійок тощо). П'ята, остання форма,

опосередкована, зумовлена можливостями здійснення комунікації без посереднього контакту.

В умовах появи нових наукових і технічних технологій, коли учні звикли до активної роботи з комп'ютером та мають вільний доступ до мережі інтернет, поступово змінюється характер пошуку, надбання та сприйняття ними навчальної інформації. Можливість вибіркового, непослідовного сприйняття інформації учнями зумовлює навчання у формі опосередкованої комунікації та експериментування. Це, в свою чергу, сприяє появі іншого типу форм навчальної взаємодії, що не лімітуються стінами аудиторії, таких як дистанційне навчання, електронні лекції, електронні дискусії, телефоруми, відеодebати тощо. Таке розширення освітнього простору, збільшення самостійності та відповідальності учнів за результати проведеної навчальної роботи згідно з інструкціями та рекомендаціями викладача вносить корективи у способи комунікації, міжособистісний контакт учасників навчального процесу, тобто їх педагогічну взаємодію. Отже, робота з підручником, електронним підручником або будь-яка самостійна робота з графічною інформацією, внутрішній діалог є різновидами репрезентування цієї форми педагогічної взаємодії.

Як відомо, відповідно до теорії Л. Виготського, людина оволодіває поняттями (інтеріоризує останні) спочатку у процесі розгорнутого зовнішнього діалогу з іншими, який поступово стає діалогом внутрішнім. У ході такого внутрішнього спілкування словесні висловлювання скорочуються, згортаються, перетворюючись на своєрідні ідіоми, зрозумілі лише самому індивіду. Саме ці індивідуальні «схематизми» визначають бачення людиною об'єктів та явищ. Основною умовою для реконструювання неточних, неповних або помилкових уявлень і є зовнішній розгорнутий діалог з іншими людьми [2].

Дистанційна освіта визначається як форма навчання на відстані, «за якої «доставка» навчального матеріалу та навчальна взаємодія педагога і учнів відбувається за допомогою сучасних технічних засобів (телебачення, радіо, комп'ютерна мережа) [4]. Дистанційне навчання передбачає специфічну

педагогічну систему, для якої характерна наявність майже всіх способів організації взаємодії суб'єктів навчального процесу, що мають форму діалогу. Ефективність організації педагогічної взаємодії суб'єктів такого комунікативного акту зумовлена низкою факторів, а саме: змістом дисципліни (змістом та метою навчання), фоновими факторами (розміром навчальної групи, рівнем інтелектуального розвитку, етнічною приналежністю тощо), засобами комунікації (мовою діалогу, формою та якістю зв'язку), формою контролю. Головними завданнями викладача для досягнення успіху у викладанні дистанційного курсу є створення умов, за яких взаємодія учасників навчального процесу зорганізується з мінімальним втручанням у діяльність здобувачів освіти. Тобто педагогу слід регулярно залучати їх до участі у вирішенні різноманітних завдань з метою моніторингу їх прогресу, приділяти увагу кожному із учасників; особливо тим, хто має низький рівень спрямованості на самостійну діяльність й, водночас, допомагати стати більш зорієнтованими на самоуправління [6]. Учні часто відчують певний страх через свою ізольованість, і це обов'язково повинно враховуватися викладачами у ході організації педагогічної взаємодії.

Низький рівень володіння механізмами комунікації стає причиною виникнення конфліктів, проблем, розчарувань і невдач як для здобувачів освіти, так і їх викладачів. Адже, з одного боку, відсутність прямого очного спілкування, коли поруч немає людини, яка могла б емоційно забарвити знання, є значним мінусом для процесу навчання. А з іншого, у такий спосіб навчання викладачеві складно створити творчу атмосферу в навчальній групі. Дійсно, спілкування з комп'ютером, яке є значно менше емоційним, ніж спілкування з викладачем в аудиторії, стає причиною виникнення емоційно-психічного дискомфорту, психологічного стресу. До того ж, часто відчувається нестача практичних занять. Відсутність постійного контролю, що протягом довгого історичного періоду вважався потужним спонукальним стимулом, також іноді дає негативні наслідки, що потребує пошуку висококваліфікованих фахівців, які досконало володіють механізмами комунікації.

Побудова якісних мультимедійних курсів передбачає високу кваліфікацію їх розроблювачів – не тільки фахівців з предметної галузі – художника, програміста, а таких спеціалістів, які при створенні програм урахували б інтерактивні можливості їх продукту. Сучасні електронні засоби комунікації надають широкі можливості взаємодії суб'єктів із навчальним матеріалом. Навчальний матеріал постає об'єктом навчальної взаємодії, що зумовлює активну пізнавальну позицію учня як суб'єкта навчального процесу. Йому доводиться самотійно конструювати свої знання, вести діяльність щодо пошуку необхідної інформації у системі інтернет або на спеціалізованих носіях (компакт-дисках, в електронних бібліотеках), а також самотійно її аналізувати. Після отримання потрібного йому навчального матеріалу, він приступає до опанування одержаної інформації, що відбувається через взаємодію із віддаленими співрозмовниками (суб'єктами навчального процесу). Тут важлива роль належить викладачеві, якому слід допомогти організувати його діяльність та вмотивувати її, надати консультацію, відповісти на всі питання та оцінити досягнення після проведення тесту. Процес педагогічного спілкування з викладачем має стимулювати бажання продовжувати діалог з метою досягнення певної навчальної мети. Викладач ініціює дискусії між учнями з навчальної теми, які можуть відбуватися у формі форумів, конференцій, чат-дискусій та тощо.

Важливою метою педагога у процесі його взаємодії із здобувачами освіти стає надання можливості кожному із учасників навчального процесу поставити запитання, а також запропонувати свої коментарі, запитання або зауваження у відповідь. Взаємообмін досвідом навчання, участь у відеоконференціях, дискусіях, листування електронною поштою – усе це розвиває універсальні комунікативні вміння.

Отже, дистанційну форму освіти можна визначити як цілеспрямований інтерактивний, асинхронний процес взаємодії суб'єктів навчання між собою та із засобами навчання, причому процес навчання індіферентний до їхнього просторового розташування. Загалом, серед найважливіших переваг

дистанційного навчання можна визначити, по-перше, можливість спілкуватися та звертатися до викладача будь – коли, якщо виникає питання, не боячись потурбувати викладача в незручний час. По-друге, як свідчить практика, учні часто віддають перевагу коротким порадам, ніж детальному поясненню, тому що вони стимулюють творче вирішення навчальних завдань та надають можливість самоконтролю своїх знань, загострюють відчуття своєї перемоги.

Також одним із важливих факторів використання інформаційних технологій є незалежний контроль успішності навчальної діяльності, що відбувається без присутності екзаменатора. А це, з одного боку, зменшує стресове напруження, а з іншого, сприяє об'єктивності оцінювання. До того ж, оскільки взаємодія в інформаційній мережі відбувається за законами взаємодії між людьми, робота в системі інтернет формує навички спілкування на відстані, ділового листування, що особливо важливо в часи всесвітньої комп'ютеризації та поширення міжнародних зв'язків.

Певна річ, що у зв'язку із широким використанням інформаційних технологій змінюється роль навчальної книги. Підручник повинен уже бути не головним джерелом навчальної інформації, а гідом, який веде до творчості, мистецтва та бажання до самоосвіти. Тому, природно, що традиційна парадигма освіти «викладач – підручник (інформація) – учень» у сучасному закладі освіти доповнюється новою схемою «учень – телекомунікаційні технології – викладач», що тенденцію до опосередкованих форм організації педагогічної взаємодії і, водночас, пропонує творчий підхід до пошуку та аналізу запропонованої інформації для вирішення педагогічних завдань.

Викладач у процесі навчання, розмістивши в інформаційній базі певний навчальний продукт – інформацію, створює авторизовану вебсторінку, на якій розміщені методичні матеріали для конкретного освітнього процесу. Учень, у процесі виконання завдання, створює свій продукт і розміщує його у тій же інформаційній базі, наділяє своїми ознаками, створюючи свою авторизовану сторінку. Учитель має можливість контролювати і коректувати роботу учня за необхідності, працюючи з ресурсом, створеним окремим учнями.

Суб'єкти освітньої системи впливають один на одного у процесі інтерактивної взаємодії, а в потрібний момент викладач коригує процес у позитивному напрямку. Такі освітні електронні портали являють собою структуровану інформаційно-освітню систему. Її основні функції – це інтеграція освітніх ресурсів регіону всіх рівнів освіти.

Іншим подібним прикладом реалізації опосередкованої форми педагогічної взаємодії учасників навчального процесу стала поява методу консультативного навчання [3]. В його основі лежить метод дискусії. Тут передбачається домашня або самостійна робота учня з гіпертекстовим вебкурсом лекцій, який надано в системі інтернет з наступним обговоренням її змісту з викладачем в аудиторному режимі. Здобувач освіти у процесі опрацювання інтернет лекції поділяє її на логічні розділи, підрозділи, навіть абзаци, знаходячи ключові слова, та формулює питання. Такі нотатки, розміщені на полях веблекції, з часом перетворюються на змістові розгалуження. Протягом дискусії викладач обговорює існуючі варіанти, дає свій коментар та заслуховує хід думок учнів. Перевага методу полягає в індивідуалізації роботи з кожним суб'єктом освітнього процесу, у скороченні часу на контроль за знаннями кожного, а також у використанні вільних хвилин для більш детального розгляду навчальної теми. У процесі роботи над темою учень відчуває себе рівноправним учасником педагогічної взаємодії, усвідомлює вагомість й важливість своїх знань, набутих завдяки логічному осмисленню змістових схем (посилань) у заданому масиві інформації. Ця технологія також може бути використана як елемент дистанційного навчання.

Модель взаємодії, закладена в освітній процес, стає для здобувача освіти прототипом взаємовідносин, що вибудовуються в освітній діяльності. Тому необхідно готувати учнів до співробітництва, формувати їхню ментальну сумісність, комунікативні вміння, вміння працювати в команді. Особливого значення в цьому сенсі набуває тенденція до діалогізації й рефлексивності в організації педагогічної взаємодії, що на практиці може реалізуватися через

упровадження дистанційної освіти, що передбачає опосередковану форму педагогічної взаємодії та уможлиблює навчання впродовж усього життя.

Дистанційна освіта сьогодні здійснюється переважно у віртуальному освітньому просторі із застосуванням найновітніших комп'ютерних технологій. Це такі, зокрема, знаряддя, як блоги та мікроблоги, соціальні мережі і системи соціальних презентацій, вікі-проекти, мультимедійні системи обміну, системи спільних редакторських офісів тощо. Під ці 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 тощо.

Організація дистанційної взаємодії віддалених один від іншого суб'єктів навчання спрямована на створення сприятливих умов їх продуктивної діяльності, вирішення проблем взаєморозуміння, поетапного розвитку необхідних навичок комунікації та адекватну оцінку результатів навчання.

Це полісуб'єктна взаємодія, характерними ознаками якої є спільна для всіх учасників групи мета. Єдність мети стає ключовим у визначенні групи учасників взаємодії як одного суб'єкта діяльності. Групова взаємодія передбачає вироблення учасниками спільних правил роботи в групі, розподіл обов'язків між учасниками групи, обговорення результатів роботи й прийняття колегіальних рішень.

Склад груп може визначатись особливостями сприймання й опрацювання учасниками інформації. Зокрема, за провідними каналами сприймання інформації: аудіальним, візуальним і кінестетичним; домінуванням певної півкулі головного мозку: лівої або правої; провідного стилю навчальної діяльності: натуралістичного, музично-ритмічного, логіко-математичного,

вербально-лінгвістичного, моторно-рухливого; темпераменту: холерик, сангвінік, меланхолік, флегматик; рівнем навчальних можливостей учасників групи тощо. Зважаючи на мету організації групової взаємодії, склад групи може бути як гомогенним (з однаковим складом за обраним критерієм відбору), так і гетерогенним (з різним складом за обраним критерієм відбору). Склад груп може бути як постійним, так і змінним. Розподіл обов'язків між учасниками однієї групи також може змінюватись так, щоб кожен фігурант по черзі виконував певну роль.

Завдання для організації групової взаємодії можуть добиратись для всіх груп як однакові, так і різні, зважаючи на мету її організації.

Групова взаємодія сприяє розширенню діапазону методів інтерактивного навчання, оскільки дозволяє організувати взаємодію учасників не тільки в межах однієї групи, а й учасників різних груп між собою.

Дистанційна форма навчання має ряд переваг: забезпечує неперевершену швидкість відновлення знань, що отримуються зі світових інформаційних ресурсів; дає змогу без обмежень розширити аудиторію викладача, ігноруючи при цьому географічні кордони; дає можливість навчати молодь сільської місцевості й інших регіонів без відриву від виробництва або з відривом на незначний період; наближена до специфічних потреб інвалідів при одержанні ними освіти; особливої актуальності набуває в умовах довготривалого карантину, який спричинюється епідеміями та пандеміями.

Найбільш ефективною формою дистанційного навчання є забезпечення принципу взаємодії викладача і здобувача освіти у рамках інтерактивних (онлайн-ових) курсів, що сьогодні широко розробляються освітянами. Практика дистанційного навчання свідчить про те, що частіше за все для нього в якості носія навчальної інформації застосовуються окремі електронні курси, модулі, лекції, практичні заняття, контрольні матеріали. Включення в цю систему підручника дозволяє побачити весь процес навчання в цілому [1; 2].

Аналіз педагогічної практики показав, що досвідчені вчителі для організації освітньої діяльності учнів створюють google-таблиці, де кожен

учень має доступ до коментування. Після його звіту про виконання певного завдання там з'являється відмітка про оцінювання. Завдання поділені на основні, які мають дедлайни, та за вибором, що створюють індивідуальну траєкторію навчання і дають додаткові бали. Спілкування відбувається в чаті телеграм і майже не має обмеження часу, а основна інформація зберігається в телеграм-каналі. Для проєктної роботи використовуються Trello-дошки і деякі інші ресурси. Комунікація відбувається у Zoom, для тих, хто не може долучитися, готується запис.

Досвід організації дистанційного оцінювання показав доцільність використання дослідницьких та проблемних завдань. Перевірці повинні підлягати не інформаційні, а діяльнісні результати навчання. В цьому випадку очний залік чи дистанційний екзамен для учнів може будуватися на рефлексивних питаннях і завданнях типу: «Опишіть способи досягнення здобутих вами результатів». Подібна система контролю оцінює не стільки матеріалізований продукт учня, наприклад реферат, який може бути взятим, з «колекції рефератів», скільки особисту діяльність учня, яка характеризується його внутрішнім навчальним зростанням [1; 2].

Проте інтенсивність дистанційного навчання має бути в декілька разів меншою і повільнішою за часом, ніж у процесі навчання в класі. Опитування вчителів показало, що завдання під час дистанційного навчання мають бути вдвічі легші, тому що в інтернеті складніше займатися. Тобто один урок на 45 хвилин мав би бути зроблений двома частинами дистанційно. Водночас, варто тестувати складність завдання. Якщо шестеро з десяти дітей не можуть виконати цей варіант завдання, треба брати інший. Робити тестові варіанти, а потім проводити опитування про те, який варіант був більш вдалим.

Проте дистанційне навчання має особливості які вигідно відрізняють його від інших форм освіти, це: гнучкість – навчання відбувається у зручній для здобувача освіти час та в зручному місці; модульність – з набору незалежних курсів-модулів формується навчальна програма, що відповідає індивідуальним чи груповим потребам; охоплення великої аудиторії – одночасне звернення до

багатьох джерел навчальної інформації великої кількості учнів та їх спілкування за допомогою телекомунікаційного зв'язку між собою та з викладачами; економічність – ефективне використання навчальних площ та технічних засобів, концентроване і уніфіковане представлення інформації, використання і розвиток комп'ютерного моделювання; технологічність – використання в освітньому процесі нових досягнень інформаційних технологій, які сприяють входженню людини у світовий інформаційний простір; соціальна рівність – рівні можливості одержання освіти незалежно від місця проживання, стану здоров'я і соціального статусу; інтернаціональність – можливість одержати освіту в навчальних закладах іноземних держав та надавати освітні послуги іноземним громадянам і співвітчизникам, що проживають за кордоном; нова роль викладача – викладач стає наставником-консультантом, який повинен координувати пізнавальний процес, постійно удосконалювати ті курси, які він викладає, підвищувати творчу активність і кваліфікацію відповідно до нововведень та інновацій; позитивний вплив на слухача; якість – для підготовки дидактичних засобів залучається найкращий професорсько-викладацький склад і використовуються найсучасніші навчально-методичні матеріали.

Друковані матеріали: підручники, посібники, робочі зошити, – один з найбільш розповсюджених засобів розміщення навчальної інформації, який однаково добре застосовується в різних формах організації навчального процесу і до сьогоднішнього дня є основним джерелом отримання знань. До переваг друкованих матеріалів слід віднести: максимальну транспортабельність; зручність; незначну вартість; доступність – багато дистанційних курсів можуть використовувати вже існуючі друковані матеріали, що економить час і витрати для розробки власних матеріалів. До недоліків друкованих матеріалів можна віднести: незначну інтеракцію, через односпрямований потік інформації, тому в дистанційному навчанні необхідно передбачувати додаткові технології; відсутність відео-елементів – друковані матеріали мають статичний характер, що перешкоджає засвоєнню специфічних мовних зворотів, фонетики, професійної термінології, візуальних концепцій; вимагають вправності читання

– друківані матеріали не можуть передати вичерпну інформацію особам з проблемами зору або іноземцям, які недосконало володіють писемною мовою; затримки в обміні інформацією – втрачається багато часу від моменту відправки друківаних матеріалів до отримання результатів їх використання [3].

Шляхи подолання можливих ризиків використання друківаних матеріалів: забезпечення завчасного надання друківаних матеріалів, що допоможе своєчасному опрацюванню навчального матеріалу і представленню результатів навчання; включення до пакету друківаних матеріалів докладних методичних рекомендацій щодо їх використання, що сприятиме оптимальній організації опрацювання матеріалів та їх засвоєння; забезпечення інтеракції друківаним матеріалам шляхом використання опорних конспектів, розробки графіка для повідомлень електронною поштою, телефоном, ICQ чи SMS; □ розробка графіка навчання з визначенням навчальних блоків і часу їх здавання, що допоможе учням у самоорганізації навчання.

Розширенню можливостей застосування друківаних матеріалів під час дистанційної освіти сприяє застосування електронних платформ в інтернеті. Так, нові можливості для дистанційного навчання створює платформа Google Клас. Ця платформа допомагає викладачам економити час, легко і швидко організувати заняття і ефективно спілкуватися з учнями. Клас - це новий сервіс Google Apps для освіти, який дозволяє викладачам швидко створювати та впорядковувати завдання, виставляти оцінки, залишати коментарі та спілкуватися з учнями. У свою чергу, учні можуть зберігати завдання на Google Диску, а також здавати виконані роботи в Класі і безпосередньо спілкуватися один з одним і з викладачами. Створення і здача завдань. У Класі можна працювати з Google Документами, Google Диском і Gmail. Завдяки цьому викладачі можуть надавати завдання і збирати готові роботи, забувши про стопки зошитів. Також вони зможуть відразу побачити, хто здав або затримує завдання, і коментувати роботи окремо в режимі реального часу.

Технології дистанційної освіти – це відкрита розгалужена система дидактичних та інформаційно-комунікаційних технологій, яка створена за

рахунок поєднання потрібних форм, методів і засобів навчання з метою отримання найвищої якості результатів навчання та використовується для організації освітнього процесу та керування ним.

Література

1. Алексєєнко С. Дидактичні ідеї підручникотворення в умовах інформатизації освіти. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. Київ: Педагогічна думка. 2021. №27. С.6-14.
2. Андрощук І.В. Взаємодія як педагогічна категорія. *Педагогічний дискурс*, Випуск 14, 2013 С.15-19.
3. Бондаренко, Н. В. Ресурсний потенціал уміжпредметнення у компетентнісному навчанні мови. *International scientific innovations in human life. Proceedings of the 1st International scientific and practical conference. Cognum Publishing House. Manchester, United Kingdom. 2021, 107–116.*
<http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726150>
4. Боремчук Л. І. Дистанційне навчання як педагогічна технологія. URL: <http://intkonf.org/boremchuk-li-distantsiyne-navchannya-yak-pedagogina-tehnologiya/>
5. Вембер, В. Роль та місце електронного підручника в навчально-методичному комплекті з навчального предмета для загальноосвітньої школи. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ. 2009. №6. С.43–51.*
6. Гупан Н. М., Пометун О. І. Динаміка змін методичного апарату шкільного підручника за часів незалежності України (на прикладі правознавства). *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. Праць, К.: Педагогічна думка, 2019. Вип. 23, Ч.2, С. 68–80.
7. Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи. Аналітико-методичні матеріали. Київ: Педагогічна думка, 2021 рік. 192 с.
8. Духаніна Н. М. Електронний підручник: осучаснення навчального процесу. [Електронний ресурс]. URL: <http://www.rusnauka.com/pdf/282123.pdf>.

9. Пригодій М., Кільдеров Д. Соціально-психологічні аспекти створення електронного підручника. *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. праць, Київ: Педагогічна думка, 2021. №26. С.191-198.
10. Топузов О. М. Роль і місце підручника в реалізації компетентнісного підходу до навчання. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. Праць, К. : Педагогічна думка. 2012. Вип. 12. С. 241–247.
11. Топузов О. М. Компетентнісні засади сучасного підручникотворення. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 3. 36–47.
12. Топузов О.М., Засекіна Т.М. Концепція підручників як складників дидактичної системи адаптаційного циклу навчання. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. Праць. Київ: Педагогічна думка. 2022. Вип. 28.Ч.1. С.191-202.
13. Трубачева С. Е. Шкільний підручник у компетентнісно зорієнтованому освітньому середовищі. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. Праць. К.: Педагогічна думка. 2015. Вип. 15,Ч.2. С. 300–307.
14. Трубачева С. Е. Прохоренко О. О. Роль інноваційних освітніх технологій в проектуванні освітнього середовища гімназії. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 4. С.92-99.
15. Трубачева С., Замаскіна П. Проектування освітнього середовища гімназії з урахуванням особливостей дистанційного навчання. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2020. Випуск 2 (47). С.195-199.
16. Трубачева С. Е., Люлькова Ю. М. Організаційно-педагогічні особливості сучасної дистанційної освіти. *Наукове забезпечення технологічного прогресу XXI сторіччя: матеріали міжнародної наукової конференції*. Чернівці, Україна: МЦНД. Т. 4. С.57-59. DOI 10.36074/01.05.2020.v4
17. Трубачева С.Е. Можливості підручника в забезпеченні педагогічної взаємодії в умовах дистанційного навчання. *Проблеми сучасного підручника*: збірник наукових праць. Київ : Педагогічна думка, 2020. Вип. 25. С.192-200.

18. Трубачева С. Е. Люлькова Ю. М. Навчально-методичне забезпечення освітнього середовища закладу загальної середньої освіти. Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. — О.М.Топузов]. К.: Педагогічна думка, 2021. Вип. 25. С. 242-251.

19. Черноус О. В. Сучасні технології е-навчання в освітньому середовищі гімназії. *Наукове забезпечення технологічного прогресу XXI сторіччя: матеріали міжнародної наукової конференції*. Чернівці, Україна: МЦНД. Т.4. С. 81-82. DOI 10.36074/01.05.2020.v4.

URL:<https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/mcnd/issue/view/01.05.2020/2>

89

20. Черноус О. В. Сучасні технології е-навчання в освітньому середовищі гімназії. *Наукове забезпечення технологічного прогресу XXI сторіччя: матеріали міжнародної наукової конференції*, Чернівці, Україна: МЦНД, 2019. Т.4, С. 81-82.

21. Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект: кол. монографія, за наук. ред. Г. О. Васьківської. Київ.: КОНВІ ПРІНТ 2018. 260 с.

РОЗДІЛ 3. НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЕКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ УКРАЇНИ

3.1. Підготовка вчителя до роботи в інноваційному освітньому середовищі гімназії (Гораш К. В.)

3.1.1. Інноваційність як одна з ключових компетентностей учителя сучасної гімназії

Процеси модернізації освітньої системи є актуальними для кожної держави, яка зацікавлена в прогресивному розвитку, що передбачає розвиток

національної науки й економіки, формування людського капіталу та громадянського суспільства.

У меті загальної середньої освіти акцентовано увагу на всебічному розвитку, вихованні та соціалізації учня як особистості, яка підготовлена до свідомого життєвого вибору, самореалізації та громадянської відповідальності, цивілізованої взаємодії в суспільстві, самовдосконалення і навчання впродовж життя [19]. Реалізація цієї мети можлива за умов створення в закладах загальної середньої освіти умов для професійного розвитку вчителів та їхньої підготовки до проєктування інноваційного освітнього середовища.

У концепції Нової української школи [16] визначено основні напрями реформування загальної середньої освіти, серед яких – формування нової генерації вчителів, що передбачає підготовку і перепідготовку педагогічних працівників з метою формування та вдосконалення в них ключових компетенцій XXI століття, розвитку інноваційного мислення та здатності застосовувати інноваційні освітні методики і технології, розробляти інноваційні ідеї для створення інноваційного освітнього середовища на засадах компетентнісного підходу до навчання, людиноцентризму, педагогіки партнерства та демократичних цінностей.

Інноваційне освітнє середовище дослідниками тлумачиться як:

- організований простір, що акумулює інноваційний потенціал закладу освіти та забезпечує розвиток особистості як інноваційного ресурсу [33];
- сукупність спеціально створених умов, які на основі якісних змін складників освітнього середовища (застосування інновацій) забезпечують виховання випускника школи, здатного до особистісного розвитку та професійного навчання впродовж життя, готового змінюватись і змінювати навколишній світ [7].

У дослідженнях проблем підготовки сучасного вчителя до роботи в сучасному освітньому середовищі школи важливі результати міжнародних досліджень, зокрема – Організації економічного співробітництва та розвитку

(OECD), а саме обґрунтовані ідеї щодо проектування інноваційних освітніх середовищ та представлені рекомендації щодо створення інноваційних освітніх засобів для забезпечення ефективності навчання, виховання та соціалізації учнів школи [33].

Реформування української освіти розпочато із розроблення стандартів та освітніх програм початкової освіти, це забезпечило розроблення сучасних підручників, робочих зошитів, навчальних засобів на основі цифрових та інтерактивних технологій і новітніх методик; створення комфортних умов для навчання та розвитку дітей (безпечне, мотивуюче та розвиваюче освітнє середовище), сучасного обладнання класних кімнат і, головне, перепідготовки вчителів початкової ланки до роботи в умовах інноваційних змін та на основі творчого пошуку й партнерства в освітньому процесі.

На етапі сучасного реформування української освітньої системи найбільш актуальною є проблема відповідності особистості і професійної підготовки сучасного педагога вимогам демократичної держави і громадянського суспільства [6]. Це пов'язано з тим, що виховати творчу, ініціативну, неординарну особистість, відповідального та компетентного працівника, громадянина, патріота (якого сьогодні потребує українська держава та суспільство) здатен творчий, неординарний учитель-патріот з інноваційним мисленням, підготовлений до постійного вдосконалення особистих і професійних якостей і здійснення педагогічної діяльності в інноваційному освітньому середовищі. Тому для української освітньої системи важливо успішне вирішення стратегічних завдань перепідготовки педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти та підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів до ефективної роботи в умовах інноваційної освітньої системи.

Серед основних характеристик професіоналізму сучасного вчителя дослідниками визначено інноваційне мислення, а інноваційність у Концепції нової української школи позначена як одна з ключових компетентностей педагога [16].

Для успішного перебігу інноваційних процесів в освітній системі важливо, щоб учителі розуміли сутність інноваційної діяльності; здатні були прогнозувати й оцінювати результати впровадження інновації; вміли проаналізувати ланцюжок від створення до стандартизації інновації (передумови виникнення інноваційної ідеї, природу проблеми, на розв'язання якої спрямована інновація, етапи її впровадження та результативність). Це означає, що педагогічне мислення (професійне мислення педагога), найважливішими характеристиками якого є прогностичність, проблемність, самостійність, активність, гнучкість, творчість [6], набуває нових якісних ознак, до яких відносимо й інноваційність.

Складний феномен *інноваційного мислення педагога* ми розглядаємо як складову комплексного поняття «педагогічне мислення», яка має характерні ознаки, особливості, вирізняється специфікою і стереотипами, та тлумачимо як нелінійне мислення – нестандартний спосіб осмислення й оцінювання інформації про педагогічні об'єкти, що ґрунтується на загальнолюдських цінностях та особистісному розумінні педагогом зовнішнього світу (реальності), прийняття ним оригінальних (інноваційних) педагогічних рішень у нестандартних педагогічних ситуаціях та освоєння нових моделей взаємодії суб'єктів педагогічного процесу [25].

Узагальнений аналіз поняття «інноваційне мислення» у психолого-педагогічній літературі показав, що вчені однією з головних умов успішної професійної роботи вчителя визначають здатність до:

- критичного оцінювання дійсності (реальної педагогічної ситуації);
- позитивного сприйняття нового, інновацій;
- застосування наукового знання в педагогічній практиці.

Процес формування інноваційного мислення педагога передбачає такі етапи, як:

1) створення умов, що забезпечують інноваційність освітнього середовища (потребу визначення проблем в освітньому процесі та

продукування й розроблення інноваційних ідей для їх вирішення);

2) запровадження спеціальних заходів (конкурси, квести, творчі групи), які сприяють формуванню позитивного ставлення до змін та забезпечують формування і розвиток інноваційної культури (здатності педагога сприймати інновації та здійснювати інноваційну діяльність);

3) застосування інформаційного, комунікаційного та дидактичного інструментарію (специфічних інтелектуальних інструментів, які забезпечують пізнавальну та пошукову активність учителя; розвиток його інтелектуальних здібностей через творче виконання завдань (проблемних і ситуаційних) з метою розв'язання педагогічних задач;

4) активне включення вчителя в цифровізацію освітнього процесу (мотивування до освоєння та застосування новітніх технологій).

Засобами формування інноваційного мислення вчителя дослідниками охарактеризовано: виховні (формування стійких мотивів до здійснення інноваційної діяльності, розвиток педагогічної культури), дослідницькі (застосування емпіричних методів дослідження, прогнозування результатів педагогічної діяльності, формулювання гіпотез, висновків тощо) та інформаційні (формування вмій здійснення інформаційних процесів: збір, обробка, аналіз, створення, дизайн і поширення інформації) [25].

Інноваційність і творчість мислення педагога не є набором готових алгоритмів та способів проведення інноваційної діяльності, – це, насамперед, специфічний підхід до організації в цілому професійної педагогічної діяльності, що забезпечує формування інтелектуальної складової особистості педагога та визначає його професійну поведінку [3; 25].

Сформоване інноваційне мислення вчителя виступає важливою передумовою його готовності до участі в інноваційній діяльності та передбачає створення і розвиток особливих професійних якостей, які визначають ефективність освітнього процесу в умовах інноваційних змін.

Розв'язання проблем реформування сучасної освіти, зокрема організації освітнього процесу і створення сприятливого для навчання освітнього

середовища в закладах загальної середньої освіти, можливе за умови підготовки вчителів до здійснення професійної діяльності на засадах наступності та безперервності освіти як системи навчання упродовж життя людини (забезпечення наступності в навчанні здобувачів освіти від дошкільної до вищої та освіти дорослих і самоосвіти).

У новій структурі загальної середньої освіти передбачено такі складники, як: початкова освіта (тривалість – чотири роки), базова середня освіта, яка здобувається в гімназії (тривалість – п'ять років), профільна середня освіта, яка здобувається в ліцеї або закладах професійної освіти (тривалість – три роки) [20].

Реформування початкової освіти триває, наявні зміни освітнього середовища в початковій школі, і головним є не тільки нові підручники, зручне мобільне обладнання [3], а й перепідготовка вчителів початкової ланки, їх налаштування на зміни і професійну діяльність на засадах творчого пошуку і професійного розвитку.

Наразі розпочато реформування гімназійної освіти, яке передбачає як нові підходи до організації освітнього процесу, так і зміни його суб'єктів – учнів і вчителів.

На цьому етапі освітніх перетворень важливим є забезпечення узгодженості мети, змісту, методів і форм навчання початкової та базової середньої освіти з обов'язковим урахування вікових особливостей дітей, адже для учнів перехід з початкової школи до середньої є кризовим і потребує організованої адаптації.

Педагогічна проблема забезпечення якісної безперервної освіти, реалізації дидактичного принципу наступності та перспективності в навчанні не є новою, її актуальність зумовлена системними змінами на всіх етапах розвитку освіти.

У наукових працях В. Андрущенка, В. Кременя, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, О. Сухомлинської та інших учених розкрито теоретичні засади безперервної освіти та методологію наступності й перспективності в навчанні

учнів, студентів і дорослих. Зокрема, вченими актуалізовано увагу на необхідності навчання людини упродовж життя в сучасних умовах постійних змін. Освітня система має бути готова не тільки забезпечити оволодіння знаннями, а й сформуванню в людини свідому потребу в знаннях та вміння й навички для самоосвіти.

Вченими Н. Бібік, А. Богуш, Л. Венгер, О. Савченко та іншими розроблено теоретичні психолого-педагогічні засади наступності в дошкільній та початковій освіті; зокрема, принципи і підходи до наступності і перспективності у навчанні та психолого-педагогічний інструментарій, який дає змогу забезпечити якість освітнього процесу завдяки системності та послідовності в навчанні й відповідності методів і способів навчання віковим особливостям дітей [6].

Сучасні дослідження з означеної проблеми [3; 7; 25] націлені на оновлення теорії і практики неперервної освіти, пошук та розроблення нових підходів та інноваційних методів і засобів забезпечення наступності в навчанні в умовах розбудови Нової української школи.

Теоретичні та практичні результати усіх цих досліджень є важливими для вивчення проблеми забезпечення наступності в освіті на етапі реформування базової середньої освіти, зокрема – розроблення змісту, оновлення методологічного інструментарію й принципів проектування освітнього середовища гімназії в контексті освітньої реформи.

Ключовими питаннями забезпечення наступності є: 1) врахування вікових особливостей учнів та їх досвіду навчання в початковій школі (в умовах оновленого освітнього середовища початкової ланки НУШ); 2) підготовка вчителів середньої ланки освіти до забезпечення наступності в навчанні учнів п'ятих класів, зокрема створення відповідного (звичного для учнів) освітнього середовища; 3) створення дослідницької платформи для ефективної комунікації вчителів початкової й середньої ланки освіти (класного керівника і вчителів різних предметів) у розробленні освітніх програм за різними предметами та у вирішенні педагогічних задач.

У процесі переходу учнів початкової школи до гімназії відбуваються зміни їхніх стереотипів щодо усвідомлення себе як особистості (часто підвищене відчуття дорослості), зміни моделей комунікацій з однолітками, вчителями та учнями старших класів (нові вчителі, нові класи, нові предмети), збільшення обсягів навчального навантаження та видів діяльності тощо. Процес адаптації – це досить складний і тривалий період для дитини, який має відбуватись у максимально сприйнятливих умовах, щоб уникнути негативних наслідків – втрати інтересу дітей до навчання та набуття ними різних психологічних комплексів. Йдеться саме про організовану вчителем (вчителями середньої ланки освіти) адаптацію учнів, які перейшли з початкової школи в середню, та створення відповідних умов для їх розвитку на засадах принципу наступності в навчанні та інноваційного підходу.

Забезпечення наступності на етапі реформування української школи – це, насамперед, підготовка вчителів середньої і старшої школи до роботи в новому освітньому середовищі сучасної гімназії, зокрема, до роботи з учнівськими колективами п'ятих класів середньої школи, які протягом чотирьох років навчались у нових умовах початкової школи.

Учителям середньої школи (більшість із яких викладають і в старшій школі) необхідно в навчанні учнів п'ятих класів свідомо врахувати рівень розвитку дітей цього віку та їхні індивідуальні особливості; застосувати звичні для учнів початкової ланки прийоми подання інформації та методи зворотного зв'язку; досліджувати, зберігати позитивні характеристики учнівського колективу (в разі, коли в п'ятий клас переходить цілісний або частково змінений учнівський колектив); сприяти створенню такого освітнього середовища, яке б дало змогу розвиватися кожному учневі.

Особливу роль на етапі адаптації учнів п'ятого класу гімназії відіграє інноваційність класного керівника, основним завданням якого є організація освітнього середовища для учнів таким чином, щоб для кожного з них перехід до нових умов навчання відбувався поступально і мав висхідний розвивальний характер (у середній і старшій ланках предмети викладаються різними

вчителями, в кожного з них своя методика викладання, характер і стилі спілкування). Для виконання цього завдання класному керівнику п'ятого класу потрібно постійно взаємодіяти з колегами як початкової ланки, так і середньої з метою взаємодопомоги й обміну досвідом у розв'язанні педагогічних задач і проблемних ситуацій.

Важливе місце в процесі забезпечення наступності відіграє й досвід дослідницької роботи вчителя-класного керівника, зокрема, для визначення рівня підготовки учня (учнівського колективу) до здобуття освіти (здатність застосовувати набуті в початковій школі знання та навички для навчання і профорієнтації).

Отже, ефективність освітніх реформ та забезпечення здобуття якісної неперервної освіти залежить від наступності між усіма рівнями освіти: від дошкільної до післядипломної, а ключові навички навчатись упродовж життя (свідомо здобувати знання) формуються саме на перших перехідних етапах навчання, зокрема й на етапі переходу учнів початкової школи до базової середньої школи.

Розв'язання проблем реформування сучасної освіти, зокрема організації освітнього процесу і створення сприятливого для навчання інноваційного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти, можливе за умов підготовки вчителів до здійснення професійної діяльності на засадах інноваційності, наступності та безперервності освіти як системи навчання упродовж життя людини.

3.1.2. Зміст і структура програми спецкурсу «Оцінювання рівня інноваційності освітнього середовища гімназії»

Сучасні освітні реформи загальної середньої освіти зумовлюють пошук і наукове обґрунтування нових підходів до організації інноваційного освітнього середовища закладів базової середньої освіти та підготовки керівників і вчителів гімназій до здійснення професійної діяльності в умовах інноваційних змін.

Створення та забезпечення інноваційного освітнього середовища є важливим завданням як для державних органів управління освітою, так і для закладів загальної середньої освіти, які мають створити умови для формування в учнів ключових компетентностей XXI століття, визначених у концепції Нової української школи [16], та забезпечити підготовку педагогічних працівників «нової генерації» та їхній професійний розвиток на засадах формування інноваційного мислення і здатностей розробляти інноваційні ідеї та застосовувати інноваційні освітні методики й технології [25].

У фундаментальних і прикладних наукових дослідженнях проблем і перспектив розвитку національної освіти, зокрема загальної середньої освіти, доцільно розроблення та впровадження курсів, спецкурсів, навчальних семінарів для вчителів і керівників закладів освіти, які б сприяли підготовці педагогічних працівників до роботи в інноваційному освітньому середовищі та ефективному застосуванню наукових розробок у педагогічній практиці.

Інноваційність освітнього середовища, на нашу думку, є однією з важливих характеристик закладу освіти, який має забезпечити формування в учнів ключових компетентностей, необхідних для успішної життєдіяльності в сучасному інноваційному світі. Отже, в процесі проектування освітнього середовища гімназії виникає потреба підготовки керівників і вчителів до оцінювання освітніх ресурсів, процесів і явищ, зокрема й інноваційності освітнього середовища.

З метою встановлення рівня інноваційності освітнього середовища гімназії було розроблено інструментарій оцінювання та спецкурс для підготовки керівників і вчителів до застосування розробленого інструментарію.

Для створення ефективного інноваційного освітнього середовища гімназії в контексті розбудови нової української школи *необхідно дослідження (оцінювання) реального стану існуючих ресурсів, проблем і перспектив розвитку сучасних шкіл, що забезпечують певний рівень інноваційності освітнього середовища цих закладів освіти.*

У Глосарії термінів з моніторингу та оцінювання термін «оцінювання»

(evaluation) подано як «встановлення якості за критеріями і показниками міри; формування висновків про об'єкт на основі порівняння чисельних показників, де оцінка є результатом оцінювання, а оцінювання – процесом» [44].

У технологіях оцінювання соціально-гуманітарної сфери більшою мірою застосовується термін «експертиза» (експертне оцінювання), що передбачає формулювання судження (висловлення думки) про будь-кого або будь-що (здійснюється за умовно визначеними критеріями та показниками) [8].

Результати дослідження теоретичних засад і практики інноваційного розвитку закладу загальної середньої освіти, зокрема технологія оцінювання інноваційного розвитку та рівні інноваційного розвитку школи, стали базовими для розроблення характеристик кожного з рівнів інноваційності освітнього середовища гімназії: адаптивного, експериментального, пошуку та ініціатив, продуктивного [7].

У розробленні змісту та структури спецкурсу цінними були результати досліджень проблем *професійної підготовки та перепідготовки вчителів*, зокрема розроблені та обґрунтовані методологічні засади неперервної професійної освіти [18]; становлення вчителя як суб'єкта інноваційного освітнього процесу та розвиток його інноваційного мислення [6; 25].

Зміст і структуру програми спецкурсу «Оцінювання рівня інноваційності освітнього середовища гімназії» розроблено відповідно до Закону України «Про освіту» [19], Державних стандартів вищої освіти та Типової освітньої програми організації й проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти (наказ МОН України від 15 січня 2018 р. № 36) та у відповідності до основних напрямів державної політики України в галузі освіти і науки, концепції Нової української школи [18].

Предметом вивчення спецкурсу є сукупність теоретичних, методичних і практичних знань з наук про освіту, педагогіки, андрагогіки, психології, інноватики тощо. Процес навчання за програмою спецкурсу ґрунтується на принципах науковості, демократичності, дитиноцентризму, гуманізму та

інноваційності освіти; на наукових знаннях про освіту, методологію науково-педагогічних досліджень і науково-дослідної діяльності.

Метою спецкурсу «Оцінювання рівня інноваційності освітнього середовища гімназії» є формування в учителів і керівників закладів загальної середньої освіти професійної компетентності, зокрема з оцінювання рівнів інноваційності освітнього середовища.

Основними завданнями спецкурсу, що забезпечують реалізацію мети, визначено:

- формування системи знань про інноваційні освітні процеси в Україні та за кордоном, типи та компоненти ефективного освітнього середовища, характеристики інноваційного освітнього середовища;
- розвиток навичок й умінь оцінювання освітнього середовища з метою встановлення рівня його інноваційності: адаптивного, експериментального, пошуку та ініціатив або продуктивного;
- формування усвідомлення вчителями і керівниками шкіл потреби в інноваційних змінах освіти, зокрема в проектуванні інноваційного освітнього середовища гімназії;
- розвиток педагогічної культури та інноваційності педагогічного працівника.

У змісті програми спецкурсу передбачено необхідний обсяг знань і вмінь, якими мають володіти педагогічні працівники для визначення рівня інноваційності освітнього середовища гімназії в контексті реформування та внутрішньошкільного аудиту якості освіти.

За результатами навчання вчителів і керівників гімназій за програмою спецкурсу очікуються сформовані:

- знання з основ наук про освіту, освітньої інноватики та розвитку загальної середньої освіти;
- вміння застосувати інструментарій оцінювання рівня інноваційності освітнього середовища;
- розуміння потреби освітніх змін та оцінювання освітніх об'єктів;

- підвищення рівня професійної компетентності.

Структура спецкурсу «Оцінювання рівня інноваційності освітнього середовища гімназії» включає два модулі (загальний обсяг навчального навантаження – 12 академічних годин). Зміст модулів логічно структурований і передбачає викладення навчальних матеріалів через різні форми занять: лекція (2 год.), семінарське заняття (4 год.), практичне заняття (4 год.), самостійна робота (2 год.). Структуру та розподіл навчального навантаження відображено в таблиці 1.

Таблиця 1.

Структура спецкурсу та навчальне навантаження

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин				
	усього	у тому числі			
		лекція	Семінарське заняття	Практичне заняття	Само стійн а робот а
Змістовий модуль 1 <i>Інноваційне освітнє середовище: чинники змін, типи, компоненти, рівні інноваційності</i>					
Тема 1. Роль інноваційних процесів у розвитку загальної середньої освіти України		1			1
Тема 2. Типи та компоненти ефективного освітнього середовища (за результатами міжнародних досліджень)		1			
Тема 3. Особливості інноваційного освітнього середовища гімназії та характеристики рівнів інноваційності			2		1
Разом за змістовим модулем 1	6	2	2	0	2
Змістовий модуль 2 <i>Інструментарій оцінювання рівня інноваційності освітнього середовища гімназії</i>					
Тема 1. Складники інструментарію оцінювання інноваційності освітнього середовища гімназії: експертне оцінювання кваліметрична модель оцінювання			2		
Тема 2. Практичне застосування інструментарію оцінювання інноваційності освітнього середовища гімназії				2	
Тема 3. Презентація результатів застосування інструментарію				2	

оцінювання інноваційності освітнього середовища гімназії та обґрунтування висновків					
Разом за змістовим модулем 2	6	0	2	4	0
Усього годин	12	2	4	4	2

Змістовий модуль 1. *«Інноваційне освітнє середовище: чинники змін, типи, компоненти, рівні інноваційності»*. У структурі цього модуля передбачено такі види занять, як лекція та семінарське заняття. У змісті лекції заплановано ознайомлення вчителів і керівників закладів базової загальної середньої освіти з передумовами виникнення інноваційних процесів та станом їх перебігу в освітній галузі. Зокрема, представлено результати досліджень українських і закордонних вчених і кращі зразки педагогічних практик інноваційної діяльності щодо створення ефективного освітнього середовища в школі; розглядаються типи та компоненти ефективного освітнього середовища (за результатами досліджень) [3; 23; 32] та їх можливості застосування в проектуванні освітнього середовища гімназії в контексті розбудови нової української школи.

На семінарському занятті розглядаються особливості інноваційного освітнього середовища гімназії, які розроблено на основі досліджень OECD [33] та характеристики рівнів інноваційності освітнього середовища гімназії, розроблення яких ґрунтується на результатах наукових досліджень відділу інновацій та стратегій розвитку освіти, зокрема технологія комплексного оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу.

На основі вищезазначених досліджень ми розробили характеристики для таких рівнів інноваційного освітнього середовища гімназії, як: адаптивний, експериментальний, пошуку та ініціатив, продуктивний.

Адаптивний рівень, який передбачає адаптацію освітнього середовища школи до інноваційних змін. Педагогічний колектив гімназії на цьому рівні характеризується низькою мотивацією до інноваційної діяльності та застосовує виключно ті інновації, які впроваджуються на державному рівні.

Експериментальний рівень властивий гімназії, яка застосовує освітні

інновації, ініційовані як державою, так і науковими установами на етапі експериментальної перевірки та апробації. Інноваційна діяльність в освітньому середовищі таких гімназій може здійснюватися окремими вчителями, що мало впливає на розвиток інноваційного освітнього середовища.

Рівень пошуку та ініціатив – це якісно вищий рівень інноваційного освітнього середовища гімназії. Такі заклади базової середньої освіти мають інноваційний потенціал і досвід успішного застосування інновацій, як державних, так і впроваджувальних науковими установами. Характерною особливістю освітнього середовища гімназії цього рівня є вмотивована інноваційна діяльність педагогічного колективу, спрямована на покращення освітнього середовища шляхом розроблення і застосування інновацій та наявності розроблених стратегічних документів інноваційного розвитку закладу освіти.

Продуктивний рівень інноваційного освітнього середовища – це найвищий рівень інноваційності, що передбачає наявність в освітньому середовищі гімназії «інноваційного ядра» - команди шкільних учителів, батьків та представників громадськості, готових впроваджувати інноваційну діяльність з метою розвитку школи, забезпечення ефективності навчання учнів як успішних професіоналів і громадян. Такі заклади базової середньої освіти мають статус «формуючої організації» і здатні розробляти стратегії інноваційного розвитку школи на принципах відкритості та прозорості, партнерства та розвитку. Педагогічний колектив і батьки вмотивовані на інновації та ефективно співпрацюють з науково-дослідними установами й іншими закладами освіти, зокрема міжнародними, щодо розроблення та застосування інноваційних методів і технологій навчання в освітньому процесі.

Змістовий модуль 2. *Інструментарій оцінювання рівня інноваційності освітнього середовища гімназії.* Структура модуля вміщує семінарське і практичне заняття. На семінарському занятті розглядаються теоретичні основи оцінювання інноваційних процесів, зокрема ключові терміни, поняття та методи дослідження (анкетування, інтерв'ювання, співбесіди, спостереження, які дали

змогу отримати інформацію про особливості, перспективи та проблеми інноваційних освітніх середовищ; метод експертного оцінювання, систематизації і класифікації інформації, які застосовано для визначення рівнів інноваційності освітнього середовища; кваліметрична модель оцінювання інноваційності освітніх середовищ).

У змісті практичного заняття передбачено застосування таких складників інструментарію оцінювання інноваційності освітнього середовища гімназії, як експертне оцінювання та кваліметрична модель оцінювання.

Експертне оцінювання інноваційності освітнього середовища гімназії здійснюється групою експертів (до якої входять учителі, представники адміністрації школи, методисти; можуть бути задіяні співробітники наукових установ та інші зацікавлені в покращенні освітнього процесу особи), які на основі співбесід і спостереження за діяльністю усіх суб'єктів освітнього процесу гімназії протягом певного часу (не менше 4-6 тижнів) розробляють експертні висновки. У процесі експертного оцінювання застосовуються анкети і форми обстеження освітнього середовища гімназії за визначеними параметрами інноваційного освітнього середовища, що розроблені на основі наукових досліджень його особливостей і характеристик [7]. Наприклад, форма обстеження містить такі параметри, як: цілі і стратегії розвитку освітнього середовища; комфортність освітнього середовища для усіх суб'єктів освітнього процесу; види і засоби комунікації в школі; види діяльності учнів; ресурсне забезпечення; особливості культурного середовища школи. На основі експертних висновків експерти визначають й обґрунтовують рівень інноваційності освітнього середовища.

Для вимірювання якості освітніх явищ і процесів дослідниками обґрунтовано доцільність застосування кваліметричного підходу, що передбачає вимірювання якісних критеріїв за допомогою встановлення числового значення пріоритетності (ваги) факторів, які впливають на функціонування і розвиток об'єкта, та кількісних показників критеріїв, які характеризують кожен із факторів [7].

У змісті спецкурсу для застосування на практичному занятті пропонується кваліметрична модель оцінювання інноваційного середовища гімназії, яку подаємо в таблиці 2.

Таблиця 2.

**Кваліметрична модель оцінювання інноваційного середовища
гімназії**

Фактори	Вага фактора (Fi)	Критерії (К)	Вага критерію (n)	Визначений бал для критерія
Управління освітнім процесом (F1)	15	управлінська ініціативність щодо змін освітнього середовища	0-2	
		зміни відбуваються за ініціативи вищих органів управління	0-1	
		демократичний стиль управління	0-3	
		авторитарний стиль управління	0-1	
		ліберальний стиль управління	0-2	
		співпраця з науковими установами і закладами освіти	0-3	
		співпраця з громадськістю	0-3	
Узагальнений бал (вага) фактора – Fr1				(0-15)
Умови розвитку вчителя (F2)	25	команда фахівців (кадрове забезпечення)	0-5	
		готовність до впровадження інновацій	0-5	
		готовність адаптуватись до змін	0-2	
		вмотивованість на професійний розвиток	0-4	
		досвід у застосуванні інновацій	0-4	
		досвід розроблення інноваційних ідей	0-5	
Узагальнений бал (вага) фактора – Fr2				(0-25)
Умови розвитку учня (F3)	30	особистісно зорієнтоване навчання та розвиток інтелектуальних здібностей	0-5	
		формування ключових компетентностей	0-5	
		виховні заходи формування загальнолюдських цінностей	0-5	
		патріотичне виховання	0-4	
		екологічне виховання	0-4	
		мотивація до пошукової і дослідницької діяльності	0-5	

		гуртки для розвитку творчих здібностей	0-2		
		Узагальнений бал (вага) фактора – Fr3		(0-30)	
Науково-методичне забезпечення (F4)	15	науково-методичний супровід (здійснюється науково-дослідними установами)	0-4		
		участь в експериментальній роботі (організація і проведення педагогічних експериментів)	0-3		
		Участь в розробленні державних стандартів (надання пропозицій)	0-4		
		Розроблення освітніх програм, підручників, навчально-дидактичних матеріалів	0-4		
		Узагальнений бал (вага) фактора – Fr4			(0-15)
Ресурсне забезпечення (F5)	15	матеріально-технічне забезпечення (підручники, технічні засоби навчання, меблі)	0-3		
		комунікаційно-інформаційне забезпечення (програмне забезпечення та засоби комунікацій)	0-3		
		комп'ютерне забезпечення	0-3		
		облаштування зон фізичного розвитку	0-2		
		наявність зон розвитку творчості	0-2		
		наявність зон дозвілля	0-2		
		Узагальнений бал (вага) фактора – Fr5			(0-15)
		(Fi)	100	Загальна кількість балів (вага усіх факторів) – N	

У кваліметричній моделі представлено п'ять факторів та критерії до кожного з них, які вимірюються балами. Загальна кількість балів (N) підраховується таким чином: кожен фактор має встановлену ідеальну вагу (найвищий бал) - Fi, кожен критерій відповідно має вагу від 0 до n, яку визначено в процесі розроблення кваліметричної моделі. Сума визначених для кожного показника балів є реальною вагою (Fr) для кожного фактора.

Визначення узагальненого балу (ваги) для кожного з факторів вираховується за формулою:

$$K1 + K2 + Kn = Fr;$$

Загальна кількість балів – N є показником рівня інноваційності

освітнього середовища, який визначається сумою узагальнених балів кожного фактора: $F1 + F2 + F3 + F4 + F5 = N$.

Відповідно до отриманої суми балів (реальної ваги факторів) визначається рівень інноваційності освітнього середовища за бальною системою оцінювання, яку відображено в таблиці 3.

Гімназія, інноваційне освітнє середовище якої відповідає адаптивному рівню, може набрати від 0 до 30 балів; кожні наступні рівні (експериментальний, пошуку та ініціатив) визначаються балами в діапазоні 30 одиниць (від 31, від 61), а найвищій – продуктивний рівень, оцінюється від 91 до 100 балів. Такий розподіл балів нами встановлено на основі розроблених характеристик для кожного рівня інноваційності освітнього середовища гімназії.

На нашу думку, важливим у структурі практичного заняття є презентація слухачами спецкурсу результатів навчального застосування інструментарію оцінювання інноваційності освітнього середовища закладів освіти, в яких вони працюють, та обґрунтування власних висновків щодо інноваційності освітнього середовища. Ця форма заняття сприяє: закріпленню знань, одержаних на лекції та на семінарському занятті; розвитку навичок й умінь оцінювання освітнього середовища для встановлення рівня його інноваційності; усвідомленню вчителями і керівниками шкіл потреби в інноваційних змінах освітнього середовища та їхній мотивації до інноваційної діяльності.

У процесі реформування загальної середньої освіти актуальними є питання створення сучасного освітнього середовища, яке б дало змогу стимулювання природні потреби учнів до пошуку новизни й дослідження нового. Інноваційне освітнє середовище розглядається нами як відкрита й динамічна система, яка має забезпечити комфортні умови для розвитку, навчання і виховання учнів на засадах загальнолюдських цінностей і формуванні ключових компетентностей необхідних людині для успішної самореалізації в XXI столітті.

У педагогічній практиці важливим напрямом є підготовка як

практикуючих педагогічних працівників, так і студентів закладів вищої педагогічної освіти, до застосування наукових розробок. Цьому сприяють спеціально розроблені заняття (різних видів і форм).

Упровадження спецкурсу «Оцінювання рівня інноваційності освітнього середовища гімназії» в педагогічну практику закладів загальної середньої освіти, закладів вищої педагогічної освіти та післядипломної педагогічної освіти, на нашу думку, дасть змогу забезпечити підготовку педагогічних працівників до: участі в інноваційних процесах; оцінювання стану освітнього середовища (за ознакою рівень інноваційності); участі в проєктуванні інноваційного освітнього середовища в сучасних умовах змін української школи.

Перспективними є дослідження результатів упровадження спецкурсу «Оцінювання рівня інноваційності освітнього середовища гімназії» в педагогічну практику та пошук і наукове обґрунтування нових підходів і методів забезпечення ефективності інноваційного освітнього середовища закладів освіти.

3.2 Реалізація теоретико-педагогічних засад формування освітнього середовища закладу освіти в діяльності Вальдорфських шкіл (Мезенцева О.І.)

Вальдорфська педагогіка в нашій країні з'явилась порівняно недавно, проте можна констатувати той факт, що вона впевнено зайняла свою нішу в освітній системі України, викликає інтерес у педагогічних колах та зацікавленість батьків, що дає змогу говорити про Вальдорфську школу як про існуючий факт.

Вальдорфські школи в Україні почали працювати у 90-х рр. ХХ ст. як педагогічні ініціативи на тлі зміни політичної системи та здобуття Україною незалежності. У контексті оновлення соціально-політичної системи шляхами реформування освіти вбачали відхід від засад авторитарної педагогіки, що

утвердились у тоталітарній державі і спричинили нівелювання природних задатків і можливостей, інтересів усіх учасників освітнього процесу та забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень [17]. Результатом таких стратегічних рішень стало розгортання інноваційного педагогічного руху, діяльності, що уможливило педагогічні нововведення.

Офіційно працювати закладам освіти за вальдорфською педагогікою надав змогу педагогічний експеримент, що був започаткований у 2001 р. і тривав 13 років. Відповідно до наказу МОН України від 06.05.2001 № 363 «Про проведення узагальнюючого науково-методичного експерименту всеукраїнського рівня «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні» проводилась робота з експериментальної перевірки результативності науково-методичних засад вальдорфської педагогіки та її впровадження в навчально-виховний процес закладів освіти України.

Звіт «Про завершення узагальнюючого науково-методичного експерименту всеукраїнського рівня «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні» (додаток до наказу МОН України від 15.09.2014 № 1044) підбиває підсумки тривалої дослідно-експериментальної, науково-педагогічної, методичної та практичної роботи.

Відповідно до наказу МОН України від 15.09.2014 № 1044 «Про завершення узагальнюючого науково-методичного експерименту всеукраїнського рівня «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні» педагогічна система «Вальдорфська школа» рекомендована до впровадження у закладах освіти України.

Реалізація моделі освітнього середовища закладу освіти в педагогічній системі «Вальдорфська школа» передбачає створення науково-методичної бази у наступних площинах:

- нормативно-правового забезпечення діяльності закладу освіти;
- науково-методичного інструментарію щодо формування освітнього

середовища закладу освіти на засадах вальдорфської педагогіки;

концепції підготовки кадрів та системи удосконалення педагогічної майстерності вчителя;

психолого-педагогічного супроводу учасників освітнього процесу;

створення моніторингово-діагностичного інструментарію навчального поступу здобувачів освіти;

системи просвітницької діяльності закладу.

У відповідності до поставлених завдань узагальнюючого науково-методичного експерименту всеукраїнського рівня «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні», після ознайомлення з філософською та психолого-педагогічною літературою з вальдорфської педагогіки, досвідом роботи Вальдорфських шкіл за кордоном та з проблемами сучасного втілення ідей вальдорфської педагогіки було проведено аналіз освітніх програм Вальдорфських шкіл Європи, робочих планів та програм педагогічних закладів вальдорфських ініціатив України. На основі глибокого аналізу науково-педагогічної літератури, сучасних стандартів освіти, досвіду роботи вчителів Європи та України й завдяки вагомому творчому доробку педагогічних колективів, у співробітництві з міжнародними організаціями, зарубіжними колегами, за участю науковців Інституту модернізації змісту освіти, Національної академії педагогічних наук України, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Б. Д. Грінченка та Дніпропетровського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти були створені за затверджені у визначеному законодавством порядку наступні нормативно-правові документи:

Освітня програма початкової освіти за вальдорфською педагогікою. (автори-упорядники: Мезенцева О. І. та Косенко Д.Ю.), видана видавництвом «НАІРІ» у 2021 році;

Програми для 1-4 класів вальдорфських шкіл України, видані видавництвом «Генеза» у 2008 році;

Програми для 5-9 класів вальдорфських шкіл України, видані видавництвом «Генеза» у 2009 році;

Програми для 10-11 класів вальдорфських шкіл України, видані видавництвом «Генеза» у 2012 році;

Комплексна альтернативна освітня програма для дошкільних навчальних закладів, що працюють за вальдорфською педагогікою, «Стежина» (автори-упорядники А.М. Гончаренко, Н.М. Дятленко), видана видавництвом «Гілея» у 2014 році.

Програмне забезпечення освітнього процесу закладу освіти, що працює за вальдорфською педагогікою доповнюють також:

Типові навчальні плани Вальдорфських загальноосвітніх навчальних закладів I-III ступенів (Наказ Міністерства освіти і науки України від 02.07.2014 № 780);

Навчально-методичний посібник до Освітньої програми початкової освіти за вальдорфською педагогікою «Вчителю Вальдорфської школи» (автор Мезенцева О. І.), виданий видавництвом «НАІРІ» у 2021 році.

Освітні та навчальні програми проходять експертизу щодо їх відповідності Державним стандартам, доповнюються та удосконалюються у контексті вимог освітнього законодавства.

Р. Штайнер у своїх лекціях і доповідях, зустрічах з педагогами, формує високий ідеал вальдорфського вчителя, дає конкретні поради з підготовки педагогів та удосконалення педагогічної майстерності. Австралійський дослідник А. Маззоне [38] узагальнив теоретичні аспекти підготовки вальдорфських вчителів і, проаналізувавши існуючий досвід, визначив основні *компоненти* теоретичної та практичної підготовки педагогів для роботи у Вальдорфських закладах освіти, а саме:

1. Основи антропософії.
2. Теоретичні та практичні аспекти вальдорфської педагогіки (розвиток дитини, зміст і методи навчання).
3. Мистецтво (живопис, ліплення, музика)

4. Мистецтво мовлення, театр.
5. Мистецтво руху (евритмія, ботмерівська гімнастика, спорт, соціальні ігри).
6. Ремесла.
7. Шкільний менеджмент (теорія соціальної трикомпонентності суспільства, робота педагогічної колегії, формування соціальних відносин).
8. Предметно-просторова організація класної кімнати.
9. Педагогічна практика.

Водночас дослідник зазначає, що «Вальдорфські школи не обмежують своїх співробітників прийняттям виключно антропософії, проте очікують від них симпатії щодо ідей та цінностей вальдорфської педагогіки. Прийняття ідей Штайнера щодо природи людини, розвитку дитини та широких аспектів освітньої програми Вальдорфської школи можливе без занурення в детальний аналіз філософських ідей Штайнера» [38].

Виняткове значення у вальдорфській педагогіці приділяється «внутрішній роботі» вчителя. Узагальнюючи рекомендації Р. Штайнера та досвід колегіальної роботи вчителів різних Вальдорфських шкіл із самовдосконалення і саморозвитку, маємо такі форми [13]:

Педагогічні колегії (конференції за Штайнером) – регулярні, щотижневі (як правило щочетвергові) зустрічі всіх педагогічних працівників школи. Метою таких зустрічей є вивчення людинознавства, удосконалення педагогічної майстерності через спільну дослідницьку роботу. Ці конференції збираються не для вирішення адміністративних питань, вони, за Р. Штайнером, є *поточною вищою школою* для вчителів, постійно діючою педагогічною семінарією. Тут обговорюються фундаментальні питання педагогіки, психології, антропології, розвитку, дидактики і методики, відбувається обмін досвідом у навчальній та виховній роботі, аналізуються характери і темпераменти дітей, відбувається самонавчання, самовиховання і саморозвиток учителів, практичний досвід переходить у пізнання. Важливою умовою є відкритість та свобода кожного учасника колегії, ніхто не має права дорікати чи критикувати, а також те місце,

де педагоги обмінюються думками, досвідом, досягненнями, невдачами, помилками, проблемами. У такий спосіб у колі педагогічної колегії Вальдорфської школи всі рівні (не важливо, ти досвідчений учитель чи ні), кожен знає, що робить інший, думка кожного важлива. Р. Штайнер неодноразово говорив, що *педагогічна конференція* (засідання педагогічної колегії) є «серцем», яке своєю «кров'ю» живить усю роботу школи.

Важливо зазначити, що такі педагогічні колегії мають певну структуру з такими складовими:

1-ша частина – *Педагогічні читання* – простір для саморозвитку в теоретичних підвалинах вальдорфської педагогіки. Філософські праці Р. Штайнера є непростими для опрацювання, а отже, педагогічні читання здійснюються за певною технологією, поволі, шляхом осмислення абзацу за абзацем. Важливим у такій роботі є не просто сприймати на віру слова Р. Штайнера, інакше вони стають «мертвими методичними рекомендаціями», що підкреслював автор педагогіки з самого початку, а ставити запитання, зрозуміти, погодити з власною позицією або ж не погодитись і шукати відповідь далі.

2-га частина – *Психолого-педагогічні колегії-консиліуми «Розгляд дитини»* – організаційна форма, в рамках якої відбувається розроблення і планування психолого-педагогічного супроводу учня. Колегія-консиліум об'єднує інформацію про окрему дитину, якою володіють учителі-предметними, класні керівники, шкільний медичний працівник, психолог, соціальний педагог, арт-терапевт, вихователь дитячого садка, який відвідувала дитина до школи, та ін. Такий розгляд дитини має свою чітку структуру та методику проведення, готується заздалегідь, як правило, класним учителем (класним керівником), глибоко занурюючись у деталі, особливості розвитку дитини від народження. На основі цілісного бачення проблеми розробляється загальна педагогічна стратегія психолого-педагогічних впливів.

Психолого-педагогічні колегії-консиліуми «Ретроспектива життєдіяльності класів» – організаційна форма, в рамках якої відбувається

розроблення і планування психолого-педагогічного супроводу визначених учнівських груп і класів. Колегія-консиліум об'єднує інформацію про окремий клас, ступінь (молодший, середній, старший) школи, якою володіють учителі-предметними, класні вчителі, вчитель групи подовженого дня, психолог, соціальний педагог. На основі цілісного бачення проблеми розробляється загальна педагогічна стратегія роботи з класом.

Такі психолого-педагогічні колегії-консиліуми проводяться у ритмі чергування (через четвер, або ж за потреби чи за домовленістю).

Залежно від потреб, можливостей, розміру педагогічної колегії в 2-й частині можуть проходити художні заняття (євритмія, живопис, співи, соціальні вправи тощо), обговорення методичних питань або питання, над яким працює школа впродовж навчального року, тощо.

3-тя частина – *Організаційна*. Тут обговорюються нагальні потреби школи: відбувається представлення нових учителів, розробляються концепції шкільних свят, соціальних проєктів, створюються робочі групи з вирішення окремих задач, конфліктних ситуацій тощо. Ця частина засідання Педагогічної колегії є простором інформування та ухвалення важливих організаційних рішень щодо життєдіяльності школи. На засідання для вирішення спільних завдань запрошуються представники Батьківського активу, педагоги інших шкіл та громадських об'єднань.

Педагогічні колегії класів. Проводяться у кожному класі 1 раз на чверть (за потреби зустрічі можуть бути регулярнішими). До складу такої колегії входять усі педагоги, які працюють у класі, психолог, терапевти. На таких засіданнях обговорюються вікові особливості учнів, тематичне наповнення навчального плану, погоджуються спільні проєкти, розглядаються складні ситуації, індивідуальні ситуації учнів, розробляється загальна педагогічна стратегія роботи з класом.

Серед завдань ***Предметних методичних об'єднань:***

– актуалізація завдань предметів, що вивчаються, з позицій вальдорфської педагогіки,

- розроблення окремих уроків, епох;
- обмін власними методичними розробками та педагогічними знахідками;
- рефлексія відвіданих уроків, виховних заходів;
- організація різноманітних проєктів, участь у заходах різних рівнів;
- методичний супровід нових учителів та епох класних учителів спеціалістами;
- створення умов для вдосконалення фахових компетенцій педагогічних працівників;
- висвітлення тематичної інформації.

Індивідуальні консультації організуються за запитами педагогів у довільній формі.

Вільні педагогічні ініціативи – це простір для вільного обміну педагогічним досвідом та саморозвитку вчителів, відкритий як для педагогів школи, так і для тих, кого цікавлять теми, що обговорюються (батьки, студенти вальдорфського семінару, колеги з інших шкіл). Така вільна ініціатива може бути присвячена дослідженню загально педагогічного питання, вивченню літератури, лекціям у контексті світоглядних питань тощо.

Художньо-практичні ініціативи – це відкритий простір для саморозвитку педагога через мистецтво (художні майстерні, живописні студії, архітектурні проєкти тощо).

Творчі об'єднання – вільні ініціативи, простір для саморозвитку, відкритий як для педагогів школи, так і для батьків та друзів школи. Такі об'єднання можуть створюватись для постановки п'єси до свята, концерту, творчого вечора тощо. Так, наприклад, традицією кожної Вальдорфської школи є постановка п'єси «Різдвяна гра», яка стає центральним дійством зимових свят. Акторами стають саме вчителі, батьки та друзі школи. Це завжди довгоочікувана подія. Незважаючи на те, що така вистава ставиться щороку, уся спільнота з нетерпіння чекає на неї, адже щоразу акторський склад змінюється, а це означає, що можна побачити у виставі свого вчителя чи свою маму.

Робочі групи створюються для організації свят, відкритих заходів,

конференцій тощо, є тимчасовим об'єднанням педагогів для виконання поставлених завдань. До завдань такої групи входить педагогічне осмислення цілей заходу, виховне наповнення, складання плану або сценарію, розподіл обов'язків між усіма педагогами, звернення за допомогою до адміністрації, батьків і т. ін.

Методичний тиждень проводиться двічі на рік – у кінці навчального року (червень) та перед початком нового (серпень) – і передбачає наступне: педагогічні читання; аналіз життєдіяльності та психолого-педагогічних особливостей класів (або ж планування року відповідно до вікових потреб учнів); опрацювання методичної теми; саморозвиток через художньо-практичну діяльність та соціальні ігри; обмін досвідом тощо. Така форма роботи передбачає щоденну інтенсивну роботу (наприклад, з 9.00 до 16.00), є джерелом самовдосконалення, співпраці з новими педагогами, самоаналізу та соціальної взаємодії вчителів.

Окрім зазначених форм організації методичної підтримки та саморозвитку вчителів на базі Вальдорфських шкіл організують лекції та семінари з питань педагогіки, історії, культури тощо. Вчителі, як правило, щороку відвідують міжнародні семінари, конференції, конгреси з питань вальдорфської педагогіки, де створюється простір для міжнародного обміну досвідом. Часто школа сама стає організатором регіональних семінарів для підготовки педагогів вальдорфських закладів освіти.

Так, скажімо, в Україні допоки єдиною можливістю отримати цілісну підготовку з питань вальдорфської педагогіки є *Всеукраїнський вальдорфський педагогічний семінар*, що проводиться ВГО «Асоціація вальдорфських ініціатив в Україні» за підтримки ІАО (Міжнародна Асоціація Вальдорфської педагогіки в Центральній та Східній Європі). Базою цього постійно діючого семінару є Вальдорфські школи України, а Педагогічною колегією – вчителі цих шкіл. Семінар працює у режимі очно-заочного навчання, з чотирма сесіями на рік, кожна з яких проводиться на базі однієї зі шкіл. На такі інтенсивні сесії приїждять учасники з усієї України, що дає змогу використати ресурси закладів

освіти (досвідчені педагоги школи, викладачі мистецтв, приміщення, матеріали тощо) та запрошуються колеги з-за кордону.

Іншою важливою формою удосконалення педагогічної майстерності є обмін педагогічним досвідом та методичними напрацюваннями учителів-практиків, що відбувається у формі *Міжшкільних педагогічних об'єднань*. Такі методичні об'єднання можуть бути присвячені як окремій темі дослідження, так і питанням викладання певного навчального предмету чи дослідженню тем певного класу у горизонтальних міжпредметних зв'язках.

Усі ці форми удосконалення педагогічної майстерності можна назвати постійно діючою «педагогічною інтернатурою», що є важливим компонентом системи внутрішнього забезпечення якості освіти в закладі.

Говорячи про вільну Вальдорфську школу, передусім, мають на увазі свободу, яку має педагог у своїй педагогічній діяльності. «Дуже важлива умова – свобода ініціативи педагога. <...> Ви можете побачити, як один і той самий предмет викладається в паралельних класах різними методами. Чому ми так чинимо? Тому що суттєвий елемент навчання – індивідуальність учителя. Урок може бути гармонійним тільки за живого й міцного контакту вчителя з усім класом», – зазначав Р. Штайнер [28, с. 125-140]. На думку автора Вальдорфської школи, абстрактно можна скласти чудові навчальні програми, зовсім інша справа – реалізовувати їх, оскільки в житті з'являється елемент індивідуальності. Маючи педагогічну свободу, вчитель працює в педагогічній колегії, яка захищає освітній процес від анархії. Працюючи разом глибоко над педагогічними, методичними, діагностичними, терапевтичними проблемами, вчителі, розвиваючись самі, краще пізнають своїх колег, їхні сильні та слабкі сторони, якості характеру, особливості темпераменту. Колегія може порадити, застерегти або навіть запобігти ухваленню невірному рішення, супроводжувати ті чи інші процеси.

У Вальдорфській школі відсутній дитячий страх перед оцінкою. Добре знаючи дитину, її сильні та слабкі сторони, що переважають у сфері мислення, почуття і волі, для кожної дитини вчитель добирає або ж створює сам

невеликий вірш, «щось на зразок лінії поведінки, якої слід дотримуватися в майбутньому році». Наступного навчального року дитина вчить цей вірш напам'ять і раз на тиждень читає його у ритмічній частині «головного» уроку. За рекомендаціями Р. Штайнера, «дитина читає цей вірш, замислюється над ним, він входить у її свідомість і може мати благодотворний, врівноважувальний вплив на волю та почуття. Отже, це «свідотство» не є простим відображенням розумової роботи і успіхів учня/учениці за один рік; воно також має здатність чинити тривалий вплив – увесь наступний рік – до нового “свідотства”» [42; 43]. Складаючи таку характеристику, вчитель глибоко проникає «в суть маленької індивідуальності», через рефлексію, відтворення цілісного образу дитини у своїй пам'яті, подекуди навіть віднаходить відповіді на запитання про поведінку, успіхи чи утруднення дитини, що супроводжували її цілий рік.

Цікавим є досвід українського вальдорфського вчителя Т. Сотникової [22], котра як доповнення до основної «Характеристики» створювала разом із батьками учнів 1 класу казку, де відповідно до характеру, темпераменту, особливостей поведінки, внутрішніх проблем, ситуацій, що пережила дитина, розгортався сюжет, з'являлись головні та другорядні герої тощо. Така робота тривала у співпраці з сім'єю, супроводжувалась індивідуальними зустрічами з батьками, допомагала самим батьками глибше пізнати свою дитину. Важливою умовою створення такої казки була також її літературна, художня насиченість та демонстрація в алегоричній формі морально правильного шляху. Наприкінці такої роботи кожна дитина отримала свою казку, переписану власноруч та художньо оформлену батьками у вигляді книжечки.

Нами була розроблена *система діагностики та моніторингу особистісного розвитку учня* й впроваджена в діяльність вальдорфських класів СЗШ I–III ступенів № 195 імені В. І. Кудряшова Дніпровського району м. Києва у рамках дослідно-експериментальної роботи за темою «Формування цілісного освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу засобами вальдорфської педагогіки».

Пропонується роботу учнів 1–8 класів в процесі навчання оцінювати

вербально, ґрунтуючись на досягненнях учня/учениці «відносного самого себе», на індивідуальний його/її прогрес. Кожен учитель, враховуючи програму та виходячи з цілей викладання предмета, конкретизує *задачі*, що ставить перед учнем/ученицею, маючи на меті досягнення ними конкретних умінь чи засвоєння конкретних знань. Упродовж епохи чи року вчитель відстежує виконання кожної задачі кожним конкретним учнем. Контроль за виконанням задач відбувається у формі спостереження за їх роботою в зошиті на уроці, перевірки виконання домашніх завдань, самостійних чи контрольних робіт, участю в індивідуальних і колективних проєктах тощо. Доповнюється картина розвитку особистості описом здатності кожного до самостійної роботи, активності роботи в класі, а також описом особливостей темпераменту, соціальної включеності тощо. В кінці такого опису – коментар про індивідуальний прогрес та рекомендації щодо подальшої роботи.

На основі такого моніторингу для кожного з учнів 1–4 класів наприкінці року складається розширена характеристика особистісного розвитку в усіх навчальних предметах, його особливості на певному етапі, соціальна ситуація та ін. Вона може також містити індивідуальний вірш (байку чи казку), складений на основі рекомендацій Р. Штайнера, що слугує терапевтичним засобом для кожної конкретної дитини. Характеристика видається батькам.

Учні 5–8 класів отримують наприкінці семестру «Залікові листи» *особисто*, складені за тими самими критеріями, але у більш стислій формі. В таких листах вказуються «Рівні» досягнень, які відповідають рівням, визначеним МОН України, а саме: *початковий* (1–3 бали); *середній* (4–6 балів); *достатній* (7–9 балів); *високий* (10–12 балів). Таке оцінювання, при переведенні учня/учениці до іншої школи, що працює за традиційною системою, переноситься у таблиць та особову справу у вигляді балів.

Учні 9–11 класів отримують «Залікові листи» з рекомендаціями вчителів, але із зазначенням балів – відповідно до 12-бальної шкали (системи) оцінювання навчальних досягнень учнів, визначеної наказом МОН України від 21.08.2013 № 1222.

Окрім документальної фіксації діагностики та моніторингу особистісного розвитку учня впродовж року проводяться індивідуальні зустрічі з батьками та учнями, співбесіди, Психолого-педагогічні колегії-консилиуми «Розгляд дитини».

Питання про оцінювання знань виникає у будь-якого уважного до потреб дитини вчителя. Багато педагогів-новаторів або видозмінювали традиційний підхід, або зовсім відмовлялися від формальної оцінки. Так, одна з головних ідей школи Ш. Амонашвілі – «педагогіка повинна бути екологічно чистою, тобто не насильницькою», один із принципів – відсутність оціночних балів, з класу в клас діти переходять з пакетом творчих робіт і характеристикою вчителя [2]. Американський дослідник Б. Пірлман [39] зазначає, що сучасна система оцінювання має бути не системою покарання, а «оцінюванням для навчання», яка надає учням інформацію про їхні успіхи й спрямовує їх на критерії, що потребують покращення.

Р. Штайнер був переконаний, що «зубріння» до контрольної роботи чи іспиту – це діяльність, що суперечить інтересу здоровому розвитку дитини, адже «наслідком зубріння перед іспитом буває безсоння, порушення нормального перебігу життя. Тому було б найкраще (це було б ідеалом педагогіки) повністю відмовитися від іспитів, щоб кінець навчального року не відрізнявся від його початку. [41]. Такі погляди педагога є доволі актуальними у контексті сучасних освітніх досліджень та ідеї формування оцінювання, закладеної у Законі України «Про освіту» (2017).

Нетрадиційні, некласичні освітні моделі потребують більшої уваги щодо просвітницької складової освітнього процесу, а саме більш глибокого розуміння батьками процесів, які відбуваються у закладі освіти. Але, на думку швейцарського дослідника С. Лангхаммера, «робота з батьками не повинна перетворюватися в «обробку батьків»; батьки та вчителі мають вступити в загальну сферу переживання та пізнання: Як допомогти дитині дозріти і перетворитися у внутрішньо вільну, самостійну людину? Якими засобами ми можемо підтримати це дозрівання на різних фазах розвитку дитини? А також:

Чого потребує дана конкретна дитина тут і зараз? І: Як я можу взяти участь у формуванні її долі в школі?» [4, с. 201].

Засновник Вальдорфської школи Рудольф Штайнер вважав одним із центральних завдань шкільної освіти пробудження в батьках розуміння своєї дитини, а завданням вчителя – розуміння тих, хто довіряє йому своїх дітей, відправляючи їх щодня у школу. Тому батьки не повинні «віддавати» свою дитину до школи, а педагоги й батьки мають разом вступити на повний пригод шлях розвитку. І чим більш радісно це буде відбуватись з боку батьків, тим більше душевною буде така спільна робота.

Тож завдання, яке ставить Вальдорфська школа перед вчителем – пізнати не тільки дитину, а й її родину. «Дух вальдорфської педагогіки орієнтовано на цілісну людину. <... > але ми маємо перед собою не цілісну людину, а тільки дитину під час уроків й можливо протягом декількох годин поза навчанням, отже ми повинні відчувати внутрішню потребу знаходитись в близькому контакті з домівкою, в якій дитина проводить решту часу. Оскільки ця школа за своїм духом хоче бути не теорією, не абстракцією, не жорстким теоретичним принципом, а цілісним життям, цілісною реальністю, вона шукає шлях до реалій повсякденного життя дитини» [40].

Н. Даценко було проведено дослідження, у рамках якого була зроблена спроба диференціації батьків за їхніми потребами та очікуваннями щодо Вальдорфської школи. Таке дослідження передбачало у майбутньому можливість запропонувати більш прийнятні та ефективні форми взаємодії, забезпечувати профілактику та конструктивне вирішення конфліктів, сприяти побудові партнерських стосунків між школою та батьками з метою гармонійного виховання дитини.

Аналізуючи базові мотиви вибору Вальдорфської школи (отримання знань, виховання, розвиток та становлення особистості дитини, збереження фізичного здоров'я та умови, що сприяють психологічному здоров'ю), дослідниця виділила наступні *типи* батьків: «традиційні», «турботливі», «прагнучі», «духовні» [9].

«Традиційні» батьки керуються мотивами, що відносяться до формальних ознак освіти: отримання певного рівня знань, можливість подальшого вступу до вузу, визнання вальдорфської програми на державному рівні (державний статус закладу освіти), відповідність рівня знань державним стандартам (можливість скласти ЗНО або випускні іспити). Таким батькам імпонує «альтернативність» школи, але вони сприймають її лише як «не таку, в якій навчались самі», або «школу із помірним навантаженням». Серед осіб цієї групи є й такі, чий діти мають слабе здоров'я чи дисгармонії в розвитку (хронічні захворювання, легкі розлади тощо). Останні шукають тут здоров'язберігаючих педагогічних технологій. Вони мають досить поверхневі та нечіткі знання про вальдорфську педагогіку, що обмежуються загальними уявленнями, позитивними відгуками інших тощо.

Проблеми взаємодії з ними педагогічного колективу полягають у протиріччі між очікуваними ними «стандартами» освіти та недостатньому розумінні такими батьками специфіки вальдорфської педагогіки, розбіжностями в очікуваному та дійсному змісті й обсязі знань, умінь, навичок дітей, які навчаються за вальдорфською системою, що різняться з показниками учнів інших закладів освіти, особливо на початковому етапі навчання, з незрозумілою та нечіткою для них системою оцінювання, частими наріканнями на «погану» дисципліну тощо. Існують також протиріччя між високими вимогами вальдорфської педагогічної системи щодо активної участі батьків в освітньому процесі, житті школи та пасивною відстороненою позицією батьків цієї групи.

«Турботливі» батьки керуються переважно мотивами, що відповідають вимогами до «знаннєвого» компоненту освіти за умов забезпечення психологічного здоров'я та комфорту («навчання за індивідуальним підходом»). Такі батьки керуються при виборі школи особливостями організації освітнього процесу: школа, в якій учням цікаво навчатись, є власні інновації, класний вчитель, що добре знає дітей, індивідуальний підхід, гуманістичне ставлення та повага до дітей з боку вчителів, «якісна» (а не бальна) система оцінювання, навчання без стресу та конкуренції. Вони дуже чутливі до педагогічного стилю,

який практикується у школі, психологічної атмосфери стосунків між дітьми та вчителем. Ці батьки дбайливо піклуються про дітей, схильні до кооперативного стилю виховання, іноді гіперопіки.

Потенційними причинами виникнення напруги між школою і такими батьками може стати протиріччя між їхніми очікуваннями ідеально комфортних психологічних умов, індивідуального підходу до дитини та реальним освітнім процесом, що не співвідноситься, на їхній погляд, з великою кількістю дітей в класі, реальними стосунками, «недостатнім» врахуванням індивідуальних особливостей чи здібностей, замалим чи зavelиким, з їхньої точки зору, навантаженням для дитини, неоднаково цікавими для дитини епохами, недостатньо майстерними педагогами тощо.

«Прагнучі» батьки очікують, щоб їхні діти не тільки отримали знання, але, передусім, були виховані як різнобічні особистості. Їхні мотиви орієнтовані на змістовні ознаки освіти у Вальдорфській школі, віддаючи перевагу не кількості, а «якості» знань дітей, набуттю ними компетентностей, всебічному розвитку тих сторін особистості, що сприяють успішній самореалізації в сучасному дорослому житті: висока самооцінка, впевненість, ініціативність, відповідальність, толерантність, соціальні та творчі здібності, глибоко освоєні знання та самостійність мислення тощо. Запорука успіху дітей у майбутньому, на їхню думку, у вільному розвитку та становленні особистості. Їхні очікування пов'язані із широким багатопрофільним набором предметів, що пропонуються в школі, зокрема, естетичного та практичного спрямування, великою кількістю культурних заходів, походів, свят та інших проєктів.

Протиріччя, що виникають у таких батьків, існують між очікуванням вільного розвитку та діючою системою правил, вимогами до дисципліни та самоорганізованості учнів; між очікуванням розкриття особистісного потенціалу дітей та проявами інших «неідеальних» якостей учнів, проблемами їхнього розвитку під час вікових криз; високими вимогами до особистості вчителів.

«Духовні» батьки мають мотиви, які відображають більш ґрунтовне

поєднання навчання, виховання та здоров'я, що знайшли відображення в антропософських засадах та принципах вальдорфської педагогіки: салютогенетичний підхід, природовідповідність, цілісне охоплення в освітньому процесі природи людини через взаємодію тілесних, душевних та духовних чинників, відображені у вальдорфській програмі та навчальному плані, колегіальному принципі управління тощо. Вальдорфська педагогіка відповідає особистісним духовним прагненням та світосприйняттю цих батьків, стилю виховання в їхніх родинях. Вони мають ґрунтовні знання або досвід щодо вальдорфської методики, цікавляться духовними та світоглядними течіями. Часто такі батьки мають професійну освіту у сфері вальдорфської педагогіки або інших антропософських напрямків діяльності, серед них і вальдорфські вчителі, діти яких навчаються в цій школі. Вони високо цінують та шукають для своїх дітей саме вальдорфську програму, очікуючи від неї гармонізації душевного життя школярів, рівної уваги до розвитку їхнього мислення почуттів, волі, задіяної участі в освітньому процесі, гармонізації соціального середовища та ін. Особливу увагу такі батьки приділяють «спеціальним» предметам, що існують у Вальдорфській школі (евритмія, мистецтво мовлення, малювання форм, ботмерівська гімнастика тощо), та спрямованості програми на розвиток духовного, душевного й тілесного в дитині.

Непорозуміння у взаємодії з такими батьками пов'язані із розбіжностями між ідеалом Вальдорфської школи та його реальним втіленням, де існують компроміси.

Узагальнюючи проведені дослідження, Н. Даценко визначає, що у виділених групах батьків різняться характер потреб та очікувань щодо Вальдорфської школи. У «традиційних» - це переважно увага до формальних ознак, у «турботливих» - до процесуальних, у «прагнучих» - до змістовних, а у «духовних» - до ціннісних ознак вальдорфської педагогіки [9].

Схожу диференціацію ми знаходимо в американського дослідника Т. Фінсера [36], який визначає наступні типи батьків щодо їхніх очікувань від

Вальдорфської школи:

Батьки, які просто хочуть, щоб їхні діти були щасливі, в хорошій, небезпечній атмосфері. Знаходячи Вальдорфську школу, вони залишають там дитину на цілий день, не залучаються ні в які шкільні справи, відвідують шкільні заходи виключно тоді, коли там бере участь їхня дитина. Вони щасливі, якщо щаслива їхня дитина, й не переймаються філософськими ідеями та навчальними планами школи.

Батьки, які знаходять у Вальдорфській школі простір для самореалізації та саморозвитку, спільноту однодумців, середовище альтернативних ідей. Вони дуже активні, беруть участь в усіх заходах, самі організують групи, майстер-класи, походи тощо, намагаються «доповнити» школу гарними ідеями інших філософських, психологічних, духовних напрямів.

Батьки, які цікавляться антропософією, місією школи, іншим баченням людини. Для них важливим є не стільки розвиток школи, скільки «чистота» педагогічних ідей.

Автор такої типологізації зазначає, що ці групи потребують різної уваги та інформації. Так, наприклад, інформацію про традиційне для Вальдорфської школи, Свято Михаїла, може бути представлено у такий спосіб:

Група 1. «Це свято буде організовано останньої суботи вересня з 10.00 до 13.00. Діти покажуть легенду про Михаїла та дракона, після чого відбудеться прибирання школи та чаювання з солодощами».

Група 2. «Це свято - частина шкільної програми, складається з декількох частин. 1. Діти покажуть виставу «Легенда про Святого Георгія», яка є класичним прикладом боротьби добра і зла та характерною для виховного процесу усіх Вальдорфських шкіл. 2. Прибирання після свята, що важливо не тільки для зовнішнього вигляду школи, а й для дітей, які бачать, як вчителі та батьки працюють разом. 3. Спільна трапеза».

Група 3. «Як Вам відомо із антропософії, у Вальдорфській школі ми розвиваємо мислення, почуття та волю. Рудольф Штайнер часто говорив про Свято Михаїла як про свято людської волі, яка зміцнюється конкретними

діяннями людини на Землі. Коли вони дивляться виставу та беруть участь у прибиранні, стають співучасниками духовного оновлення людини на Землі [36].

Цікавим, на нашу думку, є спостереження Т. Фінсера щодо стадій взаємодії зі школою, які проходять вальдорфські батьки усіх типів:

Перша: *відкриття, здивування, захоплення, ентузіазм* («Я сам хотів би вчитись у такій школі!»)

Друга: *впевненість* (1-3 роки). Батьки – «експерти» з вальдорфської педагогіки, переказують зміст програм, епох своїм друзям, родичам («Все, що робиться у школі, правильно!») Період «великих сподівань», позитивної ідеалізації.

Третя: *перевірка, сумніви*. Батьки починають бачити «слабкі» сторони школи, «дивні речі», незадоволені навчальними результатами, переживають «падіння Раю» (4 рік).

Четверта: *самовідданість* (5-6 роки). Батьки несуть ідеали школи, які витримали випробування реалізмом, вчителя сприймають як реальну людину, з його недоліками, людськими якостями. Вони бачать навчальні досягнення дітей, які при цьому веселі, наповнені здоров'ям та силами.

П'ята: *відсторонення* (7-9 роки). Батьки поринають у власну професійну діяльність, адже діти вже повністю самостійні, при цьому самі діти вже не хочуть так часто бачити батьків у школі. Настає етап виснаження від великої самовідданості.

Шоста: *повернення* (10-12 роки). Батьки, маючи власний досвід батьківства та управління процесами школи, передають його іншим. Вони знаходять баланс між школою та своєю роботою, приходять на допомогу у критичних ситуаціях і віддають усі сили на її вирішення.

Сьома: *«золотий запас»*. Деякі школи знаходять шляхи роботи з батьками випускників, які можуть допомагати відстоювати інтереси школи як на зовні, так і працювати із внутрішніми питаннями, оскільки їхні переконання ґрунтуються як на теорії, так і на практиці [36].

Увага до потреб батьків є невід'ємною частиною психолого-педагогічного

супроводу дитини, диференціація батьків за їхніми потребами щодо школи сприяє більш ефективній взаємодії, створюючи умови гармонійного розвиваючого виховного середовища. Взаємодія школи з батьками забезпечує досягнення спільних цілей щодо соціалізації дитини, формуючи простір, де будуються партнерські стосунки, панує толерантність, свобода, довіра, прагнення до співпраці, взаємна підтримка, продуктивне вирішення проблемних ситуацій.

У Вальдорфській школі працює система заходів, що сприяє гармонізації стосунків школи з сім'єю. Використовуючи традиційні форми співробітництва з батьками, вальдорфська педагогіка трансформує їх, насичує власним змістом та використовує свої особливі підходи. Форми взаємодії школи з батьками можна згрупувати наступним чином:

Моніторингово-діагностична діяльність: вивчення особливостей сім'ї та її соціальних умов (анкетування при прийомі у школу, співбесіди, спостереження, аналіз продуктів творчості, опитування, відвідування дитини вдома, участь у сімейних заходах тощо).

Консультативна діяльність здійснюється як по проблемним, так і тематичним питанням (зокрема щодо системи вальдорфської педагогіки, її інновацій, теоретичних та практичних засад, цілей та методів навчання і виховання, впливу на розвиток особистості учнів тощо), в індивідуальній та груповій формах. В консультативній діяльності застосовуються як звичайні методи, так і соціальні елементи антропософської арт-терапії.

3. *Інформаційно-просвітницька* діяльність відбувається як шляхом традиційних форм передачі інформації (через дошки оголошень, стенди, інформаційні листки, електронною поштою, Інтернет-форум батьків та вчителів, сайти шкіл тощо), батьківські збори, відкриті уроки, культурно-мистецькі заходи, свята та концерти, програму яких складають елементи уроків, так і через інші колективні методи інформаційно-просвітницької роботи: лекції, доповіді, тематичні семінари, батьківські зустрічі, конференції, майстер-класи, спільне опрацювання літературних джерел тощо.

4. Практично-організаційна діяльність, яка включає:

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

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

Традиційний елемент діяльності закладу освіти – батьківські збори – у Вальдорфській школі мають свою специфіку та структуру. Під час батьківських зборів широко застосовуються практичні та демонстраційні елементи уроків поточних епох вальдорфського навчального плану, які виконуються *разом* з батьками, що дає можливість безпосередньо «пережити» матеріал, скласти більш чітке уявлення та розуміння вальдорфської педагогіки, створює атмосферу відкритості та довіри між школою та батьками, сприяє позитивному сприйняттю та розумінню методики. Питання індивідуальної динаміки та продуктивності навчання не розглядаються на батьківських зборах, а віднесені до індивідуальних форм роботи (індивідуальні бесіди про дитину між батьками та вчителями, індивідуальні характеристики (замість бальних оцінок), листи батькам, відвідування сім'ї вдома).

Досвідчені вальдорфські педагоги радять включати усі елементи людини в структуру батьківських зборів, так само, як це влітається в структуру уроку, а саме:

Мислення: аспекти розвитку дитини, навчальна програма, проекти, цілі навчання, методика – «як ми викладаємо і чому», питання сексуального виховання тощо.

Почуття: мистецтва, рух, частини ритмічних частин уроку, дискусії, обговорення: Яким я був в 13 років? Що я пам'ятаю про 7 клас?

Воля: малювання форм, математика, ліплення, спільне обговорення виконаних робіт.

Головне завдання батьківських зборів, за висловом вальдорфського педагога Ю. Шварца, - знову розпалити той вогонь натхнення, який з самого початку привів батьків до Вальдорфської школи. «Ми маємо зробити для них вальдорфську педагогіку настільки захоплюючою, наскільки захоплююче ми стараємось змалювати краєзнавство чи північну міфологію дітям» [26, с. 66].

Вивчивши поради досвідчених педагогів та маючи власний досвід, ми створили *рекомендації щодо ефективності батьківських зборів:*

1. Фіксований час, вчасний початок, чітка структура.
 2. Початок – спільна художня діяльність (але не більше 30 хв.)
 3. Присвячувати час питанням розвитку дитини: теорія, практичні запитання, ситуації.
 4. Обов'язковим елементом спілкування має стати гумор, розповідь смішних ситуацій в школі, навіть анекдотів.
 5. Відкритість, чесність, емпатія.
 6. Вести бесіду з батьками як дорослими, а не дітьми: не повчати, вислуховувати, бути уважним до потреб.
 7. Не обговорювати конкретних дітей, сімейні ситуації, шкільні плітки тощо.
 8. Батьки мають піти з інформацією, а не відчуттям витраченого часу.
- Окремо, при спілкування з батьками вчителю слід запам'ятати 6 «НЕ»:
1. Не сперечайся!
 2. Не захищайся!
 3. Не підвищуй голос!

4. Не приймай нічого особистісно!
5. Не втрачай рівновагу!
6. Не кажи або не роби того, чого не можеш змінити!

Т. Фінсер формулює наступні поради для ефективною співпраці батьків та вчителів [26]:

Для вчителів:

- Ділись ентузіазмом від відкриттів, зроблених на уроках разом з дітьми.
- Спочатку спитай – потім говори сам.
- Ніколи не обговорюй та не осуджуй сімейні традиції.
- Не обговорюй з батькам проблеми іншої дитини або сім'ї.
- Ніколи не оговорюй будь-що стосовно школи чи дитини на випадкових зустрічах (наприклад, у супермаркеті).

Для батьків:

1. Вправляйтесь у свідомій довірі. Довіра не може бути сліпою, свідомо довіра формується у діалозі.
2. Залишайте простір для росту вчителя.
3. Відвідуйте батьківські зустрічі та шкільні події, адже такі заходи приносять радість, формують гарні стосунки з іншими батьками і навіть дарують нових друзів.
4. Керуйте своїми очікуваннями та розчаруваннями.
5. Добра воля – основа успішних взаємин [26].

Батьки та вчителі при спільних задачах мають окремі завдання: завдання батьків – спостерігати власну дитину в реальності та щохвилини співпереживати їй, підтримувати її стан на кожному етапі розвитку; завдання вчителя – бачити картину «в цілому», підтримуючи індивідуальне, формувати соціальне.

За своєю суттю в школі відбувається зустріч батьків та вчителів заради спільної мети – виховання та супроводження якнайкращим чином розвитку та становлення дитини, обидві сторони хочуть бачити своїх вихованців

самодостатніми, повноцінними гармонійними, успішними. Така співпраця між родиною та вчителями школи є достатньо тривалою, якщо брати тільки шкільний період, то це 12 років, а якщо врахувати ще й перебування дитини у Вальдорфському дитячому садку, то виходить приблизно 15 років. Це означає, що на цей період певні люди вступають в довготривалі соціальні зв'язки, беруть на себе певні обов'язки та мають певні права. Можна також казати, що люди домовляються йти одним шляхом. Цей спільний шлях батьків та вчителів має декілька спільних задач: співпраця, навіть якщо певні речі в поведінці іншого нам не подобаються; достойний, гідний людини вихід із конфліктних ситуацій; розуміння того, що дитина не має жити в двох світах або в двох правдах – школи та батьківського дому; сприйняття мотивації іншого та пошук компромісів; відмова від бажання виховувати іншого (часто вчителі прагнуть наставити на шлях істини батьків, але є також і батьки, що хочуть керувати вчителем); врахування виправданих побажань та інтересів заради дитини; позбавлення себе від занадто завищених, не виправданих очікувань від іншого; створення форм співробітництва заради функціонування школи; розділення сфер впливу на питання суто вчителів, або суто батьків; створення груп підтримки складних ситуацій, коли подекуди вчителі та батьки не можуть самі знайти вихід без сторонньої допомоги.

Враховуючи ці аспекти, вчителі та батьки зможуть більш ефективно спрямовувати свою діяльність на досягнення спільної мети.

3.3 Фінансові аспекти проєктування та розвитку економічного складника освітнього середовища закладів освіти в Україні

І. О. Климчук

Глобалізація є об'єктивним і всеохопним процесом, характерним для сучасного розвитку світової економіки. Не можна зупинити поступальної об'єднавчої ходи, спрямованої на залучення України до інтеграційних процесів, а це викликає різноманітні й неоднозначні наслідки для національної економіки,

які позначаються на освіті, науці, культурі країни. Позитивний або негативний вектор цих наслідків багато в чому залежить від рівня розвитку національної економіки, позиції країни у світовому рейтингу. В умовах поглиблення процесу фінансової глобалізації та посилення її впливу на розвиток національних економік важливого значення набуває така державна політика, яка стимулює ефективний розвиток національних фінансових систем і сприяє їхньому впливу на науку, освіту, культуру. Виняткова актуальність дослідження проблем і особливостей впливу глобалізації на розвиток освіти в Україні існує в аспекті розроблення комплексної системи його вимірювання з метою прогнозування їхніх наслідків та ефективного управління освітніми процесами.

Реалізація права на освіту передбачає достатнє фінансування освіти державою, яка, відповідно до міжнародного права, зобов'язана використовувати максимум своїх наявних ресурсів з метою реалізації цього права. Це положення закріплено у Статті 78 Закону України «Про освіту» яка зазначає, що держава забезпечує асигнування на освіту в розмірі не менше ніж 7% валового внутрішнього продукту за рахунок коштів державного, місцевих бюджетів та інших джерел фінансування, не заборонених законодавством. Відповідно до Бюджетного кодексу України та Законів України «Про освіту» [19, 20], фінансування державних і комунальних закладів загальної середньої освіти здійснюється за рахунок коштів державного, місцевих бюджетів та інших джерел, не заборонених законодавством (благодійної допомоги, у вигляді фондів, грантів).

З державного бюджету заклади загальної середньої освіти отримують освітню субвенцію на оплату праці працівників освіти з нарахуваннями педагогічним працівникам у частині забезпечення видатків на здобуття повної загальної середньої освіти. Також для закладів загальної середньої освіти з державного бюджету виділяються субвенції на підтримку Нової української школи, організацію інклюзивної освіти, субвенція «Спроможна школа для кращих результатів» для підтримки опорних шкіл (ремонт, закупівлю обладнання, шкільних автобусів тощо) [16]. Фінансовим питанням, проблемам

пошуку та залучення додаткового фінансування закладів загальної середньої освіти в Україні присвячені дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців [5; 21]. Проблемами глобалізації економіки та взаємодії розвинених держав з державами, що розвиваються, займається Національна рада з економічної освіти США в Україні – американські програми академічних обмінів (Міжнародний проєкт) [1]. Окрім того, аналізом проблем розвитку фінансових систем країн, що розвиваються, в розрізі особливостей та протиріч сучасних глобалізаційних процесів досліджують експерти Інформаційного агентства УНІАН [11], Європейського центрального банку реконструкції та розвитку Південної і Східної Європи (BGCEE) [10], відповідні статистичні та наукові публікації [24; 12]; розроблені та профінансовані міжнародні програми фінансування країн, що розвиваються, – Міжнародна програма «House of Europe» [15] та Міжнародна програма «Erasmus+» [14]; вітчизняні та зарубіжні фахівці [31; 34, 35]. Але, на жаль, не існує чіткого механізму взаємодії державної та міжнародної фінансової допомоги закладам загальної середньої освіти в Україні.

Фінансові аспекти економічного складника прогнозування та розвитку загальної середньої освіти в Україні

Методологічною базою є загальнонаукові методи порівняння та узагальнення, методи системного, порівняльного, структурного та функціонального аналізу – для проведення пошуку та аналізу отриманої інформації щодо мети, предмету та завдань дослідження, методи економічного аналізу – для пошуку та структурування відповідної інформації.

В процесі проведення експериментальної роботи (опитування, обробка та інтерпретація даних) були отримані такі результати, а саме: *проведено* аналіз відповідей респондентів на запропоновані моніторингові запитання опитувальника. Аналіз відповідей свідчить про те, що незалежно від типу загальноосвітніх закладів та місця їхнього розташування, від стажу та досвіду педагогічної діяльності керівників та педагогічних працівників шкіл дуже

гостро відчувається потреба в теоретичних і особливо в нормативно-правових, психолого-педагогічних, методично-управлінських знаннях щодо загального уявлення про якість середньої освіти (85,7%), а також інформації щодо практичної реалізації та управлінського досвіду вирішення конкретних проблем (89,5%). Підтверджено, що фінансові механізми економічного складника прогнозування та розвитку загальної середньої освіти в Україні, особливо в умовах пандемії, відіграють особливу роль у забезпеченні належного фінансування закладів загальної середньої освіти/гімназій в Україні. Результати дослідження представлені типовими відповідями проведеного опитування думок учителів/керівників шкіл щодо сучасного стану існуючих фінансових проблем.

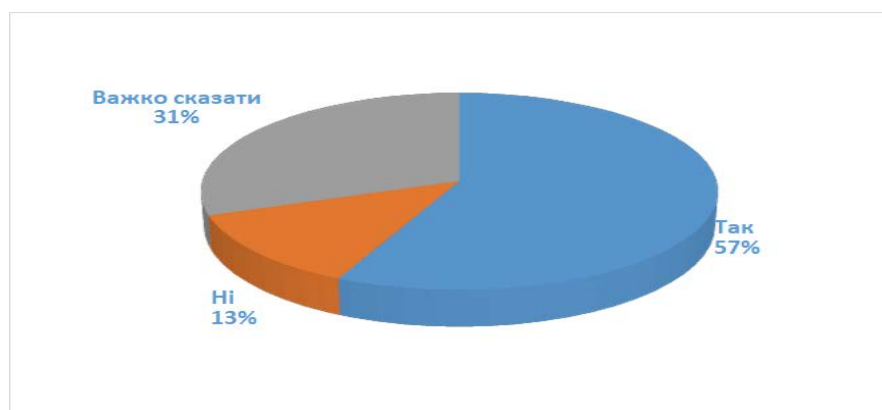


Рис. 1. Як Ви вважаєте, чи підвищить якість/результативність освітньої діяльності закладу загальної середньої освіти/гімназії поліпшення фінансового забезпечення з урахуванням надзвичайних обставин (пандемії) в Україні?

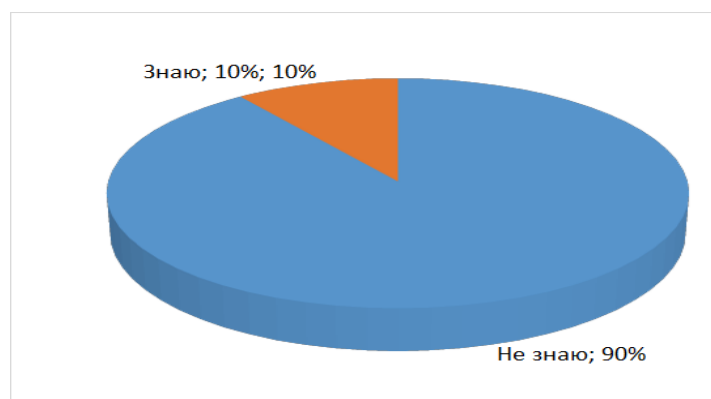


Рис. 2. Чи знаєте Ви про показник «вартість освітньої послуги»?

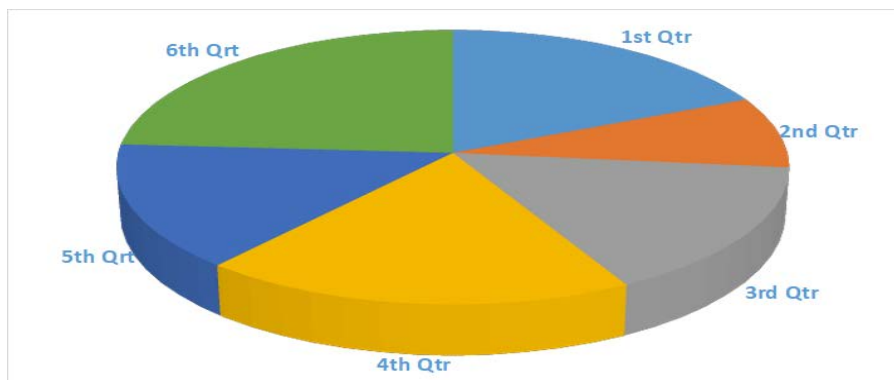


Рис. 3. Як Ви вважаєте, які організаційні та науково-методичні заходи будуть більш дієвими щодо поліпшення фінансування закладів загальної середньої освіти/гімназій з урахуванням надзвичайних обставин (пандемії) в Україні?

Пояснення до Рис. 3

18,3 % Проведення роз'яснювальної роботи щодо необхідності переведення онлайн діяльності закладів освіти (навчання) з урахуванням надзвичайних обставин (пандемії) в Україні?

8,4 % Включення проблематики онлайн освіти та розробки системи онлайн навчальних програм/курсів.

15,5 % Включення проблематики онлайн освіти до нормативних документів (постанов, наказів, розпоряджень).

19 % Розробка та видання науково-методичної літератури з зазначеної проблематики.

14,8 % Висвітлення вітчизняного та міжнародного онлайн досвіду щодо фінансових проблем освітньої діяльності освіти на науково-практичних конференціях, семінарах тощо а умовах пандемії.

24 % Усі означені вище.

Глобальні імперативи економічного складника прогнозування та розвитку загальної середньої освіти в Україні

Проведений аналіз глобальних імперативів економічної складової розвитку загальної середньої освіти в Україні дає можливість узагальнити процес інтернаціоналізації міжнародних фінансів та їхнього впливу на розвиток

освіти в Україні. З'ясовано, що доцільним є виділення сфер інтернаціоналізації міжнародних фінансів (банківська, інвестиційна, освітня тощо), її рівнів (допомога/гранти на мікро- та макрорівнях), видів (внутрішня та зовнішня допомога), типів (природна та форсована), шляхів, залежно від розвитку країни (інтервальна, екстремальна) [12; 14; 17].

На підставі ґрунтовних досліджень еволюції ідеї циклічного глобального розвитку світу, аналізу історичного досвіду, сучасного стану розвитку світової економіки та фінансів обґрунтовано гіпотезу щодо прискорення чи уповільнення інтенсивності економічної глобалізації. Так, глобалізація – це постійний і невідворотний процес. Але залежно від багатьох факторів розвитку країни (політичних, економічних, інформаційно-технологічних, екологічних) інтенсивність його розвитку може пришвидшуватись або, навпаки, уповільнюватися. Відповідно, міжнародна допомога, представлена в Україні, може охоплювати різні рівні можливостей і перспектив подальшого розвитку усіх учасників міжнародної програми/проєкту. Прикладом міжнародної фінансової допомоги на рівні загальної освіти в Україні є: американські програми академічних обмінів [1], міжнародна благодійна допомога у вигляді міжнародного проєкту «House of Europe», в рамках міжнародних програм «Erasmus+» та «Європейського корпусу солідарності» [14,15].

«House of Europe» («Дім Європи») – міжнародна програма, що фінансується Європейським Союзом, створена для підтримки професійного та творчого обміну між українцями та їхніми колегами в країнах ЄС та Великій Британії. Програма фокусується на освіті, культурі, медицині, соціальному підприємстві, медіа та роботі з молоддю і передбачає більш ніж 20 освітніх програм: конференції, семінари, стажування і нетворкінг у ЄС та Великій Британії, навчально-освітні програми, літні мовні табори, подорожі, тренінги та інші можливості для молоді. Команда «House of Europe» підтримує творчу співпрацю між українськими організаціями, освітніми установами та їхніми партнерами з ЄС і Великої Британії, фінансує розвиток культурної інфраструктури та освітніх програм для молоді (літні молодіжні табори та

обмін студентами між університетами України та ЄС). Тематика програми передбачає й підвищення кваліфікації та представлена такими напрямками: кращі практики освітнього менеджменту та розвиток управлінських навичок; знайомство з професійними культурами ЄС та Великої Британії; практики та принципи навчання у ЄС та Великій Британії; «Інклюзія у навчанні»; «Нова українська школа» та компетентнісний підхід до навчання»; «Вивчення іноземних мов та багатомовна освіта». Онлайн-навчання згідно з програмою «House of Europe» також передбачає гранти на зазначені програми [15].

Програма «Erasmus+» (2021–2027 рр.) – це програма ЄС за підтримки та розвитку освіти, навчання, молоді та спорту в Європі. Орієнтовний бюджет програми складає 26,2 мільярда євро. Це майже вдвоє більше фінансування в порівнянні з попередньою програмою (2014–2020 рр.). У програмі значну увагу приділено соціальній інтеграції молоді, екологічному та цифровому розвитку країн, що розвиваються, а також участі молоді в демократичному житті. «Erasmus+» пропонує можливості мобільності та співробітництва у вищій, професійно-технічній та середній освіті, освіті дорослих та спорті. Програма дає мільйонам молодих людей, зокрема громадянам країн, що розвиваються, більші можливості для саморозвитку, забезпечуючи підвищення якості освіти та покращення перспектив індивідуального розвитку всіх учасників. За даними звіту за 2019 рік тисячі студентів, зокрема й педагогічних університетів, учнів, учителів пройшли навчання та стажування за кордоном. У бюджеті за період 2019 – 2020 рр. загальною сумою 3,37 мільярда євро «Еразмус+» започаткував 940 000 освітніх програм відповідно для керівників освітніх закладів. Програмою було профінсовано понад 111 500 освітніх закладів та 25 500 освітніх проєктів.

Як засвідчує «Резюме ESC» програми «Європейського корпусу солідарності» (в рамках програми «House of Europe»), відбулося «безпрецедентне залучення усіх бажаючих з метою дати можливість молодим людям у віці від 18 до 30 років активно доєднуватися до суспільного життя та

розвивати нові навички, забезпечити особистий розвиток та можливості подальшого працевлаштування» [14]. За статистичними даними, за 2019–2020 рр. понад 83% учасників, які брали участь у діяльності Європейського корпусу солідарності, зробили акцент на тому, що здобуті в процесі участі знання, навички будуть корисними у їхньому майбутньому навчанні та прийдешній кар'єрі. Європейський Корпус солідарності також допомагає неприбутковим організаціям, зокрема й освітнім закладам, у прагненні вирішення освітніх проблем – «у широкому діапазоні географічних областей». Згідно зі звітом, за період 2019 року майже чверть мільйона молодих людей з України була зареєстрована у Європейському корпусі солідарності, що сприяло реалізації «заходів солідарності», починаючи з різних міжнародних освітніх програм та закінчуючи просвітницькою діяльністю в боротьбі зі зміною клімату.

Загалом за 2019–2020 рр., за даними звітності «Резюме ESC»/Європейського корпусу солідарності та «Erasmus+», більше, ніж 270 тис. молодих людей отримали можливість узяти участь у міжнародних проектах/програмах, що фінансувалися міжнародними організаціями. В Україні близько 2300 організацій, зокрема більше 1000 закладів середньої освіти представляли свої пропозиції щодо участі у спільних проектах, направлених на вирішення існуючих просвітницьких та соціальних проблем на місцевому, регіональному, національному та міжнародному рівнях. Загальна сума підтримки проектів за 2019–2020 рр. склала понад 113,5 мільйонів євро [1; 24; 37].

Глобалізація середньої освіти та її наслідки. Обговорення результатів дослідження (на прикладі загальної середньої освіти в США)

Один з найважливіших напрямів досліджень економіки освіти – вивчення критеріїв якості освітніх послуг, що забезпечуються освітніми закладами (у західній літературі це називається «вивченням виробничих функцій освіти», «аналізом виробничих функцій освіти»). За результатами спільної діяльності в рамках міжнародної програми/проекту «House of Europe», міжнародної програми «Erasmus» та Європейського корпусу солідарності серед найбільш

часто зазначених критеріїв якості загальної середньої освіти в Україні визначені, насамперед, об'єктивні оцінки діяльності закладу освіти, а саме: успішність учнів за результатами стандартизованих тестів, імовірність після закінчення основної та старшої школи успішного вступу в престижні коледжі та університети; а також суб'єктивні оцінки, а саме: відвідування занять, отримані оцінки (успішність), зацікавленість учнів певними навчальними курсами/програмами, що викладаються в закладі освіти, тощо. Результати отримуються на основі соціологічного опитування в різні періоди освітнього процесу, в різних вікових категоріях учнів та в різних освітніх закладах відповідно до їхньої профілізації. Якщо в дослідженні мова йде про якість середньої освіти та її кінцевих результатів з точки зору фінансової складової, то можна розглядати варіанти подальшої освіти та кар'єри випускників шкіл залежно від фінансової забезпеченості/конкурентоспроможності відповідних закладів середньої освіти. Що ж стосується детермінантних якостей освітніх послуг, які надаються в освітніх закладах, зазвичай на них впливають як показники матеріально-технічної бази/забезпечення освітніх закладів, так і «людського фактору/капіталу – вчителів, керівників освітніх закладів: їхнє матеріальне заохочення, а також фінансове забезпечення/можливості різних контингентів учнів (наприклад, фінансові можливості їхніх сімей) [14].

За результатами спільного звіту по країнах Західної Європи та США, значна увага приділяється також питанню порівняння державних та приватних освітніх установ, вивченню якості освітніх послуг залежно від співвідношення різних джерел їхнього фінансування. Результатом є рейтинг рівнів показників освіченості («формування знань») країни у «Глобальному інноваційному рейтингу 2020», згідно з даними якого за показником освіченості Україна перебуває на 39-му місці.

Таким чином, цілком доречним буде запитання, що виникає в усіх країнах світу: як покращити фінансування закладів освіти, де взяти гроші?

Відповіді на це запитання можна знайти, якщо проаналізувати моделі фінансування загальної освіти у зарубіжних країнах, зокрема у США [45].

Фінансування американських шкіл відбувається переважно за рахунок місцевих (міських) податків на нерухомість. Через це якість шкільної освіти досить сильно залежить і від цін на нерухомість, і від того, скільки податків батьки готові платити за «хороші» школи. До округів, що мають хорошу репутацію, з'їжджаються батьки, які прагнуть дати дітям гідну освіту. Ціни на будинки зростають, і суми грошей та зацікавлених батьків піднімають престиж школи певного округу на ще більш високий рівень. І навпаки [45].

Вочевидь, найуспішніші школи утримуються за рахунок муніципалітетів, тобто 87% коштів фактично надходить із місцевого бюджету, і лише 11% – із бюджету штату та 2% – із федерального. У «не зовсім» успішній школі картина інша: з місцевого бюджету надходить лише 13%, з бюджету штату – 74% та з федерального – 12%. Бюджет гарної старшої школи із чотирма сотнями випускників на рік становить майже 40 мільйонів доларів. Фінансування шкіл штатами часто визначається тим, наскільки підвищилася успішність їхніх учнів на іспитах [45].

Багато чого залежить і від економічного становища в самій країні. Коли через кризу уряд штату Нью-Джерсі «зрізав» дотації «успішним» школам, то жителі деяких округів проголосували за добровільне збільшення податків, що дало змогу зберегти високий рівень навчання. До кожного району міста прикріплено одну або кілька шкіл. Діти можуть ходити лише до школи за місцем проживання. У США немає поняття «прописки». На доказ проживання у районі, прикріпленому до конкретної школи, батьки пред'являють договір оренди чи купівлі житла із зазначенням адреси та сплачені рахунки за комунальні послуги [45].

Тому, зважаючи на все це, багато родин (які можуть собі дозволити переїзд у новий будинок) спочатку обирають майбутню школу для дітей, а потім нерухомість для купівлі. Якщо батьки хочуть віддати дитину в хорошу школу, перед ними завжди стоїть вибір: переїхати в район із дорогою нерухомістю (навіть якщо фінансово їм це не по кишені) або купити подешевше будинок і платити щомісяця за приватну школу. У випадку, якщо дитина народилася у

бідній родині, яка не може дозволити собі переїзд у дорогий район, де є хороша школа, шансів на гарну шкільну освіту доволі мало. Ось і варто задуматися про «безкоштовність» такої безкоштовної освіти!

ДОБРОВІЛЬНІ ВНЕСКИ

Як уже було зазначено, незважаючи на, здавалося б, *повне державне забезпечення*, у школах існує і практика збирання *добровільних батьківських внесків*. Використовують кілька способів [45].

Перший – це *шкільні ярмарки*. Кілька разів на рік організовуються розважальні заходи для школярів та їхніх батьків. Наприклад, *ice-cream party* на шкільному подвір'ї або *moove-night* у шкільному спортзалі, куди запрошуються усі охочі. За суто символічну ціну ви купуєте квиток/водичку/шоколадку або щось непотрібне із зображенням шкільної символіки. Частина виручених коштів іде потреби школи. Буває, також дітей та батьків запрошують, наприклад, відвідати кафе поза школою, повідомивши при цьому, що 2% від купленого піде до шкільного фонду. Слід зазначити, що запрошення приймає багато батьків, оскільки такий спосіб збору не нав'язливий та досить приємний.

Другий спосіб – це *онлайн-сервіси для збирання грошей*. На поштову скриньку батьків надходить розсилка з кошторисом шкільних потреб та посиланням на відповідний онлайн-ресурс. Основна перевага таких зборів полягає в тому, що вони є абсолютно добровільними, за бажанням анонімними, а також батьки самі визначають розмір пожертвування. Наприклад, цього року у школі збирали кошти на інтерактивні гаджети для дітей, минулого – на облаштування ігрового майданчика. Такі збори також досить успішні.

Третій варіант – це *батьківські комітети*. Це питання недостатньо висвітлено в американській літературі, але опитування багатьох громадян США дає можливість стверджувати, що такий спосіб збору коштів є. Як загальна система, що охоплює всі штати країни, батьківські комітети не існують. Є так звані «батьківські об'єднання» для вирішення якихось разових завдань (*parent-teacher association or PTA*). Усі проблеми, що виникають у процесі навчання, вирішуються разом з керівництвом школи (директором) або з керівництвом

округу.

До батьківського комітету запрошуються всі бажаючі батьки, і завдання цього комітету не дуже відрізняються від того, до чого ми звикли в Україні, за одним винятком – членство в батьківському комітеті платне, а участь не дає жодних привілеїв, окрім поваги. Разовий річний членський внесок йде, знову ж таки, на потреби школи. Основне завдання батьківського комітету – це організація та збирання грошей на потреби класу: екскурсії, свята та дні народження, зокрема й учителів. Розмір внеску визначається самим комітетом, але зазвичай це не більше 10 доларів, і сплачується за бажанням. Батьки отримують листа електронною поштою з проханням і передають гроші через дитину в конверті.

Оскільки такого поняття, як «батьківські збори», не існує, то й фінансово-звітних зборів для батьків ніхто не проводить. Кілька разів на рік відбуваються загальношкільні мітинги, де батьки-члени комітету звітують про витрати перед головою батьківських комітетів та директором, що в принципі теж не дуже відрізняє американські комітети від українських.

Слід також зазначити, що харчування дитини в школі забезпечується батьками. Ви або можете дати їй обід із собою, або дозволити купити щось у шкільній їдальні. Ціна сніданку – 2 долари, обіду – 3. Оскільки дитина перебуває в школі практично до вечора, то бажано покласти із собою ще один-два «перекушування». Окремо також оплачується група подовженого дня. Крім того, батьків просять не соромитися передавати до школи санітаizers для рук, паперові рушники чи вологі серветки для підтримки чистоти дитячих рук [45].

Підбиваючи підсумки, можна зазначити, що до американської шкільної системи залишається теж чимало запитань. Чому, наприклад, проживаючи в хорошому районі, шкільному окрузі з досить високим податком на нерухомість, батьки мають забезпечувати дітей вологими серветками? Чому в досить престижній школі немає системи кондиціонування повітря, не обладнано в'їзд? Є також і недоліки в самому шкільному процесі. Наприклад, відсутність якісної освіти для бідних. У багатьох американських школах відсутні світова історія та

світова література, а в деяких і географія. Базові предмети, такі як хімія, фізика, біологія, вивчають лише один рік. На жаль, елементи бюрократії та нецільового використання коштів мають місце і в цій країні.

Рекомендації до параграфу

1. Дослідження впливу міжнародної фінансової допомоги на розвиток вітчизняної загальної середньої освіти в Україні дало змогу визначити сутність та тенденції впливу глобалізації на розвиток вітчизняної загальної середньої освіти на теперішньому етапі розвитку країни, провести аналіз методологічних засад функціонування міжнародної фінансової допомоги в освітянській галузі, визначити ймовірні позитивні та негативні наслідки глобалізації, перевірити гіпотезу щодо прискорення чи уповільнення інтенсивності розвитку вітчизняної загальної освіти залежно від ступеню взаємодії з міжнародною фінансовою допомогою та рекомендацій міжнародних експертів у галузі освіти.

2. Дослідження міжнародної фінансової допомоги на рівні загальної освіти в Україні, що представлена міжнародною благодійною допомогою у вигляді міжнародної програми/проекту «House of Europe», міжнародної програми «Erasmus» та Європейського корпусу солідарності, підтвердило гіпотезу щодо необхідності залучення міжнародної фінансової допомоги в Україну з метою наближення рівня вітчизняної загальної освіти до міжнародних стандартів, зумовлених міжнародною глобалізацією світового господарства. Рекомендовано: узагальнити та проаналізувати ймовірні позитивні й негативні наслідки фінансової глобалізації для системи освіти України. Серед негативних: відтік державних фінансових ресурсів від реального сектору освітньої галузі, посилення нерівномірності розподілу міжнародних фінансових ресурсів між країнами залежно від можливостей розвитку самої країни, політичної та економічної нестабільності. Позитивними ж наслідками є: модернізація всієї освітньої системи в Україні, поява нових фінансово-освітніх інструментів пошуку та залучення додаткових джерел у загальну середню освіту, впровадження інновацій, інформаційних технологій, міжнародних освітніх курсів/програм.

3. Дослідження сутності впливу глобалізації на освіту в Україні проведено з урахуванням міжнародного досвіду та рекомендацій міжнародних експертів щодо впливу цього процесу на окремі суб'єкти освітньої діяльності, а саме заклади загальної середньої освіти. Слід зазначити, що, без сумніву, глобалізація позитивно впливає на розвиток освіти в Україні, відкриває можливості для використання цілого ряду інструментів з метою пошуку та залучення додаткових можливостей розвитку загальної середньої освіти, водночас, це породжує фінансову залежність і викликає необхідність запровадження додаткових механізмів її регулювання з урахуванням рівня її економічних можливостей самої країни.

4. Вплив глобалізаційних процесів може призвести до непередбачуваних, а можливо, й катастрофічних наслідків розвитку суспільства будь-якої країни світу. Зважаючи на існуючий міжнародний досвід, Україні рекомендовано враховувати саме національні пріоритети формування стабільної, ефективно функціонуючої освітньої системи освіти в Україні на всіх її рівнях. В Україні доцільніше розробляти «змішану» модель фінансування та розвитку загальної середньої освіти, яка відповідає вимогам існуючої реальності, фінансових можливостей країни та має прогноз розвитку на майбутнє, а саме: забезпечення рівних умов доступу до загальної середньої освіти усіх дітей. Обмеженість впровадження інших моделей фінансування освіти пов'язана з необхідністю залучення різних механізмів та різних джерел фінансування, розробки технології недержавного фінансування закладів освіти, підвищення фінансової самостійності навчальних закладів, стимулювання конкурентоспроможності закладів та обмеженим державним контролем за діяльністю закладів загальної середньої освіти. Також існує необхідність щодо розроблення практичних рекомендацій розвитку системи фінансування освіти України з прогнозом на майбутнє.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Американські програми академічних обмінів. URL: <https://www.donnu.edu.ua/uk/osvitni-mozhливosti-yaki-nadaye-posolstvo-ssha-v-ukrayini/>
2. Водолазська Т. В. Освітнє середовище як «третій учитель». Імідж сучасного педагога», № 4(181). Полтавський ОППО ім. М.В. Остроградського, 2018. С. 10-13. URL: www.isp.poippo.pl.ua/article/download/135715/136753
3. Глєклер М., Лангхаммер С., Вихерт Кр. Воспитание и здоровье. Задача для педагогов, медиков и родителей. Дорнах/Швейцария, 2006. 249 с.
4. Глобальна економіка: навч. посібник/ За ред. С.І.Архіреєва. Харків: Видавництво Іванченка І. С., 2018. 192 с. – укр. та англ. мовами. URL: <http://dspace.ksau.kherson.ua/bitstream/handle/123456789/4647/%20.pdf?sequence=1>
5. Гораш К.В. Інноваційні складові особистості сучасного педагога. Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини, Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. Вип. 10. Част. 1. С. 171 – 180.
6. Гораш К.В. Програма спецкурсу «Оцінювання рівня інноваційності освітнього середовища гімназії»: зміст і структура. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. Вип.25. Київ: Педагогічна думка, 2020. С. 24-39.
7. Горошко А., Нарчинська Т., Озимок І., Тарнай В. Глосарій термінів з моніторингу та оцінювання. Київ, Україна: Українська асоціація оцінювання, 2014. 346 с.
8. Даценко Н. П. Психолого-педагогічний супровід батьків вальдорфської школи: шляхи диференціації. Збірник наукових доповідей та повідомлень. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Соціалізація та ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства». Київ: «Геопринт», 2011. С. 62-69.
9. Європейський центральний банк реконструкції та розвитку. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%84%D0%B2%D1%80%D0%BE%D0%BF%D0%B5%D0%B9%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D0%B1%D0%B0%D0%BD%D0%BA_%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%81%D1%82%D1%80%D1%83%D0%BA%D1%86%D1%96%D1%97_%D1%82%D0%B0_%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BA%D1%83
10. Інформаційне агенство УНІАН <https://www.unian.ua/science/1237760-ukrajina-pidnyalasya-na-17-pozitsiy-u-reytingu-outsorsingovoji-privablivosti-zaynyavshi-24-te-mistse.html>
11. Климчук І.О. Теорія і технології реалізації інвестиційних механізмів у шкільній

освіті : посібник. Київ, 2014. 87с.

URL:<http://undip.org.ua/upload/iblock/b16/ПОСІБНИК%20Теорія%20і%20технології%20реалізації%20інвестиційних%20механізмів%20>

12. Мезенцева О. Удосконалення мистецтва виховання в повсякденній діяльності вчителя Вальдорфської школи. Педагогіка, спрямована у майбутнє (до 100-річчя вальдорфської педагогіки). Бібліотека журналу «Управління школою» Вип.8 (199). Харків : Видавнича група «Основа», 2019. С. 20-27.

13. Міжнародна програма «Erasmus+»
URL:https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_en <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/381dc9a5-3f4d-11eb-b27b-01aa75ed71a1/language-en>

14. Міжнародна програма «House of Europe»
URL:<https://houseofeuropa.org.ua/opportunity/109><https://npu.edu.ua/universytet/mizhnarodne-spivrobotnytstvo/mizhnarodni-hranty-ta-stypendii/house-of-europe-dim-yevropy>

15. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України, 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 10.10.2021).

16. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») : Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 року № 896. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF> (дата звернення: 10.10.2021).

17. Про затвердження типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти. Міністерство освіти і науки України. (Наказ № 36 від 15 січ.2018р.). 2018.URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-organizaciyi-i-provedennya-pidvishennya-kvalifikaciyi-pedagogichnih-pracivnikiv-zakladami-pislyadiplomnoyi-pedagogichnoyi-osviti>

18. Про освіту : Закон України від 05 вер. 2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> (дата звернення: 02.09.2021).

19. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16 січ. 2020 р. №764-IX URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 02.09.2021).

20. Сотникова Т. Г. Дивовижне свято першого вересня. Вальдорфська педагогіка в контексті сучасних освітніх викликів. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 21 жовтня 2014 року, Київ. Запоріжжя: Дике Поле, 2015. С. 62-70.

21. Трубочева, С. Е. Психолого-педагогічні особливості проектування освітнього середовища гімназії. Науковий вісник Ужгородського національного університету, 2019.

Серія: Педагогіка. Соціальна робота, вип. 2 (45). С. 205–208.

22. УКРАЇНА – LEARNING NATION. URL: <https://strategy.uifuture.org/ukraine-learning-nation.html>

23. Шапран О. І., Шапран Ю. П. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя, Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту, № 9, 2010. С. 108-110. URL: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-09/10soitpt.pdf>.

24. Шварц Ю. Справочник по виживанню для вальдорфського учителя. Київ : Изд-во «НАИРИ», 2006. 96 с.

25. Altbach, P.G., and Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. J. Stud. Int. Educ. 11, P.290–305. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1028315307303542>

26. Bates T. Teaching in a Digital Age. Subtitle: Guidelines for designing teaching and learning, 2019. URL: <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/>. (Last accessed: 05.10.2021).

27. Environnements pédagogiques et pratiques novatrices, in Environnements pédagogiques et pratiques novatrices. OECD Publishing. Paris, 2014. URL: <https://doi.org/10.1787/9789264203587-3-fr> (Last accessed: 13.10.2021).

28. European Integration and the Governance of Higher Education and Research / ed. by Amaral A., Neave G., Musselin C., Maassen P. // Higher Education Dynamics. 2009. Vol. 6. P. <https://www.springer.com/gp/book/9781402095047>

29. European integration and the transformation of higher education / Elken M., Gornitzka A., Maassen P., Vukasovic M. University of Oslo research paper, 2011. P. 57. <https://biblio.ugent.be/publication/4352122>

30. Finser T. M. A Second Classroom: Parent-Teacher Relationships in a Waldorf School. United States : Steiner Books Inc., 2014. 252 p.

31. Klymchuk Iryna Global imperatives of economic component development of general secondary education in ukraine. ScienceRise: Pedagogical Education. №5(44)2021 http://journals.uran.ua/sr_edu/article/view/241186 ScienceRise: Pedagogical Education (uran.ua) ScienceRise: Pedagogical Education (uran.ua)

32. Mazzone A. Waldorf teacher education: the implications for teacher education of Rudolf Steiner's educational philosophy and its practice in Waldorf schools. Dissertation, Adelaide University, 1999.

33. Pearlman B. Designing new learning environments to support 21st century skills. 2010. URL: <https://ousdfmp.org/wp-content/uploads/2017/11/Chapter->

Designing_New_Learning_Environments_to_Support_21st_Century_Skills.pdf (Last accessed: 10.10.2021).

34. Rudolf Steiner in the Waldorf School Lectures and Addresses to Children, Parents, and Teachers 1919-1924. New York: Anthroposophic Press, 1996.

35. Steiner R. Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik (GA 293). RUDOLF STEINER VERLAG. Dornach, Schweiz, 1992. S. 254.

36. Steiner R. Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. Spirituelle Werte in Erziehung und sozialem Leben (GA305). RUDOLF STEINER VERLAG. Dornach, Schweiz, 1991. S. 269.

37. Steiner R. Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik (GA303) RUDOLF STEINER VERLAG. Dornach, Schweiz, 1987. S.381

38. The Glossary of Educational Reform, 2014. Available: <https://www.greatschoolspartnership.org/resources/glossary-of-education-reform/>

39. Knowledge Day - no ruler, and other features of the American school - Hromadska Dumka (dumka.org.ua)