

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ



**АНОТОВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ
НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ
ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ
ЗА 2024 РІК**

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

***АНОТОВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ
ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ ЗА 2024 РІК***

Київ
Педагогічна думка
2024

УДК 001.89:[001.32:37](477-25)(048.2)
А 69

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 16 від 26 грудня 2024 р.)*

Редакційна колегія:

О. М. Топузов, доктор пед. наук, професор (головний редактор);
М. В. Головка, доктор пед. наук, професор;
Т. М. Засекіна, доктор пед. н., ст. наук. співробітник;
Л. М. Калініна, доктор пед. н., професор;
Н. М. Бібік, доктор пед. наук, професор;
М. І. Бурда, доктор пед. наук, професор;
О. В. Малихін, доктор пед. наук, професор;
К. Ю. Ладоня, доктор філософії у галузі філології;
О. Ю. Зуєвич (відповідальний редактор).

Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2024 рік. – Київ: Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка, 2024. – 229 с.

ISBN 978-966-644-784-8

У збірнику опубліковано анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2024 рік. Зокрема, висвітлено найістотніші наукові здобутки, отримані співробітниками, докторантами та аспірантами у ході виконання фундаментальних і прикладних досліджень, результати їх експериментальної перевірки та впровадження в освітню практику. Матеріали адресовані вченим і дослідникам проблем розвитку сучасної освіти в Україні та світі, педагогічним працівниками закладів загальної середньої, вищої педагогічної та післядипломної освіти, докторантам, аспірантам, майбутнім учителям.

УДК 001.89:[001.32:37](477-25)(048.2)

ISBN 978-966-644-784-8

© Інститут педагогіки НАПН України, 2024
© Педагогічна думка, 2024

ЗМІСТ

<i>О. М. Топузов.</i> Наукова та науково-організаційна діяльність Інституту педагогіки НАПН України у 2024 році.....	12
ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ - ХХІСТ.): АСПЕКТИ РЕТРОАНАЛІЗУ НАЦІЄТВОРЕННЯ.....	17
<i>Н. П. Дічек.</i> Основні наукові результати.....	17
<i>Н. П. Дічек.</i> Тенденції у розгортанні освітньо-філософських підходів до розбудови національної освіти в незалежній Україні (початок ХХІ ст.).....	18
<i>С. В. Захарін.</i> До проблеми організаційної трансформації діяльності сфери освіти в умовах воєнного стану: галузь дошкілля.....	20
<i>П. Ю. Саух.</i> Україна на шляху до себе: трансформація духу і випробування національним буттям.....	21
<i>А. А. Загородня.</i> Соціально-антропологічні ідеї в українській філософії освіти і виховання (1991 - сьогодні).....	23
<i>С. М. Шевченко.</i> Освітні та філософсько-освітні погляди українських гуманітаріїв (1991 р. – сьогодні).....	24
НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ ЗЗСО З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ.....	26
<i>Н. І. Богданець-Білокаленко.</i> Найістотніші наукові результати проведеного дослідження (узагальнювально-впроваджувальний етап).....	26
<i>Н. І. Богданець-Білокаленко.</i> Особливості навчання української мови учнів 5-6 класів ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин у контексті реалізації моделі багатомовної освіти.....	27
<i>В. П. Атаманчук.</i> Сучасні погляди на навчання української мови учнів 5-6 класів шкіл з мовами національних меншин.....	29
<i>Л. М. Шевчук.</i> До питання про науково-методичне забезпечення вивчення української мови учнями 5-6 класів з навчанням мовами національних меншин в умовах багатомовної освіти.....	30
ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ З БІОЛОГІЇ І ХІМІЇ.....	32
<i>К. М. Задорожний.</i> Найістотніші наукові результати проведеного дослідження.....	32
<i>Л. П. Величко.</i> Розроблення методики формування природничо-наукової компетентності гімназистів.....	32
<i>К. М. Задорожний.</i> Особливості використання різних типів навчальних завдань у формуванні природничо-наукової компетентності учнівства гімназії.....	33
<i>Т. В. Коршевнюк.</i> Особливості індивідуальної роботи і навчальна співпраця у формуванні природничо-наукової компетентності учнівства гімназії.....	34

Г. А. Лашевська. Формування природничо-наукової компетентності учнів гімназії під час розв'язування контекстних завдань із хімії.....	35
ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА.....	37
С. Е. Трубачева. Найістотніші наукові результати проведеного дослідження.....	37
Т. Ф. Алексеєнко. Соціально-педагогічне проектування освітньо-розвивального середовища закладу середньої освіти в умовах цифровізації суспільства.....	38
Д. О. Пузіков. Критерії і рівні підготовленості педагогічних працівників до проектування варіативного складника змісту повної загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства.....	39
О. В. Черноус. Проектування електронних освітніх ресурсів як засобів навчання в умовах цифрового освітньо-розвивального середовища.....	40
О. В. Мушка. Педагогічні умови проектування організаційно-управлінського аспекту освітнього середовища в умовах цифровізації суспільства.....	41
О. О. Прохоренко. Педагогічні умови проектування технології змішаного навчання в освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства під час воєнного стану.....	42
О. В. Коник. Організація роботи з електронним портфоліо вчителя як освітнім ресурсом для навчально-методичного забезпечення процесу подолання освітніх втрат учнів.....	43
Л. С. Калиш. Педагогічні умови проектування технологій компетентісно орієнтованого навчання в освітньо-розвивальному середовищі закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації.....	44
НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ STEM-ОСВІТИ В ГІМНАЗІЇ.....	46
В. В. Рогоза. Наукові результати дослідження.....	46
В. В. Рогоза. Ключові форми організації STEM-освіти в гімназії.....	48
Ф. Г. Левченко. Дидактичні умови реалізації технологій STEM-освіти в гімназії.....	50
В. П. Чудакова. Науково-методичного забезпечення формування психологічної готовності педагогів до інноваційної діяльності в умовах впровадження технологій STEM-освіти, з використанням інтегративного інструментарію діагностичних, корекційних, цифрових методів, програм SPSS і штучного інтелекту.....	51
М. Д. Тишковець. Оцінювання результатів навчання учнів з міжгалузевого інтегрованого курсу STEM.....	52
В. Ю. Пелех. Методичні рекомендації з розвитку компетентностей педагогів для ефективного реалізації STEM-освіти.....	54
А. В. Озарчук. Роль штучного інтелекту у трансформації освіти: науково-методичний і практичний досвід.....	55
О. В. Скуловатов. Ключові підходи до роботи з учнями для ефективного реалізації технології STEM-освіти в гімназії.....	56

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ І РЕАЛІЗАЦІЇ ОБОВ'ЯЗКОВОГО КОМПОНЕНТА ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ АКАДЕМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ.....58

Т. М. Засєкіна. Науково-методичні засади формування і реалізації обов'язкового компонента змісту профільної середньої освіти академічного спрямування.....58

М. В. Головка. Принципи формування обов'язкового компонента змісту профільної середньої освіти.....60

О. М. Горошкіна. Компетентнісний контекст формування змісту навчання української мови в умовах профільної диференціації.....61

Н. І. Богданець-Білокаленко. Особливості та структура Інтегрованого курсу української та зарубіжної літератур для 10-12 класів.....62

Д. В. Васильєва. Базовий зміст математичної освітньої галузі у профільній середній освіті.....64

І. А. Твердохліб. Місце інформатики в середній профільній школі.....65

Г. А. Лашевська. Підходи до структурування змісту хімічного компонента профільної середньої освіти.....66

К. М. Задорожний. Проблемні питання викладання біології у профільній школі.....67

О. І. Пометун. Пріоритети відбору і структурування змісту історичної освіти профільного рівня.....68

П. В. Мороз, І. В. Мороз. Особливості формування та реалізації освітніх компонентів громадянської та історичної освітньої галузі у контексті вимог ДСПСО..69

Л. Т. Рябовол. Правознавчий складник громадянської освіти в змісті профільної середньої освіти академічного спрямування.....70

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ПОДОЛАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ВТРАТ У ПОЧАТКОВІЙ І БАЗОВІЙ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТІ.....72

О. М. Петрук. Найістотніші наукові результати дослідження.....72

Т. Ф. Алексеєнко. Навчальні втрати учнів базової середньої школи та механізми їх мінімізації.....73

О. В. Барановська. Поняття «Освітні втрати» та «Навчальні втрати» учнів початкової та основної школи: складові та специфіка.....74

І. Л. Ліпчевська. Емпіричне дослідження навчальних втрат у початковій освіті: опитування вчителів і батьків.....75

Т. С. Павлова. Феномен Швеції: умови забезпечення стабільності навчальних досягнень.....76

О. М. Петрук. Механізми компенсації навчальних втрат учнів початкової школи.....77

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ ПРЕДМЕТІВ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЛУЗІ В 7-9 КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З МОВАМИ НАВЧАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН.....79

О. Л. Фідкевич. Найістотніші наукові результати проведеного дослідження....79

<i>О. Л. Фідкевич.</i> Дидактичні принципи інтеграції предметів мовно-літературної галузі в 7-9 класах закладів загальної середньої освіти з мовами навчання національних меншин.....	82
<i>В. В. Снегірьова.</i> Дидактичні засади інтегрованого курсу української і зарубіжної літератур для 7 – 9 класів шкіл з мовами навчання національних меншин.....	83
<i>Л. В. Давидюк.</i> Формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності на уроках літератури: практичний аспект.....	85
ПЕДАГОГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	87
<i>О. В. Онопрієнко.</i> Проміжні результати дослідження «Педагогічне управління розвитком навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів».....	87
<i>Н. М. Бібік.</i> Педагогічне управління в початковій школі: види, способи реалізації.....	89
<i>В. О. Мартиненко.</i> Читацькі практики у змісті управління навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів.....	91
<i>О. В. Онопрієнко.</i> Чинники навчально-пізнавальної діяльності, що забезпечують досягнення компетентнісних результатів.....	92
<i>О. М. Петрук.</i> Урахування особливостей першокласників у процесі формування навичок письма.....	94
<i>Т. С. Павлова.</i> Засоби активізації навчально-пізнавальної діяльності з екологічним спрямуванням на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ».....	95
<i>О. В. Вашуленко.</i> Дидактико-методичні вимоги до змісту, обсягу й рівня складності навчально-пізнавальної діяльності, що дають змогу забезпечувати динаміку розвитку аудіативних умінь в учнів 1-2 класів.....	97
<i>Н. П. Листопад.</i> Усні вправи як ефективний засіб педагогічного управління розвитком обчислювальних умінь і навичок молодших школярів.....	98
ТЕХНОЛОГІЯ СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОГО ІНШОМОВНОГО КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ 7-9 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ.....	100
<i>В. Г. Редько.</i> Найістотніші наукові результати проведеного дослідження на експериментальному етапі.....	100
<i>І. О. Горошкін.</i> Дидактико-методичні концепти оцінювання навчальних досягнень учнів 7 класу гімназії у процесі навчання іноземної мови.....	101
<i>С. С. Печенізька.</i> Медіація як навчальна стратегія формування іншомовної соціокультурної компетентності учнів.....	102
<i>О. С. Пасічник.</i> Дидактико-методичні засади формування механізмів діалогічного мовлення в учнів 7–9 класів гімназій.....	104
<i>М. В. Яковчук.</i> Особливості використання мовленнєвих ситуацій як засобів формування ключових компетентностей у процесі навчання іншомовного спілкування учнів 7-8 класів гімназій.....	105
<i>Ф. В. Довбищенко.</i> Автентичні аудіодокументи як матеріал до аудіювання з французької мови учнів гімназії.....	106

ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У СВІТОВІЙ, ЄВРОПЕЙСЬКІЙ І НАЦІОНАЛЬНИХ СИСТЕМАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	108
<i>О. І Локшина.</i> Основні наукові результати.....	108
<i>О. І Локшина.</i> Сучасні орієнтири політики Європейського Союзу у галузі освіти і навчання.....	108
<i>І. В. Борисенко.</i> Періоди європейської інтеграції у галузі освіти і навчання.....	110
<i>Д. А. Вороніна-Пригодій.</i> Історія інтеграційних процесів в середній освіті в Європейському Союзі.....	112
<i>О. З. Глушко.</i> Ключові тенденції інтеграції загальної середньої освіти України в європейський освітній простір.....	113
<i>А. П. Джурило.</i> Інтеграційні процеси в освіті країн Європейського Союзу на рівні дошкільної та шкільної систем освіти.....	114
<i>С. М. Кравченко.</i> Концептуальні засади інтеграції в європейському освітньому просторі: до постановки питання.....	115
<i>О. М. Шпарик.</i> Інноваційні європейські практики інтеграції шкільної освіти у європейський освітній простір.....	117
ДИДАКТИЧНІ СИСТЕМИ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	118
<i>О. В. Малихін.</i> Найістотніші наукові результати проведеного дослідження.....	118
<i>О. В. Малихін.</i> Дидактичні системи профільної середньої освіти: теоретико-моделювальний етап наукового дослідження (2024 рік).....	118
<i>О. М. Топузов, Н. О. Арістова, І. Л. Ліпчевська.</i> Нормативно-правове забезпечення профільної середньої освіти.....	119
<i>С. В. Алексеєва.</i> Дидактичні системи профільної середньої освіти різних типів закладів освіти: актуальні питання і перспективи.....	121
<i>Л. В. Шелестова.</i> Реформування профільної середньої освіти в Україні: розроблення змісту, формування профілів, оцінювання результатів.....	124
<i>О. В. Барановська.</i> Дидактичний потенціал профільної середньої освіти: компетентнісно-професійна спрямованість та індивідуалізація.....	125
УПРАВЛІННЯ ТРАНСФОРМАЦІЙНИМИ ПРОЦЕСАМИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПОВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ УКРАЇНИ.....	127
<i>О. М. Онаць.</i> Найістотніші наукові результати проведеного дослідження.....	127
<i>Л. М. Калініна.</i> Аналітичний контекст управління трансформаційними процесами у закладах загальної середньої освіти в умовах війни.....	130
<i>І. Ю. Мосякова.</i> Трансформаційні зміни концептуальних положень освітнього менеджменту.....	131
<i>О. М. Онаць.</i> Завдання і напрями діяльності керівника-лідера закладу освіти в державно-громадському управлінні трансформаційними процесами.....	133
<i>Б. Г. Чижевський.</i> Стабільна мережа закладів загальної середньої освіти - запорука розвитку України в умовах трихвильових трансформаційних процесів.....	135
<i>І. В. Саух.</i> Логіка та перспективи дослідження трансформаційних процесів в освіті в умовах війни та повоєнного відновлення України.....	136
<i>В. А. Нідзієва.</i> Організаційна культура як об'єкт трансформаційного розвитку в закладі загальної середньої освіти.....	138

<i>Л. М. Попович.</i> Особливості управлінської діяльності керівників закладів загальної середньої освіти в умовах трансформаційних процесів у період воєнного стану та повоєнного відновлення України.....	140
<i>Ю. В. Гречишкін.</i> Трансформація і трансформаційні процеси в економічному контексті: теоретичний аспект.....	141
<i>А. Ю. Данко.</i> Психолого-педагогічні чинники впливу трансформаційних процесів на діяльність суб'єктів освітнього процесу закладів загальної середньої освіти в умовах війни й повоєнного відновлення.....	143
<i>О. В. Ісаєнко.</i> Механізми державно-громадського управління розвитком загальної середньої освіти в Україні.....	144
<i>В. О. Нідзієв.</i> Управління розвитком організаційної культури закладів освіти на довірчо-аксіологічних засадах.....	146
ПРОЄКТУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 7-9 КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	148
<i>О. М. Горошкіна.</i> Найістотніші наукові результати проведеного дослідження на теоретико-моделювальному етапі.....	148
<i>О. М. Горошкіна.</i> Проєктування змісту навчання української мови на базовому предметному циклі навчання.....	149
<i>Н. Б. Голуб.</i> Ключові орієнтири оновлення змісту навчання української мови в 7-9 класах закладів загальної середньої освіти.....	150
<i>Н. В. Бондаренко.</i> Ключові параметри ефективності засобів навчання.....	151
<i>В. І. Новосьолова.</i> Підходи до навчально-методичного забезпечення навчання української мови в 7-9 класах.....	152
<i>Л. О. Попова.</i> Критерії відбору змісту навчання української мови на базовому предметному циклі навчання.....	153
<i>Л. В. Галаєвська.</i> Вимоги до змісту навчання української мови в 7-9 класах... ПРОЄКТУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ В 7-9 КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	154 156
<i>Т. О. Яценко.</i> Найістотніші наукові результати проведеного дослідження на теоретико-моделювальному етапі.....	156
<i>Т. О. Яценко.</i> Формування змісту сучасної шкільної літературної освіти на базовому предметному циклі навчання: теоретичний аспект.....	157
<i>О. А. Слижук.</i> Критерії відбору змісту шкільної літературної освіти на базовому предметному рівні.....	158
ПРОЄКТУВАННЯ ЗМІСТУ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УЧНІВ 7-9 КЛАСІВ ІСТОРІЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ.....	160
<i>Т. О. Ремех.</i> Найістотніші наукові результати проведеного дослідження за 2024 рік.....	160
<i>О. І. Пометун.</i> Зміни у структурі й методичному апараті підручника з історії як засіб досягнення результатів навчання.....	161
<i>Н. М. Гупан.</i> Особливості проєктування нового підручника з історії України для 7-го класу.....	162
<i>Л. Т. Рябовол.</i> Модель навчання учнів 7-9 класів громадянської освіти.....	164

<i>В. Ю. Кришмарел.</i> Модельні навчальні програми «Громадянська освіта. 8 клас»: основні акценти та особливості структури.....	165
<i>Ю. Б. Малієнко.</i> Історична свідомість як чинник компетентнісної діяльності учнів / учениць 7–9 класів.....	166
<i>П. В. Мороз.</i> Дослідницькі завдання з історії: сутність, структура та освітній потенціал.....	167
<i>Г. В. Серова, Т. О. Ремех.</i> Особливості формування змісту навчання громадянської освіти у 8 класі.....	168
<i>І. В. Мороз.</i> Особливості вивчення історії повсякденності в контексті дослідницького навчання.....	169
<i>І. І. Давиденко, І. В. Мороз.</i> Проектна діяльність учнів у контексті дослідницького навчання історії.....	170
<i>З. О. Возна.</i> Гендерний підхід у навчанні історії учнів 6 класу.....	171
<i>О. Л. Пишко.</i> Готовність учителя навчальних предметів/інтегрованих курсів громадянської та історичної освітньої галузі до викликів Нової української школи..	172
<i>Т. М. Смагіна.</i> Терміносистема: «громадянин – громадянство – громадянськість» в курсі громадянської освіти.....	173
<i>І. Л. Чуян.</i> Особливості інтегрованого підходу на уроках громадянської та історичної освітньої галузі НУШ.....	174
ПРОЄКТУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ У 7-9 КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	176
<i>Т. Г. Назаренко.</i> Найістотніші наукові результати проведеного дослідження..	176
<i>Т. Г. Назаренко.</i> Нові підходи до проектування змісту навчання географії в гімназії.....	176
<i>Д. В. Полтавченко.</i> Методичні рекомендації до створення навчальних програм на основі модельної навчальної програми з географії.....	177
<i>В. С. Яценко.</i> Проектування змісту практичних видів навчальної діяльності з географії у 7-9 класах закладів загальної середньої освіти.....	179
<i>О. В. Часнікова.</i> Проектування змісту навчальної програми з географії через види навчальної діяльності у 7-9 класах закладів загальної середньої освіти....	180
<i>В. Д. Грома.</i> Зміст сучасного підручника географії та його навчальні функції..	181
<i>І. В. Іванова.</i> Формування пізнавальних умінь в учнів на уроках географії.....	182
<i>Н. В. Шиліна.</i> Порівняльна характеристика змісту навчання географії в школах Німеччини та України.....	183
ПРОЄКТУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ У 7-9 КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	185
<i>В. В. Сіній.</i> Найістотніші наукові результати проведеного дослідження....	185
<i>О. І. Ляшенко.</i> Шкільний курс фізики в умовах реалізації STEM-освіти.....	186
<i>М. В. Головка.</i> Особливості відбору навчального матеріалу підручника фізики для 8 класу Нової української школи	187
<i>Т. М. Засекіна.</i> Інновації у конструюванні навчальної програми з фізики.....	188
<i>Д. О. Засекін.</i> Комплексне завдання для оцінювання груп результатів учнів 8-го класу з фізики.....	189

Ю. С. Мельник. Дидактичні аспекти посилення прикладної спрямованості базового курсу фізики.....	190
В. В. Сіній. STEM-технології у базовому курсі фізики для 8 класу.....	191
В. М. Мацюк. Застосування технологій інтерактивного навчання на уроках фізики.....	192
Л. В. Непорожня. Психолого-педагогічні умови забезпечення якості оцінювання фізичного складника природничої галузі у 8 класі.....	193
ПРОЄКТУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ У 7-9 КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	195
Д. В. Васильєва. Найістотніші наукові результати проведеного дослідження...	195
М. І. Бурда. Гносеологічна складова у математичній освіті учнів.....	196
Н. А. Тарасенкова. Навчально-методичний комплект з геометрії для 7 класу нової української школи.....	197
Д. В. Васильєва. Дослідження ситуацій та створення математичних моделей у навчанні алгебри.....	198
В. В. Волошена. Компетентнісний потенціал математики в гімназії.....	199
О. П. Вашуленко, Е. Г. Сердюк. Реалізація компетентнісного підходу у навчанні математики учнів гімназії.....	200
ПРОЄКТУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ІНФОРМАТИЧНОЇ ОСВІТИ У 7-9 КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	202
І. А. Твердохліб. Найістотніші наукові результати проведеного дослідження.	202
І. А. Твердохліб. Шляхи формування навичок самостійної роботи в процесі навчання інформатики в гімназії.....	203
І. О. Завадський. Методичні особливості викладання основ об'єктно-орієнтованого програмування в курсі інформатики.....	204
О. В. Коршунова. Концентричний підхід у побудові змісту курсу інформатики для 7-9 класів: міжтематична інтеграція змісту як основа результативного навчання.....	205
Л. П. Семко. Методичні аспекти вивчення інформатики в 7- 9 класах закладів загальної середньої освіти.....	206
А. С. Деркач. Використання технологій гейміфікації під час вивчення теми «Текстовий процесор. Основи верстки».....	207
ПРОЄКТУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ У 7-9 КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	209
В. І. Туташинський. Найістотніші наукові результати проведеного дослідження.....	209
В. І. Туташинський. Проєктування змісту предметного циклу навчання з технологій у гімназіях України.....	210
А. М. Тарара. Особливості проєктування змісту підручників «Технології» для 7-9 класів.....	211
Т. С. Мачача. Проблема формування понятійного апарату технологічної освітньої галузі на рівні базової середньої освіти.....	212

<i>В. В. Вдовченко.</i> Науково-педагогічне моделювання навчального модуля «Проектно-технологічна діяльність у побуті» з предмета «Технології» у 7-9 класах.....	213
ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	215
<i>Ю. О. Жук.</i> Найістотніші наукові результати проведеного дослідження...	215
<i>Ю. О. Жук.</i> Рефлексія вчителя у контексті оцінювання його професійної діяльності.....	219
<i>Т. О. Лукіна.</i> Організаційно-методичні засади оцінювання професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти.....	220
<i>О. П. Радкевич.</i> Електронні системи оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти.....	221
<i>Л. С. Ващенко.</i> Моделі оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників.....	222
<i>А. В. Гривко.</i> Оцінювальна діяльність вчителів в контексті сучасних викликів: результати поточного експериментального дослідження.....	223
<i>С. О. Науменко.</i> Сучасні підходи до оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти.....	224
<i>С. Г. Головка.</i> Принципи оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників та нормативно-правове й організаційно-методичне забезпечення їх реалізації.....	226

Наукова та науково-організаційна діяльність Інституту педагогіки НАПН України у 2024 році

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

Згідно статутних завдань в Інституті педагогіки НАПН України у 2024 році здійснювалися наукові дослідження в галузі освіти та педагогіки, спрямовані на теоретико-методологічне обґрунтування та науково-методичне забезпечення функціонування й розвитку системи загальної середньої освіти України.

Учені Інституту педагогіки НАПН України брали активну участь у виконанні заходів із реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», заходах із подолання викликів, що постали перед освітою та наукою України в умовах воєнного стану, співпрацювали з вітчизняними та міжнародними науковими й освітніми організаціями щодо популяризації досягнень сучасної педагогічної науки як основи формування інноваційної культури суспільства та національної безпеки держави.

Кадровий потенціал установи складають 153 наукових співробітника. У докторантурі Інституту навчається 5 докторантів, в аспірантурі – 26 аспірантів. Троє співробітників Інституту отримали вчене звання старшого дослідника, один – професора.

У 2024 році в Інституті педагогіки виконувалося 22 наукових досліджень (НД), з яких 4 фундаментальних та 18 прикладних, за такими основними напрямками: «Філософія освіти. Methodологія, теорія, історія освіти і педагогіки» (1 фНД), «Розвиток світової, європейської і національних систем освіти» (1 фНД), «Якість освіти. Інформаційне освітнє середовище» (1 пНД), «Педагогіка і психологія освітнього процесу» (1 фНД, 3 пНД), «Повна загальна середня освіта. Спеціалізована освіта» (2 пНД), «Повна загальна середня освіта» (11 пНД), «Управління та економіка освіти» (1 фНД), з проблем розвитку освіти, що потребують невідкладного розгляду (1 пНД).

Завершилось виконання 8 наукових досліджень (1 фундаментальне, 7 прикладних), присвячених виявленню провідних і локальних тенденції у розгортанні протягом 1991-2020-х років ідейних побудов українських учених, громадсько-освітніх діячів і педагогів; обґрунтуванню розробленню теоретичних і методичних засад проєктування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації

суспільства; розробленню діагностувального інструментарію для комплексного вивчення навчальних втрат у початковій і базовій середній школі; розробленню методики навчання української мови учнів 5-6 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин, що враховує ключові компетентності та наскрізні уміння; реалізації інтеграції предметів мовно-літературної галузі в закладах загальної середньої освіти з мовами навчання національних меншин; обґрунтуванню науково-методичних засад проєктування і реалізації STEM – освіти як педагогічної технології; формуванню природничо-наукової компетентності учнів гімназії в освітньому процесі з біології і хімії; формуванню і реалізації обов'язкового компонента змісту профільної середньої освіти академічного спрямування.

За результатами завершених наукових досліджень підготовлено і впроваджено: 1 монографію, 2 хрестоматії, 1 практикум, 2 практичних посібники, 1 навчально-методичний посібник, 3 методичні посібники, 9 методичних рекомендацій, 2 освітні програми, 5 модельних навчальних програм, 1 навчальну програму. Усього 27 видів продукції. Після редакційного доопрацювання рукописи будуть розміщені на сайті Інституту та в Електронній бібліотеці НАПН України.

За результатами перехідних фундаментальних наукових досліджень обґрунтовуються і порівнюються сутнісні характеристики, напрями й інноваційні практики інтеграції у світовій, європейській і національних системах загальної середньої освіти; здійснюється обґрунтування теоретико-методологічних засад дидактичних систем профільної середньої освіти, досліджується дидактичний потенціал різних типів закладів освіти щодо здобуття учнями профільної середньої освіти з урахуванням їх спрямування й специфіки та теоретичне обґрунтування дидактичних систем профільної середньої освіти; вивчається сучасний стан освітньої мережі закладів загальної середньої освіти, здійснюється прогнозування розвитку освітньої мережі у період повоєнного відновлення України, виявляється специфіка діяльності закладів загальної середньої освіти в умовах війни і особливості управлінського процесу в них та трансформаційні процеси, їх характерні ознаки, принципи, напрями і концептуальні засади державно-громадського управління у закладах загальної середньої освіти в умовах війни та здійснюється прогнозування їх змін у повоєнному відновленні.

За результатами перехідних прикладних наукових досліджень обґрунтовуються, розробляються, експериментально перевіряються та упроваджуються в шкільну практику: зміст навчання української мови, літературної освіти, історії та громадянської освіти, навчання географії, фізики, математичної, інформатичної та технологічної освіти у циклі базового предметного навчання (в 7-9 класах) в закладах загальної середньої освіти в контексті вимог концепції Нової української школи та Державного стандарту базової загальної середньої освіти; дидактико-методичні вимоги до змісту, обсягу й рівня складності навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, спрямованої на досягнення результатів навчання, визначених Державним стандартом початкової освіти; принципи і критерії добору змісту

підручників української мови для 7–9 класів відповідно до вимог нового Державного стандарту базової середньої освіти; дидактичні й методичні засади реалізації в підручниках компетентісного потенціалу української мови; дидактичні засади інтеграції предметів мовно-літературної галузі в 7-9 класах закладів загальної середньої освіти з мовами навчання національних меншин; технології створення освітнього іншомовного комунікативного середовища як засобу формування в учнів 7–9 класів гімназії міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності; показники оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників; методика та процедури оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників.

Найістотніші наукові результати полягають у розроблені дидактичної системи навчання на предметному циклі базової середньої освіти (7-8 класи гімназії). Унікальністю цієї системи є те, що вперше програми та підручники розроблялися як складники єдиної системи навчання, що передбачає наступність між циклами навчання (адаптаційний в 5-6 класах і предметного навчання у 7-9 класах), яка спрямована на формування цілісності знань та вмінь учнів. Її концептуальну основу складають системно-структурний, інтегративний, проблемний, компетентісний, діяльнісний та особистісно-орієнтований підходи. Особливістю комплекту підручників є узгодження змістового контенту між навчальними предметами/інтегрованими курсами; єдині підходи до методичного апарату підручників, який реалізує методи діяльнісного, проблемно-пошукового, компетентісного навчання; компетентісно орієнтовані завдання, які структуровано за когнітивними рівнями й видами навчально-пізнавальної діяльності; цифрові додатки, що містять медіатеки, робочі аркуші (зошити), інтерактивні вправи тощо.

Експериментальна апробація цієї системи здійснюється в процесі інноваційного освітнього проєкту всеукраїнського рівня «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення для закладів загальної середньої освіти в умовах реалізації Державного стандарту базової середньої освіти» (2021–2027 рр). на базі 140 закладів загальної середньої освіти із усіх областей України (наукові консультанти: О.М. Топузов, О.І. Ляшенко, Т.М. Засекіна; наказ Міністерства освіти і науки України № 406 від 02.04.2021 р.).

У 2024 році розпочато роботу із розроблення дидактичної системи профільного навчання в ліцєях академічного спрямування. Ученими Інституту підготовлено проєкт освітньої програми, 4 комплекти модельних навчальних програм (за кластерами) з предметів та інтегрованих курсів, які забезпечують реалізацію обов'язкового освітнього компонента, спільного для всіх профілів навчання.

У ході виконання наукових досліджень чільне місце відведено експериментальній роботі. Тематика експериментів відповідає Пріоритетним напрямам (тематиці) наукових досліджень та науково-технічних (експериментальних) розробок.

Результати наукових досліджень наукових співробітників Інституту висвітлені у публікаціях, серед яких статті у виданнях, що індексовані у

наукометричних базах Scopus і Web of Science Core Collection, статті у вітчизняних фахових виданнях категорії «Б», матеріали та тези міжнародних і вітчизняних конференцій.

Результати досліджень апробовані у ході педагогічних експериментів, в освітній практиці, під час виступів, дискусій і обговорень на міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференціях і семінарах. У звітному році проведено усі заплановані заходи, зокрема: міжнародна науково-практична конференція «Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу та повоєнного відновлення», міжнародна науково-практична конференція «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта — 2024: інтеграційні процеси в освіті у науковому дискурсі», міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Світ дидактики: дидактика в сучасному світі», міжнародна наукова конференція «Україно моя вишивана: етнокультурний та освітньо-виховний потенціал української вишиванки», міжнародний круглий стіл «Музейна педагогіка в науковій освіті: освітні втрати в умовах війни», всеукраїнська серпнева веб-конференція до нового навчального року «Учені НАПН України – українським учителям», всеукраїнська науково-практична конференція «Історія та філософія освіти в незалежній Україні: виміри історичної пам'яті (український і зарубіжний дискурси)», всеукраїнська науково-практична конференція «XII Волошинські читання. Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство. Усього за звітний період науковці Інституту взяли участь у понад 500 заходів, з них понад 200 – міжнародних.

Важливим складником *освітньої діяльності інституту* є організація навчання здобувачів вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня та докторантів. У звітному році успішно акредитовано освітньо-наукові програми підготовки докторів філософії за спеціальностями 011 «Освітні, педагогічні науки» та 014 «Середня освіта».

Учені інституту беруть участь в міжнародних проєктах. Співробітники відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури є консультантками міжнародного проєкту Ради Європи «Підтримка впровадження європейських стандартів прав людини в Україні» в рамках прийнятого Плану дій для України «Стійкість, відновлення та реконструкція» 2023-2026. Загальною метою проєкту є підтримка української влади у впровадженні європейських стандартів прав людини на національному рівні.

У 2024 році Інститутом педагогіки НАПН України продовжено співпрацю з Lumen Association (Румунія) та з Rezekne Academy of Technologies (Латвія, м. Резекне, у рамках якої Н. О. Арістова та О. В. Малихін здійснюють рецензування статей до наукових журналів, які входять до наукометричної бази даних Web of Science). Учені інституту входять до складу міжнародних наукових асоціацій та товариств. Протягом 2024 року співробітники Інституту педагогіки НАПН України брали участь у програмах міжнародного стажування та підвищення кваліфікації.

Усього протягом 2024 року 17 співробітників Інституту педагогіки НАПН України були залучені в якості учасників, експертів, авторів/розробників навчальних матеріалів/тренерів у міжнародних проєктах/комітетах.

Співробітники Інституту забезпечують *експертну оцінку нормативних документів в галузі освіти*. У 2024 році вчені установи були залучені як експерти Офісу Верховного комісара ОБСЄ у справах національних меншин, міжнародного проєкту Ради Європи «Підтримка впровадження європейських стандартів прав людини в Україні» в рамках Плану дій для України «Стійкість, відновлення та реконструкція» 2023-2026, Міжвідомчої ради з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології (секція з професійної освіти та управління освітою), громадської ради при Державній службі якості освіти України, Галузевої експертної ради Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти 01 «Освіта», експертної групи «Національного фонду досліджень України» за напрямом «Соціальні та гуманітарні науки».

Високий експертний рівень співробітників Інституту підтверджується їх систематичним залученням до експертизи навчальної літератури, засобів навчання і навчального обладнання, надання рецензій, експертних висновків, відгуків офіційних опонентів, роботи спеціалізованих вчених рад.

Співробітники Інституту педагогіки спільно із представниками МОН здійснювали заходи з розв'язання невідкладних проблем, викликаних повномасштабною війною та необхідністю здійснення освітнього процесу в умовах воєнного стану.

Ключовими результатами співпраці НАПН та НАН України у 2024 році стали заходи із популяризації досягнень сучасної науки як основи формування інноваційної культури суспільства; унормування терміносистеми педагогічної галузі; популяризація науково-педагогічної спадщини вітчизняних учених-педагогів, розроблення практичних механізмів компенсації освітніх втрат в умовах змішаного навчання, зокрема, й засобами музейної педагогіки як ефективного інструменту вдосконалення шкільної наукової освіти.

З метою інформування громадськості про діяльність Інституту педагогіки НАПН України та забезпечення широкого доступу до електронних ресурсів наукової продукції здійснюється системне інформаційне наповнення сайту Інституту педагогіки НАПН України. Інститут широко використовує інформаційні ресурси для висвітлення своєї діяльності у засобах масової інформації (у тому числі у Віснику НАПН України, газетах «Освіта України», «Освіта та суспільство» та ін.) та під час онлайн зустрічей, нарад, виступів. Робота Інституту широко висвітлюється в соціальній мережі Facebook, на сторінці Інституту педагогіки НАПН України. Функціонують сайти наукових відділів, наукових періодичних видань Інституту педагогіки: збірника наукових праць «Проблеми сучасного підручника» та «Українського педагогічного журналу».

ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX - XXI СТ.): АСПЕКТИ РЕТРОАНАЛІЗУ НАЦІЄТВОРЕННЯ

Реєстраційні номери: 0122U000447, 0123U103090

Роки виконання: 2022 – 2024 рр.

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

Проблема дослідження: Розвиток національної педагогіки. Міждисциплінарний синтез галузей знань, що вивчають людину, суспільство, культуру і освіту.

Керівник наукового дослідження: Дічек Наталія Петрівна, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувачка відділу історії та філософії освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Основні наукові результати

Згідно із *метою* і *завданнями* планового наукового дослідження співробітниками відділу звершено створення першої авторської версії (у форматі монографії та хрестоматії творів до неї) висвітлення філософсько-педагогічної рефлексії соціокультурного феномену української національної освіти і виховання, репрезентованої у творах українських учених, освітніх діячів, митців, філософів періоду розбудови суверенної Української держави (1991 – 2020-і роки), вмотивованого необхідністю систематизації й актуалізації їхньої філософсько-педагогічної спадщини як питомого підґрунтя формування національної ідентичності і патріотизму у здобувачів освіти різних рівнів. Новизна виконаного дослідження полягає у хронотопічному поєднанні в певну цілісність думок і поглядів представників різних напрямів гуманітарної думки України щодо суспільно-освітніх та культурно-освітніх аспектів життя сучасного суспільства та шляхів його розвитку, що дало змогу обґрунтувати конструктивне ядро такого міжгалузевого/міждисциплінарного підходу для виснування аргументованих узагальнювальних положень про самобутність українського світобачення, особливості інтелектуального життя і духовного світу українців, їхнього ставлення до освіти і науки в долі людини.

У результаті проблемно-хронологічного аналізу писемних джерел:

з'ясовано низку ключових і локальних *тенденцій* у соціально-науковій рефлексії українськими ученими, громадсько-освітніми діячами, педагогами загроз і викликів (людині, освітній сфері, соціуму), спричинених у XXI ст. трансформаціями суспільного життя, визначення ними шляхів реалізації

національної ідеї в освіті в умовах постнекласичної невизначеності, відображених у їхніх працях, доповідях тощо;

здійснено філософський аналіз архітектоніки суспільно-політичних та культурно-освітніх процесів ХХ - початку ХХІ ст., *визначено* основні філософсько-педагогічні константи трансформації освіти у 1991-2024 рр. і *доведено*: справжня «трансформація духу» в Україні розпочалася з отриманням в 1991 р. незалежності; у цьому дискурсі соціально-політичні трансформації та соціокультурні процеси в Україні протягом 30 років незалежності були непростими, проте плідними й оптимістичними, тому *розкрито* духовно-моральні засади розвитку людини, національні пріоритети, проблеми і перспективи освітньої сфери України;

доведено, що антропологічний вимір освіти й виховання відображає їх гуманістичну сутність і є основним мотивом соціально-антропологічних ідей в українській філософії освіти і виховання, віддзеркалених у працях науковців періоду суверенності України. *Обґрунтовано* висновок, що поняття цілісності освітньої системи, комплексний підхід, розроблення проблематики соціальної (культурної) антропології є визначальними тенденціями української філософськоосвітньої думки цього періоду. Поряд з цим своєрідну тенденцію становить ретроосмислення соціально-антропологічних ідей української філософії освіти, присутніх у працях С. Сімовича, В. Винниченка, М. Шлемкевича, В. Короленка, В. Сухомлинського, М. Сумцова; *визначено*, що умовою формування соціально-антропологічних ідей в українській філософії освіти і виховання (1991- донині) є додання проблемі людини рис загальності й універсальності, розуміння людини в якості Я (суб'єкта), що пізнає і перетворює світ (об'єкт);

обґрунтовано засади функціонування, організації безпеки та стратегії розвитку в умовах воєнного стану закладів освіти України різного рівня; відображено запровадження термінових заходів із забезпечення роботи національної системи освіти в умовах воєнного стану; *актуалізовано* творення нормативно-правової та науково-методичної підтримки розвитку системи освіти в умовах воєнного стану;

укладено матеріали – біографічні довідки із примітками (теорет. засади розроблені Н.П. Дічек), тексти праць українських освітніх діячів, письменників, мислителів, педагогів (ХХІ ст.), що увійдуть до планової хрестоматії, яка складає змістову цілісність із плановою монографією.

Тенденції у розгортанні освітньо-філософських підходів до розбудови національної освіти в незалежній Україні (початок ХХІ ст.)

*Н. П. Дічек,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
завідувачка відділу історії та філософії освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

На підставі проблемно-хронологічного аналізу писемних джерел – педагогічних і публіцистичних праць, доповідей українських учених, громадсько-освітніх діячів і педагогів, (сукупно – текстах, які припадають на період від 1990-х років до 2020-х років) **визначено тенденції** (ключові і локальні) у розгортанні їхніх ідейних побудов щодо *формування* і реалізації в суверенній Україні нової для 1990-х років *парадигми дитино - людиноцентрованої освіти*, яку вважаємо **першою** ключовою тенденцією, представленою у підходах до обґрунтування напрямів поступу всіх ланок освітньої системи у добу незалежності (В. Кремень, І. Бех, Г. Балл, М. Боришевський, І. Зязюн, О. Киричук). **Другою** тенденцією (локальною) визначено поступове усвідомлення українськими акторами освітньо-гуманітарного напрямку досліджень необхідності розроблення філософських засад розвитку освіти і педагогіки, що привело до *інституціоналізації* на початку 2000-х років *філософії освіти* як нового для української гуманітаристики дослідницького напрямку (В. Андрущенко, Л. Горбунова, М. Култаєва, В. Курило, В. Лутай, В. Огневюк, П. Саух). До **третьої** тенденції (ключової) віднесено постійно оновлювану у виявах, але стійко репрезентовану й укорінювану в культурно-освітньому просторі нашої країни (починаючи з кінця 1980-х років) *українізацію*, яка із окремих починань перетворилася на невід’ємний *чинник державотворення*, формування поколінь національно орієнтованих громадян-державників (І. Бичко, О. Вишневський, І. Драч, П. Гнатенко, В. Кузь, В. Мельниченко, Ступарик, Г. Філіпчук). Із цією тенденцією тісно переплетена **четверта** тенденція (локальна) активного звернення після 1991 р. до національних коренів, відображених у творах українців, які вимушено працювали за кордоном (І. Боберський, Г. Ващенко, Е. Жарський, І. Огієнко, Д. Чижевський). **П’ятою** тенденцією (ключовою), що пов’язана з об’єктивним процесом глобалізації, є домінування постнекласичного концепту «освіта як капітал» над концептом «освіта як культура» (А. Єрмоленко, М. Култаєва, М. Попович, С. Кримський), що негативно впливає на розбудову громадянського суспільства, здатного контролювати владу, знижує рівень і поцінування духовного буття людини на користь набуття нею життєвих і фахових компетенцій, тоді як для української ментальності характерні заглиблення у внутрішній світ людини, моральні цінності християнської культури, емоційна кордоцентричність, ставлення до праці як до самореалізації, покликання. Цю тенденцію розглядаємо як амбівалентну, бо поєднує позитив прагматично-практичного вектору життєвої традиції, притаманної українцям, із негативом від спаду інтелектуальної напруги в соціумі, що не корелює із загальносвітовою тенденцією комунікативного повороту, який спричинює посилення ролі аргументації, дискурсу, консенсусу як чинників «суспільного розуму». Без зазначених категорій неможливий розвиток сучасного громадянського суспільства, яке потребує зрілих громадян із критичним мисленням та комунікативними, моральними, фаховими компетенціями, що й покликана формувати й узасаднювати філософія освіти. Оскільки основна функція освіти полягає в трансляції змісту та цінностей культури, то така її місія

набуває особливого значення в умовах сучасного суспільства, коли інформація і володіння нею може бути задіяно в якості і позитивного чинника самореалізації та успішності людини, спільноти, і у вигляді маніпулятивного, або просто деструктивного чинника стосовно суб'єкта та соціуму. Саме тому у науково-освітньому дискурсі критичне мислення та діалогічна модель комунікації визнається за основоположні принципи сучасної парадигми освіти.

Виявлено й аргументовано логічні історичні зв'язки освітнього філософування сучасних українських представників гуманітаристики (XXI ст.) із своїми попередниками (XVIII-XX ст.), що дає підстави підтверджувати такі, притаманні національному світобаченню риси, як оберненість до історичних та історіософських осмислень долі українського народу, зосередженість на високих морально-етичних настановах, поцінування духовних цінностей (зокрема релігійних), прагматичний індивідуалізм у поєднанні із шануванням особистої волі і свободи. Без урахування архетипічних рис складно здійснювати проектування соціального розвитку, у тому числі й освіти, українців.

До проблеми організаційної трансформації діяльності сфери освіти в умовах воєнного стану: галузь дошкільця

*С. В. Захарін,
доктор економічних наук, професор,
головний науковий співробітник
відділу історії та філософії освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Уведення в Україні воєнного стану позначилося на всіх сферах суспільного життя, зокрема, істотних негативних впливів зазнала освітня галузь, що вмотивовує потребу гнучкої трансформації її діяльності. Передусім постала необхідність забезпечення учасників освітнього процесу, особливо на початку повномасштабної війни. У цьому контексті МОН рекомендувало в усіх закладах освіти оголосити канікули щонайменше на два тижні. Тимчасово призупинити освітній процес було рекомендовано також закладам дошкільньої освіти.

Війна змусила багатьох учасників освітнього процесу масово залишити місця проживання. Таке масштабне переміщення і в межах України, і за кордон, стало викликом для системи освіти з огляду на необхідність забезпечення рівного доступу до навчання, створення передумов для утримання учнів і педагогів в сфері впливу української системи освіти та їхнього повернення, якщо вони виїхали за кордон.

Проте першочерговим завданням влади, що було й залишається актуальним, є збереження життя учасників освітнього процесу. На 18-й день війни (14 березня 2022 р.) після вимушених канікул у більшості областей освітній процес було відновлено. Внаслідок того, що частині регіонів України зберігається реальна загроза життю та здоров'ю мирних жителів, а в більшості

регіонів по кілька разів на день може оголошуватися повітряна тривога, МОН рекомендувало організовувати роботу закладів освіти гнучко, залежно від конкретної безпекової ситуації, а саме: тимчасове призупинення освітнього процесу (виконання працівниками закладів освіти заходів і завдань, визначених військово-цивільною адміністрацією); організація освітнього процесу за дистанційною формою навчання (за погодженням із військово-цивільною адміністрацією); застосування змішаної форми навчання. Загальні питання організації освітнього процесу в закладах освіти регламентовано листом МОН «Про організацію освітнього процесу в умовах військових дій» від 06.03.2022 № 1/3371-22. Організаційна трансформація торкнулася всіх складників системи освіти України – від дошкільної до вищої, що стало серйозним викликом. Проте освітні управлінці зробили все можливе для стабілізації освітнього процесу, завершення 2021/2022 та 2022/2023 н.р., організації вступної кампанії тощо.

Однак не всі заклади освіти змогли продовжити навчання, що зумовлено низкою негативних чинників: руйнуваннями й пошкодженнями приміщень, окупацією, активними бойовими діями, ракетними обстрілами, переорієнтацією закладів освіти на пункти соціально-гуманітарної допомоги для внутрішньо переміщених осіб тощо. Стосовно закладів дошкільної освіти слід зазначити, що частина їх працює у звичайному режимі, частина призупинила роботу, деякі приймають тимчасово переміщених осіб, інші організують освітній процес дистанційно, консультують батьків тощо. У стані війни діти дошкільного віку належать до найуразливішої категорії населення. За небезпеки дитина тривалий час перебуває в стресовому стані, позбавлена нормальних умов для розвитку та освіти. Відчуття тривоги, напруги, страху, невизначеності ускладнюють процес повноцінної соціалізації дитини. Діти, вимушено переміщені із зони активних бойових дій, зазвичай стикаються з великими проблемами соціальної адаптації.

МОН зроблено низку кроків із методичного забезпечення організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти під час дії правового режиму воєнного стану (очна, дистанційна, змішана, індивідуальна форми навчання). Розроблено рекомендації щодо участі інститутів післядипломної педагогічної освіти, керівників, вихователів та батьків у забезпеченні якісної дошкільної освіти в умовах війни. Також для педагогів, батьків підготовлено ряд корисних посилань на інтернет-ресурси щодо роботи з дітьми дошкільного віку у воєнний час. Відповіді на типові запитання стосовно організаційних аспектів діяльності закладів дошкільної освіти надано у нормативних документах, а саме: у Законі України «Про організацію трудових відносин в умовах воєнного стану» від 15.03.2022 № 2136-IX; листі МОН «Про зарахування до закладів дошкільної освіти дітей із числа внутрішньо переміщених осіб» від 17.03.2022 № 1/3475-22. Про забезпечення психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану можна дізнатися з листа МОН від 29.03.2022 № 1/3737-22.

Україна на шляху до себе: трансформація духу і випробування національним буттям

П. Ю. Саух,

*доктор філософських наук, професор,
академік-секретар Відділення вищої освіти НАПН України,
головний науковий співробітник
відділу історії та філософії освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Установлено, що не зважаючи на те, що національно-демократична революція в Україні (1917 р.) не досягла мети, вона поєднала національно-визвольний та державотворчий виміри і постала закономірним явищем та наслідком багатоголікового розвитку українства. Ця революція значно піднесла національну свідомість українського народу та завдячуючи ідеям М. Грушевського, В. Винниченка, В. Вернадського, І. Огієнка, В. Зеньковського, С. Єфремова, А. Кримського гучно поставили «українське питання» й здійснили початкові кроки для його вирішення у подальшому. Але протистояння політичних сил та структур державної влади 1917-1920 рр. (УНР, Гетьманат, Директорія) нерідко набували форм «громадської війни» за умов якої українці воювали один проти одного з різних сторін барикад. **Доведено**, що причиною цього були не лише чинники зовнішнього характеру (експансія росіян, поляків, румунів тощо), але передусім чинники внутрішні – недостатня консолідованість та «хитання» української політичної еліти, нерозуміння нею важливих політичних завдань, пов'язаних із здобуттям незалежності.

Охарактеризовано основні тенденції розвитку подій в УСРР, яка з 1922 офіційно ввійшла до СРСР. **Доведено**, хоча суверенність УСРР була декларативною, а не реальною, однак більшовицькому керівництву, а не реальною, однак більшовицькому керівництву республіки (принаймні на перших етапах) доводилося демонструвати українськість і проводити політику українізації. Незважаючи на її непослідовний та обмежений характер, вона відкривала певні можливості для культурного розвитку українців. Нова влада прагнула використати народжене революційними подіями культурне піднесення в інтересах зміцнення комуністичної ідеології. В цей час засновувалися й розвивалися українські культурні інституції, виходили численні видання українською мовою. Реальністю стала україномовна школа. Значні зміни відбувалися у літературно-художній сфері де спостерігався потяг до філософської постановки проблеми і узагальнень, так і, уявлене філософській та історіософській сфері в екзистенціально-романтичному ключі (М. Хвильовий, В. Липицький, Ю. Липа, Д. Донцов, С. Семківський, В. Юринець, П. Демчук та ін.). Але вже наприкінці 20-х – початку 30-х років ситуація суттєво змінилася. Українські діячі починають зазнавати переслідувань, які вилилися в широкомасштабні репресії.

Доведено, що період 30-50 рр. був одним із найтрагічніших періодів за радянських часів, який характеризувався деградацією культурно-освітньої сфери і філософської культури, набувши трагічного епітету «розстріляного відродження». Для того, щоб вижити в цих умовах філософи, культурно-освітні діячі musiли виявляти максимальну лояльність, яка не завжди була гарантією від

репресій. В цей період годі було сподіватися на розвиток філософсько-педагогічної думки, на її українізацію. Хіба що певний філософський тон тоді створювали українські діячі діаспори (О. Кульчицький, І. Лисенко-Рудницький, Д. Чижевський та ін.).

Визначено й охарактеризовано масштабні соціокультурні та філософсько-освітні екстрими останнього радянського періоду 60-90-х рр., які були пов'язані з так званого «відлигою» та «десталінізацією суспільного життя»; філософією та ідеологією «шестидесятництва» в сфері художньої літератури, гуманітарних наук та мистецтва (В. Симоненко, Л. Костенко, І. Драч, В. Стус, Д. Павличко, В. Шевчук, І. Дзюба, Є. Сверстюк, В. Лісовий, Ю. Бадзьо та ін.); трансформацією та «деідеологізацією» освіти. Не менш значний в цей період був доробок українських філософів в контексті світоглядно-гуманістичної проблематики (В. Шинкарук, О. Яценко, В. Чорноволенко, В. Табачковський, Ю. Осічнюк та багатьох інших). Проте усі ці зміни характеризувалися обмеженістю і численними суперечностями, пов'язаними з нездатністю «верховних реформаторів» порвати із комуністичним світобаченням.

Справжня «трансформація духу» в Україні і випробування його національним буттям розпочалася з отриманням в 1991 році незалежності. **Доведено**, що в цьому дискурсі соціально-політичні трансформації та соціокультурні процеси в Україні протягом 30 років незалежності були непростими, проте плідними й оптимістичними. У зв'язку з цим розкрито духовно-моральні засади розвитку людини, національні пріоритети, проблеми і перспективи освітньої сфери України.

Соціально-антропологічні ідеї в українській філософії освіти і виховання (1991 - сьогодення)

*А. А. Загородня,
доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
відділу історії та філософії освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Визначено, що антропологічний вимір освіти й виховання розкриває їх гуманістичну сутність, що є основними мотивами соціально-антропологічних ідей в українській філософії освіти і виховання в працях науковців періоду з 1991 р. до сьогодення. **Обґрунтовано** висновок, що поняття цілісності, комплексний підхід, проблематика соціальної (культурної) антропології є визначальними тенденціями української філософсько-антропологічної думки цього періоду.

Дослідження показало, що період з 1991 р. до сьогодення знаменується актуалізацією проблеми осмислення соціально-антропологічних ідей української філософії освіти в працях філософів, педагогів та науковців, зокрема сутність соціально-антропологічних поглядів в українській філософії

освіти на засадах наукової спадщини С. Сімовича, В. Винниченка, М. Шлемкевича, В. Короленка, В. Сухомлинського, М. Сумцова.

Обґрунтовано статус української антропології як комплексної науки про людину на сучасному етапі.

З'ясовано, що наприкінці ХХ ст. – на початку ХХІ ст. освіта зазнала глибоких змін, що актуалізувало появу нової галузі наукового знання – філософії освіти, покликаної виробити нові освітні методи, нові підходи, нову технологію процесу отримання знання. Обґрунтовано, що сьогодні такою підставою для вироблення цільових орієнтирів сучасної освіти є антропологічна установка як домінанта культури епохи постмодернізму. А питання антропологічних смислів освіти і виховання в соціально-філософському дискурсі українських митців стало одним із способів гуманізації освіти і виховання.

Означено значущість «антропологічного повороту» у філософії освіти. Виявлено мультикультурність сучасного суспільства і проблему різнорідного; проблему виживання і розвитку людства в біоекологічному і духовно-практичному аспектах. *Доведено*, що сучасний антропоцентризм – одна з світоглядних установок у ряді інших – теоцентризм, природоцентризм, логоцентризм, соціоцентризм. Визначено й охарактеризовано три функції соціально-філософської антропології: 1. Пошук людського виміру – традиційних філософських проблем і тенденція гуманізації сучасного філософського мислення. 2. Проблема визначення людини. Множинність визначень як вираження багатогранності людського буття і багатолікості образу. 3. Еволюція визначень людини в різних типах культури, зміна парадигм – тенденція від об'єктивності до суб'єктивності людини, пошук цілісності людського образу.

Окреслено завдання освіти і виховання в площині педагогічної антропології засобом соціальної комунікації, що полягають у: встановленні взаємозв'язків між різноманітними аспектами людинознавства; визначенні умов соціалізації людини та сутнісних характеристик взаємодії в контексті «людина-людина» в межах різних соціальних та вікових груп; розкритті закономірностей, шляхів, форм та методів організації гуманістично-орієнтованого освітнього процесу; розкритті сутності людини як суб'єкта та об'єкта виховання.

Розкрито перспективу, яку створює антропологічний підхід до сучасних освітніх змін, бо саме він розглядає людину як інтегральну цілісність і має забезпечити врахування в освітній практиці суб'єктивності й автономії індивіда – учасника життєдіяльності, цілісності взаємодії цього індивіда з оточенням і широкого контексту пов'язаних із цим явищ.

Освітні та філософсько-освітні погляди українських гуманітаріїв (1991 р. – сьогодні)

*С. М. Шевченко,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник*

Показано, що українська гуманітарна еліта, починаючи з відомих постатей, як-от І. Франко, Т. Шевченко, Л. Українка, П. Куліш, В. Васильченко, П. Попович, В. Стельмахович, завжди займала активну позицію щодо формування у молоді національних інтересів. *Аргументовано* актуальність їхніх ідей щодо формування національно-культурної ідентичності, обумовлену тяглою необхідністю забезпечення засвоєння молодими поколіннями українців національно-культурних цінностей свого народу, збереженням історичної пам'яті, національної автентичності та традицій.

Розкрито, що в творчому доробку учених-інтелектуалів періоду незалежності, зокрема П. Поповича, відбито питомі соціально-філософські ідеї, концептуалізовані положення щодо духовних трансформацій українців у часи постмодерної невизначеності. З 1991 р., в умовах «пострадянських трансформацій» М. Попович виступав у пресі, на радіо і телебаченні, всеукраїнських й міжнародних форумах, політичних ток-шоу з найпекучіших питань поступу українського суспільства, державного будівництва та консолідації українського народу, що справило непроминальний вплив на оновлення світогляду українців у душі національної самоідентифікації.

З'ясовано, що з 1988 р. інший мисленик, освітній діяч В. Стельмахович започаткував рух за відродження й розвиток автентичної української педагогіки й шкільництва на засадах національної педагогічної культури рідного народу та вивчення українського народознавства в школі. У 1989 – 1997 рр. учений очолював наукову творчу групу, яка розробила держбюджетні теми Міністерства освіти України «Народознавство в школі» та «Українознавство у професійно-технічному училищі». *Висвітлено*, що М. Стельмахович, М. Ступарик пропагували необхідність глибинного дослідження української етнопедагогіки та традиційного родинного виховання; історії української національної культури, мови як необхідної її ознаки; духовної культури українського суспільства; поширення серед молоді нової ретроінтерпретації історії культури та освіти українців.

Доведено, що здійснені П. Поповичем, В. Стельмаховичем, М. Ступариком та іншими вченими досліджуваного періоду напрацювання формують національно орієнтований освітньо-педагогічний дискурс, впливають на формування у нових поколінь освітян педагогічного мислення з національними пріоритетами, узгоджують у філософських теоріях виховання й освіти важко сумісні глобалістські ідеї та принципи із цінностями національної культури, традицій, замиряють позанаціональні концепти посткласичної освіти із необхідністю врахування пріоритетів рідної культури, які знаходять відображення у мові, діалозі зі світом та сімейному вихованні. *Аргументовано*, що найважливішими в цьому сенсі є питання збереження в умовах глобалізації національної соціокультурної ідентичності, концентрованим виразником якої постає національна освіта.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ ЗСО З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ

Реєстраційний номер: 0122U000547

Роки виконання: 2022–2024 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Педагогіка і психологія освітнього процесу.

Керівник наукового дослідження: Богданець-Білокаленко Наталія Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувачка відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження (узагальнювально-впроваджувальний етап)

Визначено, що у процесі навчання української мови учнів 5-6 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин в умовах нової освітньої парадигми важливою є системна реалізація таких підходів, як: компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний, комунікативно-когнітивний, компаративний, порівняльний.

Встановлено, що ефективність навчання української мови як державної в 5-6 класах закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин залежить від цілеспрямованої реалізації таких дидактичних принципів: урахування знань із першої мови, принцип комунікативної спрямованості навчання, принцип оптимального співвідношення між знаннями з мови та мовними й мовленнєвими вправами, принцип забезпечення мовного середовища, принцип урахування комунікативних ситуацій, комплексності і системності, індивідуалізації, принцип інтегрованого навчання мов, принцип опори на рідну мову.

Реалізація цих принципів зумовлює застосування ефективних методів, прийомів, засобів навчання української мови учнів 5-6 класів з мовами національних меншин, які корелюють з вимогами формування нового освітнього середовища.

Розроблено методику навчання української мови учнів 5-6 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин, яка враховує ключові компетентності та наскрізні уміння.

Доведено доцільність упровадження в масову освітню практику методики навчання української мови учнів 5-6 класів закладів загальної середньої

освіти з навчанням мовами національних меншин, що ґрунтується на взаємопов'язаному навчанні мов і передбачає організацію оптимального.

Особливості навчання української мови учнів 5-6 класів ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин у контексті реалізації моделі багатомовної освіти

*Н.І. Богданець-Білоskalенко,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка відділу навчання мов
національних меншин та зарубіжної літератури
Інституту педагогіки НАПН України*

У процесі заключного етапу дослідження експериментально підтверджено доцільність упровадження в масову освітню практику методики навчання української мови учнів 5-6 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин, що ґрунтується на взаємопов'язаному навчанні мов і передбачає організацію оптимального трансформування знань, умінь і навичок з однієї мови в іншу, а також попередження та подолання інтерференції рідної мови. Організація трансформування знань, вмінь і навичок, здобутих на уроках рідної мови, забезпечує раціональне використання часу на вивчення подібного мовного матеріалу, стимулює появу рецептивних та репродуктивних вмінь і навичок, сприяє вивільненню часу на мовленнєву практику учнів. Крім того, організація роботи з попередження явищ інтерференції доцільна з урахуванням таких аспектів, зокрема: обов'язкова узгодженість у вивченні тем на уроках першої і другої мов; використання ідентичних таблиць і схем; система вправ, що передбачає роботу із розрізнення фактів виучуваних мов та сприяє формуванню навичок вживання тих мовних форм, які зазнають впливу рідної мови. Систему вправ необхідно добирати з урахуванням особливостей сприйняття мови, що вивчається, тобто державної. Це дає можливість учителеві використовувати знання, здобуті учнями на уроках рідної мови, запобігти недоцільному повторенню відомого учням матеріалу, враховувати важливі аспекти для їхнього сприйняття, попереджати помилки в усному та писемному мовленні.

Надважливим на уроках української мови як державної є використання зіставного методу, що сприяє виокремленню ознак кожного з об'єктів та закріпленню знань учнів, оскільки під час зіставлення відбувається повторення вже здобутих знань та задіяння їх у нові зв'язки. Методично доцільне використання методу зіставлення формує в учнів навички інтенсивного мислення, швидкого граматичного орієнтування у виборі потрібної форми, ґрунтовного засвоєння матеріалу. Зазначимо, що використання методу зіставлення ефективно тільки за умови, коли учні свідомо засвоюють відомості

з рідної мови, оскільки слабке знання фактів рідної мови та недостатня сформованість вмінь і навичок з рідної мови призводить до змішування мовних форм рідної і вивченої мов. Доцільно використовувати зіставний метод не тільки під час вивчення матеріалу, що не збігається у двох мовах, тобто коли зіставлення спрямоване на свідоме розмежування тих частин матеріалу, що збігаються, і тих, що не збігаються, але й у випадках повного збігу мовних фактів. Зіставний метод у традиційно реалізують також у використанні вправ на переклад, оскільки це складний вид мовної діяльності, коли учень має обрати слова і синтаксичні конструкції, що найточніше відповідають конкретному випадку, тобто знайти відповідні засоби вираження думки тією мовою, якою здійснюють переклад. Використання методу перекладу сприяє оволодінню не тільки словниковим запасом, а й граматичною будовою мови.

Ефективними в умовах багатомовної освіти є інноваційні методи навчання української мови як державної, з-поміж яких доцільно впроваджувати *тандем-метод*, *метод скафолдингу*. *Тандем-метод* передбачає здійснення активної комунікативної діяльності учнів і учениць, формує вміння критично мислити, висловлювати власну думку й логічно обґрунтовувати свою позицію, створювати нове, оцінювати результати своєї діяльності, ефективно співпрацювати з іншими членами колективу.

Для розвитку когнітивних здібностей учнів, формування здатності вибудовувати ефективні комунікативні стратегії в умовах багатомовності пропонуємо метод *скафолдингу*, який сприяє прокладанню місточка від того, що учні вже знають, до того, що вони ще не знають. Педагог за допомогою спеціальних пізнавальних або проблемно-пошукових завдань та інструкцій допомагає та спрямовує учня до відкриття нового знання, спираючись на його власний навчальний досвід; на практиці може виражатися у різній формі, наприклад, у вигляді блоку-схеми, ключових чи допоміжних запитань, рекомендацій тощо. Дієвим є прийом *перемикання мовних кодів*, який доцільно використовувати в умовах одного комунікативного акту як перехід між різними мовами. Здатність до цілеспрямованого та адекватного перемикання мовного коду свідчить про належний рівень володіння здобувачем освіти мовами загалом, а також про сформованість у нього багатомовної компетентності. Цей прийом схарактеризовано в контексті принципу «опори на рідну мову», який реалізується засобами зіставного методу. Однак використання прийому перемикання мовних кодів у контексті моделі багатомовної освіти в українських закладах загальної середньої освіти з навчанням мов національних меншин потребує подальшого дослідження.

Використання результатів наукового дослідження сприяє формуванню в здобувачів освіти ключової компетентності – спілкування українською/державною мовою, забезпечує можливість розвитку аналітичного й критичного мислення, дослідницьких умінь, креативності учнів.

Проаналізовані результати наукового дослідження забезпечують ефективність навчання української мови, оскільки зміст навчально-методичного посібника, практикуму, текстотеки, методичних рекомендацій, ідеї, закладені в

наукову продукцію, уможливають оптимізацію освітнього процесу, формуванню наскрізних умінь і ключових компетентностей здобувачів освіти у процесі навчання української мови учнів 5-6 класі ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин в контексті багатомовної освіти.

Трансформування знань, умінь і навичок з однієї мови в іншу, а також попередження та подолання інтерференції рідної мови.

Створено науково-методичний супровід для організації освітнього процесу в 5-6 класах ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин в умовах реалізації моделі багатомовної освіти.

Матеріали науково-методичної та практичної продукції зорієнтовані на підвищення рівня сформованості предметної компетентності з української мови учнів 5-6 класів закладів загальної середньої освіти в умовах багатомовного навчання.

Сучасні погляди на навчання української мови учнів 5-6 класів шкіл з мовами національних меншин

*В. П. Атаманчук,
доктор філологічних наук,
головний науковий співробітник відділу навчання мов
національних меншин та зарубіжної літератури,
Інституту педагогіки НАПН України
професор кафедри історії української літератури, теорії
літератури та літературної творчості
КНУ імені Тараса Шевченка*

Освіта в Україні перебуває у стані трансформації, що передбачає пошук, апробацію та застосування інноваційних методів навчання з урахуванням проблем розвитку сучасного суспільства, у якому важливу роль відіграє інформатизація, а також відбір, сприймання та здатність адекватно опрацьовувати інформацію. У цьому контексті варто розглядати особливості навчання української мови учнів 5-6 класів шкіл з мовами національних меншин, оскільки українська мова є важливим засобом спілкування, що дає можливість акумулювати та ефективно засвоювати різноманітну інформацію, формувати важливі світоглядні орієнтири, створюючи простір для інтеграції розмаїтих мовно-культурних особливостей.

Важливого значення набуває окреслення підходів до навчання української мови, як визначених категоріальних орієнтирів, що детермінують специфіку та особливості розгляду навчального матеріалу й визначають методи, прийоми, способи, засоби навчання тощо з метою формування цілісного уявлення про ті аспекти дійсності, які відображені у навчальному матеріалі і які доцільно розглядати у відповідності до певної стратегії, що дозволяє здійснити цей розгляд максимально ефективно.

З-поміж сучасних підходів до навчання української мови учнів 5-6 класів можна виокремити найбільш вагомі підходи, які також адаптовані для застосування у школах з мовами національних меншин: компетентнісний підхід, особистісний підхід, діяльнісний підхід, комунікативний підхід, компаративний підхід. Варто відзначити, що між вказаними підходами існує чимало точок перетину, що забезпечує їхню ефективну взаємодію і взаємодоповнення. У відповідності до Державного стандарту базової середньої освіти 2020 р., компетентнісний підхід розглядається як основоположний і обов'язковий для реалізації у середній школі.

До питання про науково-методичне забезпечення вивчення української мови учнями 5-6 класів з навчанням мовами національних меншин в умовах багатомовної освіти

*Л. М. Шевчук,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу навчання мов
національних меншин та зарубіжної літератури
Інституту педагогіки НАПН України*

У процесі науково-дослідної роботи здійснено аналіз чинного навчально-методичного забезпечення навчання української мови учнів 5-6 класів з мовами національних меншин. Зокрема проаналізовано модельні навчальні програми й підручники «Українська мова» для учнів 5-6 класів» з навчанням польською мовою, угорською мовою, молдовською мовою, російською мовою. Здійснено порівняння з метою виокремлення спільних та ексклюзивних тем, виявлення ефективних способів та прийомів для вивчення української мови як державної. Урахування й використання учителями української мови результатів проведеного аналізу позитивно впливає на оволодіння державною мовою здобувачами освіти для яких рідною є польська, румунська, угорська або інша мова.

Набуло подальшого розвитку дослідження проблеми диференціації та індивідуалізації навчання учнів. Уперше приділено увагу методичним аспектам застосування диференціації та індивідуалізації у навчанні української мови як державної, що відображено у розроблених методичних рекомендаціях щодо організації навчання української мови учнів 5-6 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин. Упровадження диференціації та індивідуалізації навчання потребує відповідного добору й підготовки мовного матеріалу з урахуванням специфіки багатомовності; розроблення й використання в освітньому процесі системи різномірних завдань; застосування форм і видів диференціації навчання, які різняться такими критеріями як кількість учнів і самостійність навчальної діяльності, зміст навчання; створення умов для вибору форм навчальної діяльності здобувачами освіти; урахування індивідуальних особливостей учнів (мотивації;

уміння вчитися; темпу навчання; рівня володіння українською мовою та знань з рідної мови; специфіки сприймання та уваги, пам'яті, латералізації функцій головного мозку, стилю навчання, темпераменту, рис характеру тощо).

Приділено увагу технологіям навчання української мови як державної учнів 5-6 класів з урахуванням сучасних умов та специфіки багатомовності. Способи та шляхи вирішення зазначеної проблеми детально описано у розділі навчально-методичного посібника «Методика навчання української мови учнів 5-6 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин в умовах багатомовної освіти».

Удосконалено методику вивчення тем «Лексика», «Фразеологія», «Пунктуація», «Синтаксис». Апробовані і скориговані навчальні матеріали для упровадження методики розміщено на сторінках практикуму з української мови для учнів 5-6 класів.

ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ З БІОЛОГІЇ І ХІМІЇ

Реєстраційний номер: 0122U000468

Роки виконання: 2022–2024 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Педагогіка і психологія освітнього процесу.

Керівник наукового дослідження: Задорожний Костянтин Миколайович, кандидат біологічних наук, провідний науковий співробітник відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

На узагальнювально-впроваджувальному етапі дослідження:

- **узагальнено та відображено** у заключному науковому звіті результати педагогічного експерименту з формування природничо-наукової компетентності учнів гімназії;
- **обґрунтовано та розроблено** методичні рекомендації з навчання біології і хімії учнів гімназії і доцільність збільшення в біологічній освіті учнів гімназії питомої ваги прикладного компонента, який забезпечує здатність учня успішно діяти в навчальних і позанавчальних ситуаціях;
- **виконано** коригування, рецензування і підготовка до видання рукописів методичних посібників і методичних рекомендацій;
- **проаналізовано** результати експериментальної перевірки ефективності розробленого методичного забезпечення формування природничо-наукової компетентності в учнів 7-9 класів у процесі навчання біології;
- **з'ясовано** теоретичні передумови формування природничо-наукової компетентності гімназистів у освітньому процесі з хімії та біології;
- **визначено** пріоритетні методичні орієнтири навчання хімії та біології учнів в умовах воєнного стану;
- **проаналізовано й узагальнено** результати наукового дослідження в планових методичних працях;
- **розроблено** методичні рекомендації для вчителів щодо навчання хімії та біології учнів гімназії.

Розроблення методики формування природничо-наукової компетентності гімназистів

Л. П. Величко,

*доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник відділу
біологічної, хімічної та фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Компетентність у природничих науках є ознакою загальної культури особистості, підґрунтям формування її наукового світогляду. Усвідомлення цінності володіння компетентністю є визначальною для опанування здобувачем освіти необхідних знань і навичок і потужною мотивацією на досягнення особистісного результату навчання.

Одне із завдань прикладного наукового дослідження «Формування природничо-наукової компетентності учнів гімназії в освітньому процесі з біології і хімії» полягало в розробленні методики формування цієї ключової компетентності засобами навчального предмета хімії. Виконання завдання вбачалося у двох аспектах: теоретичному і практичному. Перший стосувався характеристики ключової компетентності як інтегративного утворення, що формується усіма природничими предметами у їхній взаємодії, і як особистісного надбання; з'ясування ролі курсу хімії у цьому процесі; визначення компонентного складу компетентності й змістового наповнення складників. Другий полягав у виокремленні основних методичних орієнтирів формування природничо-наукової компетентності та розробленні методичних рекомендацій для вчителів з урахуванням її змістових і структурних особливостей.

Ми дотримувались такого означення: природничо-наукова компетентність – якісна характеристика особистості, що дає змогу критично оцінювати ситуацію, дотичну до природничих наук, діяти з розумінням, аргументувати свої дії та усвідомлювати їхні наслідки.

Доведено, що досвід дослідництва є основою оволодіння компетентністю, а робота над навчальними проєктами і розв'язування контекстних завдань є пріоритетними видами навчальної діяльності учнів задля опанування ключової природничо-наукової компетентності у навчанні хімії.

У процесі дослідження було з'ясовано, що в умовах воєнного стану на перші позиції виходять компетентності з природничих наук, корисні для збереження життя і здоров'я населення, тому безпека життєдіяльності стає домінантою природничо-наукової компетентності.

Особливості використання різних типів навчальних завдань у формуванні природничо-наукової компетентності учнівства гімназії

*К. М. Задорожний,
кандидат біологічних наук,
провідний науковий співробітник відділу
біологічної, хімічної та фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Сучасна ситуація в країні суттєво ускладнює роботу вчителя у формуванні природничо-наукової компетентності учнівства гімназії. Для багатьох учнів провідною є дистанційна форма навчання, а матеріали, з якими потрібно знайомитися, часто виявляються нелегкими для розуміння. Постійний потік псевдонаукової інформації в інтернеті і ЗМІ потребує вміння аналізувати та узагальнювати матеріали з різних джерел, критично їх осмислювати. Таке вміння власне і є основою природничо-наукової компетентності.

Для формування природничо-наукової компетентності ефективним виявилось використання різноманітних типів завдань. Найкращі результати показало комплексне використання різних типів завдань. Звичайні репродуктивні завдання продовжують займати своє місце у навчальному процесі. Вони сприяють створенню фундаментальної бази природничих знань на основі якої учні можуть опановувати більш складні типи завдань.

Завдання класифікувального типу є особливо важливими у курсі біології. Класифікація сучасних біологічних систем відіграє важливу роль у формуванні екологічного світогляду. А застосування класифікаційних завдань у систематиці організмів різних груп є ключовою навичкою для подальшого опанування розуміння еволюційних процесів та взаємозв'язків різноманітних організмів. Використання цих завдань також дозволяє більш ефективно формувати міжпредметні зв'язки, бо для знаходження рішення вони часто можуть потребувати знання і навички із суміжних предметів природничого циклу (хімії, фізики, географії).

Завдання планувального типу є обов'язковим компонентом дослідницьких завдань. В сучасній біології саме планування дослідження є основою успіху і потребує залучення розрахункових та аналітичних навичок. Планувальні завдання дозволяють вибудовувати вірну послідовність дій під час проведення досліджень і розвивають розуміння важливості створення правильних схем дослідів для отримання результатів з високим рівнем достовірності.

Високу ефективність показало застосування ситуаційних завдань. Такі завдання стосуються особистісно або соціально значимих проблем і передбачають комплексне застосування досвіду учнів для свого розв'язання. Такі завдання фактично є проблемно-пізнавальним комплексом і містять елементи компліментарні компонентам ключових біологічних компетентностей.

Особливості індивідуальної роботи і навчальна співпраця у формуванні природничо-наукової компетентності учнівства гімназії

*Т. В. Коршевнюк,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник
відділу біологічної, хімічної і фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Використання вчителями індивідуальної роботи здобувачів загальної середньої освіти (індивідуальної форми організації навчальної діяльності) зазнало суттєвих змін під час російсько-української війни. Умови життя і виживання українського учнівства на території нашої держави чи за її межами змінило традиційні засоби і прийоми індивідуальної роботи учнів: використовувані кілька років тому під час очного навчання, вони виявилися малоефективними в режимі дистанційного і змішаного формату навчання дітей, які перебувають за межами України, є внутрішньо переміщеними особами, мешкають на лінії розмежування, навчаються в умовах відсутності енергопостачання.

У такій ситуації доцільними є індивідуальні домашні роботи. Вони повинні містити одне-два цікавих і посильних для учнів завдань, які для вчителя й батьків будуть інформативними щодо ставлення дитини до навчання та його результати. Виконання домашніх завдань повинно спиратися на достатньо високий рівень самостійності учнів. Ця самостійність може проявлятися при виборі й аналізі джерел інформації, а також під знаходження й обґрунтування способів розв'язання завдань.

У процесі формування природничо-наукової компетентності особливість домашніх робіт – відбір/конструювання завдань, пов'язаних з дослідництвом. Такі завдання орієнтовані на спостереження учнівством доступних біологічних об'єктів, а також процесів, що відбуваються у власному організмі, з фіксуванням та аналізом результатів. Їх інтерпретування і формулювання висновків залежать від пізнавальних можливостей і вмотивованості учениць/учнів, тож вони можуть їх здійснювати самостійно в межах домашньої роботи або обговорювати під час презентування в режимі онлайн чи офлайн, узагальнювати й робити висновки з допомогою вчителя та/або інших учнів. Педагогічну цінність для формування природничо-наукової компетентності становить робота з інформацією природничого змісту та дослідницькі завдання інтегрованого характеру, в яких реалізовано міжпредметні зв'язки з іншими предметами природничої освітньої галузі.

Одним із засобів формування природничо-наукової компетентності учнів гімназії в освітньому процесі з біології у нашому дослідженні обрано навчальну співпрацю учнівства (робота у парах і малих навчальних групах). Така форма організації початкової діяльності розв'язує одночасно три задачі: пізнавальну, комунікативно-розвивальну, соціально-орієнтувальну, що дає підстави визнати її універсальний характер у формуванні природничо-наукової та ключових компетентностей як обов'язкових результатів навчання, визначених Державним стандартом базової середньої освіти.

Формування природничо-наукової компетентності учнів гімназії під час розв'язування контекстних завдань із хімії

*Г. А. Лашевська,
науковий співробітник*

Природничо-наукова компетентність стосується здатності людини розуміти, застосовувати й оцінювати наукові знання і принципи, пов'язані з природничими науками. Це комплексна навичка, що дає змогу розуміти фундаментальні закони і процеси, які керують природою, і використовувати ці знання для пояснення явищ, прогнозування результатів і розв'язання проблем.

Результати аналізування наукової, методичної, навчальної літератури з порушеної проблеми дали змогу припустити, що використання контекстних завдань у навчанні хімії сприятиме формуванню природничо-наукової компетентності й грамотності. Результати педагогічного експерименту з апробування розроблених контекстних навчальних завдань із хімії і методичних прийомів використання їх на уроках засвідчили, що такі завдання стимулюють цікавість учнів / учениць до предмета й методів хімії, а тому є ключовим чинником їхньої мотивації опанувати основи цієї науки, набуваючи природничо-наукової компетентності.

Розв'язання контекстних завдань передбачає здобуття і застосування хімічних знань у різноманітних життєвих ситуаціях, тож сприяє розвитку критичного мислення і креативності, набуттю природничо-наукової компетентності. Контекстні завдання було включено до підручника «Хімія. 7 клас» (авторка Г. Лашевська), матеріали якого 2023–2024 навчального року були масово апробовані в пілотних класах НУШ. Після апробування підручник отримав відповідний гриф МОН, пройшов конкурсний відбір, і був виданий державним коштом.

Опитування учасників й учасниць експериментального навчання не лише підтвердило важливість використання контекстних завдань як засобу формування ключових компетентностей учнів, а й дало змогу виявити в науково-методичному супроводі діяльності вчителя прогалини, які стають на заваді ширшому запровадженню цих завдань у навчально-виховний процес. Більшість опитаних учнів / учениць стверджували, що уроки хімії стають цікавішими, коли на них використовують контекстні завдання, а навчальний матеріал легше зрозуміти, якщо він пов'язаний із практичним використанням у житті.

Виявлено, що вчителі хімії попри розуміння важливості розв'язування контекстних завдань як засобу формування природничо-наукової компетентності учнів й учениць, не завжди приділяють належну увагу цьому виду навчально-пізнавальної діяльності. Найпоширенішими причинами недостатнього широко використання контекстних завдань є брак часу, передовсім через освітні розриви й втрати, зумовлені воєнними діями на території України, прогалини в методичній підготовці вчителів / учительок, упереджене суб'єктивне ставлення деяких представників й представниць вчительства й учнівства до інновацій.

ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

Реєстраційний номер: 0122U000467

Роки виконання: 01.2022р. – 12.2024р.

Назва пріоритетного напрямку: Якість освіти. Інформаційне освітнє середовище.

Керівник наукового дослідження: Трубачева Світлана Едуардівна, завідувачка відділу інновацій та стратегій розвитку освіти, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження:

*С. Е. Трубачева,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
завідувачка відділу інновацій та стратегій розвитку освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

На основі обґрунтування теоретичних та методичних засад проєктування змісту та структури освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства під час воєнного стану розроблено модель його проєктування, яка включає змістовий складник, соціально-педагогічний, організаційно-управлінський, складник навчально-методичного забезпечення, складник педагогічних технологій та цифровий складник. Елементи моделі освітнього середовища в умовах цифровізації мають бути спрямовані на розвивальний ефект, зокрема формування в учнів закладів загальної середньої освіти ключових компетентностей з орієнтацією на європейські освітні цінності та з використанням креативних та цифрових неігрових технологій; забезпечення умов для організації та проведення дистанційного та змішаного навчання як пріоритетних форм організації освітнього процесу в умовах воєнного стану та технологій індивідуалізації та диференціації освітнього процесу з метою подолання освітніх втрат учнів та позитивної соціалізації особистості.

Проведено пілотне оцінювання стану підготовленості педагогічних працівників експериментальних закладів загальної середньої освіти м.Києва до проєктування варіативного складника змісту повної загальної середньої освіти в умовах внутрішньошкільної науково-методичної роботи. На основі аналізу отриманих результатів було розроблено модель і методіку

підготовлення педагогічних працівників до проєктування варіативного компонента змісту повної загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства та теоретико-методичні засади створення цифрового опорного конспекту дистанційного уроку в умовах війни.

Запропоновано соціальний концепт як структурний компонент моделі освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти, який спрямовується на рішення актуальних соціальних проблем і завдань, що постали перед закладами освіти, а також учнями і педагогами в умовах цифровізації суспільства, воєнного стану та на перспективу відновлення України.

Визначено можливості та уточнено функції електронних освітніх ресурсів як інформаційної системи у проєктуванні освітнього середовища закладу загальної середньої освіти. Розроблено багаторівневу модель проєктування електронних освітніх ресурсів як засобів навчання освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти, яка складається з VII блоків, що обумовлені логікою реалізації освітнього процесу та його компонентами.

Соціально-педагогічне проєктування освітньо-розвивального середовища закладу середньої освіти в умовах цифровізації суспільства

*Т. Ф. Алексеєнко,
доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
відділу інновацій та стратегій розвитку освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Сутність соціально-педагогічного проєктування освітньо-розвивального середовища виявляється в 2-х взаємопов'язаних лініях конструкту: *середовища* (його специфіки, цінностей, механізмів впливу; сукупності предметів, ресурсів та інших чинників), яке безпосередньо і опосередковано впливає на розвиток особистості; *особистості*, яка перебуває у цьому середовищі, впливає на його зміну та є пріоритетом у розвитку освіти в інтересах теперішнього і майбутнього як самої особистості, так і суспільства. В основу такого проєктування покладено методологічні підходи (системний, середовищний, аксіологічний, особистісно-орієнтований) та принципи (безпеки, безбар'єрності, розвитковості, гуманізації, креативності, технологічності, саморозвитку, варіативності).

У процесі нашого проєктування визначальними у змісті також обрано: типологічні характеристики сучасних дітей покоління «зумерів» і «альфа»; особливості соціалізаційного розвитку учнів в умовах цифровізації освітнього середовища, дистанційної форми навчання та війни, визначені нами за результатами здійсненого емпіричного зрізу на констатувальному етапі експерименту; базові характеристики освітньо-розвивального середовища; проєктні інновації та технології, які оптимізують умови функціонування закладу загальної середньої освіти та процес навчання, забезпечують різноаспектний

розвивальний вплив на особистість і сприяють позитивній соціалізації школярів; авторські формулювання основних понять і дефініцій, які окреслюють проблемне поле проектування освітньо-розвивального середовища. Сенси і цінності проектування сучасного освітньо-розвивального середовища закладу середньої освіти розкриваються: на суб'єктивному і об'єктивному рівнях розвивальних факторів; щодо ресурсу цифрових рішень освітніх викликів для учнів і вчителів е-освітнього середовища; у контексті потенціалу гейміфікації у підвищенні мотивації учнів до навчання й творчості, розвитку у них емоційного інтелекту; відносно безпекового пріоритету проектування та організації освітнього середовища; на прикладах проектування суб'єктності та позитивної соціалізації учнів в освітніх середовищах унікальних креативних шкіл у вітчизняному і зарубіжному досвіді.

Соціальна специфіка освітнього середовища як динамічного явища та динамічний розвиток цифрових технологій спонукають до висновку, що кінцевим вираженням соціально-педагогічного проектування освітньо-розвивального середовища має бути його оптимізація відносно виникаючих викликів, соціального запиту та потреб розвитку особистості й середовища.

Критерії і рівні підготовленості педагогічних працівників до проектування варіативного складника змісту повної загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства

*Д.О. Пузіков,
кандидат педагогічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник
відділу інновацій та стратегій розвитку освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Очікуваним результатом підготовки педагогічних працівників до проектування варіативного складника змісту повної загальної середньої освіти є їхня підготовленість до цієї діяльності, тобто стан довготривалої готовності до її продуктивного виконання. Розроблення, апробація та оприлюднення моделі і методики підготовки педагогічних працівників, визначення компонентного складу їхньої підготовленості до названої вище проектної діяльності, дають змогу виокремити й обґрунтувати критерії, показники і рівні сформованості цієї особистісно-професійної якості вчительства.

Результати аналізу наукової літератури дають змогу виокремити й обґрунтувати три критерії підготовленості педагогічних працівників до проектування варіативного складника повної загальної середньої освіти, а саме: особистісно-мотиваційний, когнітивно-знаннєвий, діяльнісно-процесуальний. За показниками особистісно-мотиваційного критерію можна визначити й оцінити стан розвитку ціннісної спрямованості й мотивації педагогічних працівників стосовно проектування варіативного складника змісту повної

загальної середньої освіти, наявність у них відповідних мотивів, цінностей, інших особистісних якостей. Когнітивно-знаннєвий критерій визначає стан теоретичної підготовленості педагогічних працівників (знання про систему названої вище проєктної діяльності), сформованості способів мислення стосовно об'єктів підготовки (критичне, творче). Застосування показників діяльнісно-процесуального критерію уможливує визначення і оцінювання стану розвитку професійних умінь і навичок педагогічних працівників, наявності в них професійного досвіду, необхідних для продуктивного здійснення проєктування варіативного складника змісту повної загальної середньої освіти.

Виділені й обґрунтовані три рівні підготовленості педагогічних працівників до проєктування варіативного складника змісту повної загальної середньої освіти, а саме: елементарний, функціональний, компетентнісний. Для елементарного рівня характерний низький рівень мотивації, відсутність окремих цінностей та інших особистісних якостей, недостатній рівень теоретичної підготовленості, несформованість частини вмінь і навичок, відсутність досвіду названої вище проєктної діяльності. Для функціонального рівня характерна підготовленість за майже всіма виділеними показниками, однак її прояви за багатьма з них є середніми, окремі вміння і навички ще недостатньо розвинені, бракує досвіду. Компетентнісний рівень підготовленості передбачає здатність до активної і творчої участі у названій вище діяльності, здійснення самопідготовки.

Проєктування електронних освітніх ресурсів як засобів навчання в умовах цифрового освітньо-розвивального середовища

*О. В. Черноус,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу інновацій та стратегій розвитку освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Стрімка інформатизація суспільства є тим чинником, що вносить зміни в навчальний процес, спричиняючи необхідність постійного використання широкого кола електронних освітніх ресурсів як засобів навчання які забезпечують підтримання зв'язку і підвищення пізнавальної активності. Під електронними освітніми ресурсами, згідно з Положенням про електронні освітні ресурси Міністерства освіти і науки України, розуміють навчальні, наукові, інформаційні, довідкові матеріали та засоби, розроблені в електронній формі та представлені на носіях будь-якого типу або розміщені у комп'ютерних мережах, які відтворюються за допомогою електронних цифрових технічних засобів і необхідні для ефективної організації навчально-виховного процесу, в частині, що стосується його наповнення якісними навчально-методичними матеріалами.

Процес проєктування електронних освітніх ресурсів включає: аналіз освітнього ресурсу з урахуванням його педагогічного потенціалу, вікових

особливостей учнів, їх пізнавальних інтересів та потреб; проектування та підбір цифрових освітніх технологій, комунікація та обмін ресурсами в мережі; реалізація їх корекційної функції; впровадження електронних освітніх ресурсів в практику з отриманням зворотного зв'язку та демонстративно-презентативних можливостей цифрових технологій; оцінювання та розробка рекомендацій з використанням операційно-творчого потенціалу. Проектування електронних освітніх ресурсів робиться на основі потреб закладу загальної середньої освіти. За функціональною ознакою їх поділяють на: електронні навчальні видання (електронна версія друкованого підручника, електронний підручник, електронний практикум, електронна хрестоматія, електронний курс лекцій, електронний навчальний посібник тощо); електронні довідкові видання (електронний довідник, електронна енциклопедія, електронний словник тощо); електронні практичні видання (збірник віртуальних лабораторних робіт, електронні методичні рекомендації, електронний робочий зошит тощо); електронні освітні ігрові ресурси – навчального призначення, що поєднують пізнавальну та розвивальну функції, містить теоретичний матеріал та компетентнісно орієнтовані завдання з навчального предмета, подані в ігровій формі; депозитарії електронних ресурсів, що забезпечують зосередження в одному місці сучасних електронних освітніх ресурсів з можливістю надання доступу до них через технічні засоби, у тому числі в інформаційних мережах.

Педагогічні умови проектування організаційно-управлінського аспекту освітнього середовища в умовах цифровізації суспільства

*О.В. Мушка,
старший науковий співробітник
відділу інновацій та стратегій розвитку освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

В ході дослідження визначено педагогічні умови проектування організаційно-управлінського аспекту освітнього середовища. Пріоритетною умовою сьогодні є: 1) впровадження та використання у навчальній діяльності сучасних цифрових технологій, зокрема мережних сервісів, що дозволяють створити належний педагогіко-технологічний базис супроводу сучасних інформаційних систем навчального призначення; 2) уміння управлінців ефективно організувати роботу інформаційно-цифрового навчального середовища закладу загальної середньої освіти; 3) Важливе місце у здійсненні дистанційного навчання залежить від технічного рівня оснащення, яке мають його учасники, а також підключення до стабільного швидкісного інтернету; 4) забезпечення безпеки та комфорту для учнів та вчителів. Оцінка безпеки школи - це перший крок до створення оновленого комфортного середовища. Захищеність в освітньому середовищі також визначається засобами оцінки відсутності насильства для всіх учасників освітнього простору; 5) забезпечення комфортності в освітньому середовищі – оцінка емоцій, почуттів

та переживань, що домінують у процесі взаємодії дорослих і дітей в освітньому середовищі закладу; б) створення умов для задоволення базових потреб дитини у: допомозі та підтримці збереженні та підвищенні її самооцінки пізнанні та діяльності розвитку здібностей і можливостей.

До специфічних педагогічних умов можна віднести: спрямованість освітнього середовища ЗЗСО на організацію дистанційного навчання та надання вільного та рівного доступу до освітніх послуг; використання електронних освітніх ресурсів з навчальних предметів. Забезпечення системності в управлінні дистанційним навчанням: - програмне забезпечення, призначене для організації навчального процесу та контролю за навчанням через інтернет та/або локальну мережу. Наявність таких складників: персонал та цільові групи організації дистанційного навчання у ЗЗСО: учні, вчителі, керівники ЗЗСО та персонал підтримки дистанційного навчання; батьки та громадськість; планування навчального процесу: програми, навчальні плани, освітні стандарти, інформаційно-методична підтримка; комунікація та підтримка: засоби та канали комунікації, дистанційна взаємодія між учасниками; технологічне забезпечення: персональні комп'ютери, програмне забезпечення, інші гаджети, що можуть підтримувати дистанційне навчання; нормативна база функціонування середовища; створення контенту: електронні ресурси та інші інформаційні джерела для створення змісту уроків та заходів дистанційного навчання; інструменти пошуку, збору, аналізу, обробки, зберігання та подання інформації; реалізація та оцінка якості дистанційного навчання: інструменти для оцінювання навчальних досягнень учнів, для самооцінювання та створення цифрових портфоліо вчителів та учнів.

Педагогічні умови проєктування технології змішаного навчання в освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства під час воєнного стану

*О. О. Прохоренко,
кандидат психологічних наук,
науковий співробітник
відділу інновацій та стратегій розвитку освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

В ході дослідження визначено педагогічні умови його проєктування:

1. Змішане навчання має спиратись на три елементи: дистанційне навчання, навчання в аудиторії та навчання через інтернет.

2. Головне завдання (має вирішити викладач) – правильно скласти навчальний курс та розподілити навчальний матеріал. Необхідно чітко розподілити матеріал для самостійного вивчення, для індивідуального заняття, для групової роботи над проєктом тощо.

3. Дистанційна частина обов'язково має містити проєкти для роботи у групі, творчі, лабораторні і практичні завдання, довідкові матеріали та

посилання на додаткові матеріали у глобальній мережі, проміжні тести для перевірки знань різного рівня та складності. Перевірка знань обов'язково має проводитися не лише онлайн або на платформі, але й в аудиторії.

4. Передбачається наявність високого рівня розвитку цифрових компетентностей учителя в середовищі e-learning, як найважливіших умов становлення і розвитку його інформаційної та цифрової культури.

5. Під час воєнного стану до основних умов проектування доєднуються специфічні умови забезпечення безпековості освітнього середовища, які пов'язані із наявністю і розміром шкільного укриття. Так у закладах освіти поєднують ротаційну та гнучку моделі: наприклад, перші, другі та п'яті класи навчаються очно щодня, тоді як інші паралелі долучаються до них на два тижні, чергуючись між собою.

Другою специфічною умовою воєнного стану є врахування особливостей навчання дітей, що навчаються тільки дистанційно із закордону. Навчання таких учнів здійснюється в основному завдяки індивідуальним освітнім траєкторіям.

Розклад занять побудований так, що навчання відбувається фактично у дві зміни: вранці очне навчання в школі та дистанційне для учнів, які в Україні, а з 15:30 — дистанційне для дітей, які за кордоном.

Водночас для вивчення спеціальних предметів для паралелей на очному навчанні в школі організували міжкласні динамічні групи, у яких відбувається внутрішня ротація учнів між класами, а інші класи на паралелі навчаються дистанційно.

6. Однією з важливих умов ефективного проектування змішаного навчання є проведення опитування. Результати опитування серед батьків та вчителів допоможуть адміністрації чіткіше зрозуміти побажання щодо форми та формату навчання, очікування, перестороги та можливості учасників освітнього процесу. Під час такого опитування варто запропонувати всі можливі варіанти (очне навчання, очне з використанням дистанційних технологій (змішане), дистанційне, сімейна (домашня) форма, екстернат).

Організація роботи з електронним портфоліо вчителя як освітнім ресурсом для навчально-методичного забезпечення процесу подолання освітніх втрат учнів

*О. В. Коник,
науковий співробітник
відділу інновацій та стратегій розвитку освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Одним із таких підходів що сприяє підвищенню активності суб'єктів освітнього середовища в освітньому процесі є організація роботи з електронним портфоліо вчителя як освітнім ресурсом для навчально-методичного забезпечення процесу подолання освітніх втрат учнів.

Електронне портфоліо вчителя – це веб-орієнтована система управління інформацією, програмно-методичний комплект, спрямований на акумуляцію

створених комп'ютерних засобів навчання, розподілених інформаційно-освітніх ресурсів, нормативних документів, результатів педагогічного досвіду і досягнень вчителя, творчих робіт учнів тощо. Воно об'єднує весь набір робіт вчителя і представляє всі аспекти його діяльності у вигляді повної картини. Головне призначення портфоліо – продемонструвати найбільш значущі результати практичної діяльності для оцінки своєї професійної компетентності, такі як реалізовані проекти, участі в олімпіадах і конкурсах, проведені педагогом дослідження. Він може містити електронні файли, зображення, мультимедіа, записи блогу та гіперпосилання.

Важливою складовою портфоліо доцільно зробити постійно оновлюваний розділ для учнів, з диференційованими завданнями для вивчення базового предметного матеріалу, який допоможе учням у подоланні освітніх втрат, що є актуальним питанням в освіті сьогодні. В якості основних критеріїв при цьому доцільно вибрати критерії визначення рівня самостійності учнів у навчальній діяльності. Оцінюють такі їхні навчальні вміння, як: планування навчальної діяльності, виконавчу роботу, вміння логічно аналізувати та систематизувати навчальний матеріал, вміння піддавати рефлексії шлях виконання завдання та отримані результати, вміння працювати з електронними освітніми платформами та додатками. Виходячи з цих критеріїв вчитель розробляє диференційовані завдання, які допоможуть учням поступово нарощувати рівень своєї освітньої самостійності на основі засвоєння предметного навчального матеріалу. При цьому доцільно застосовувати посилання у вигляді QR кодів на навчальний матеріал, який допоможе у розв'язанні запропонованих завдань. Довільність у проектуванні електронного портфоліо, дозволяє вчителю проявити максимум творчості у його застосуванні в освітньому процесі.

Педагогічні умови проектування технологій компетентнісно орієнтованого навчання в освітньо-розвивальному середовищі закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації

*Л.С. Калиш,
науковий співробітник
відділу інновацій та стратегій розвитку освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Визначено пріоритетні і специфічні педагогічні умови проектування компетентнісно орієнтованих технологій навчання. До перших можна віднести

а) необхідність динамічного поєднання в учнів знань, умінь та цінностей. Для учнів важливо навчитись застосовувати знання як у типових, так і в нестандартних, нових ситуаціях. Це дає змогу сформувати ціннісне ставлення до цих знань, навчитись адаптуватись та шукати шляхи ухвалення рішень у різноманітних ситуаціях; б) проектування технології має передбачати викладання теми через створення проблемних ситуацій, надання практико-орієнтованих завдань, які зі свого боку дають змогу учням проводити аналіз та синтез

інформації, оцінювати її та створювати новий продукт; в) забезпечення співпраці учнів між собою та з учителем, ведення діалогу та застосування вчителем формувального оцінювання.

В умовах карантину та воєнного стану саме цифрові технології дають змогу не зупиняти навчання, а безпечно продовжувати його в дистанційному або змішаному форматі. До специфічних умов можна віднести наступні: а) сучасний вчитель повинен володіти певним рівнем інформаційної та цифрової компетентності, щоб ефективно використовувати цифрові технології у своєму навчанні та орієнтуватися в цифровому ландшафті освіти, що постійно розвивається. Це включає в себе здатність використовувати інструменти освітніх технологій, такі як онлайн-ресурси, онлайн-платформа, інтерактивні дошки та системи управління навчанням, а також здатність ефективно інтегрувати цифрові технології в методи навчання та плани уроків; б) вчитель повинен знати та вміти використовувати різноманітні засоби цифрового спілкування та співпраці, щоб спілкуватися та співпрацювати з учасниками освітнього процесу; в) використовувати цифрові технології для спілкування, співпраці та професійного розвитку, шукати, створювати та обмінюватися цифровими ресурсами; г) управляти та організовувати робочий і навчальний процес за допомогою цифрових технологій та використовувати цифрові технології для оцінювання учнів, розширення їх можливостей з використання цифрових технологій для підвищення інклюзивності та активного залучення учнів до навчання; д) створити умови для розвитку цифрової компетентності учнів: дати їм можливість використовувати цифрові технології для спілкування, створення контенту, розвитку та розв'язання проблем.

Продуктивність застосування цифрових засобів навчання в компетентнісно орієнтованих технологіях зумовлюється тим, які саме педагогічні технології покладені в основу освітнього процесу. Відчутних результатів можливо досягти за умов поєднання цифрових засобів навчання з передовими технологіями навчання, що спрямовані на інтенсифікацію та індивідуалізацію навчального процесу, розвиток комунікативних і творчих навичок.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ STEM-ОСВІТИ В ГІМНАЗІЇ

Реєстраційний номер: 0122U001913

Роки виконання: 2022–2024 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Педагогіка і психологія освітнього процесу. Компетентнісний підхід в освіті.

Керівник наукового дослідження: Рогоза Валентин Володимирович, кандидат педагогічних наук, завідувач відділу STEM-освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Наукові результати дослідження

Обґрунтовано науково-методичні засади проектування і реалізації STEM – освіти як педагогічної технології в проекті типової освітньої програми для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти.

Визначено та теоретично обґрунтовано науково-методичні засади проектування та реалізації STEM-освіти в гімназії як педагогічної технології; педагогічні умови інтеграції змісту дисциплін природничо-математичного циклу на основі STEM-орієнтованого підходу (контент-орієнтованого виду міжпредметної інтеграції як засобу інтегрування змісту природничої освіти на основі STEM підходу; формування цілісності змісту освітніх галузей «Природознавство», «Технології», «Математика» та суміжними з ними проектуванням, інженерією і дизайном; розроблення змісту освітньої програми, що міститиме комплекс освітніх компонентів (природничо-математичні дисципліни, технології, проектування, інженерія, дизайн), що забезпечуватимуть досягнення учнями результатів навчання, визначених у державному стандарті; інтегрування навчального матеріалу в підручниках на основі STEM підходу, що дозволить здійснювати сутнісну інтеграцію природничих знань; поєднання внутрішньопредметної (в межах кожного предмету природничого циклу) та міжпредметної інтеграції (на рівні міжпредметних зв'язків) шляхом встановлення зв'язків та залежностей між основними поняттями та термінами; розкриття у методичних рекомендаціях для вчителів методики реалізації STEM підходу); форми підготовки педагогів до реалізації STEM-технологій; інтегральну педагогічну технологію як основу технологій STEM-освіти в гімназії – модель навчання, яка ґрунтується на виявленні в різних навчальних предметах споріднених елементів (проблем, сюжетів, подій, закономірностей) і поєднання їх у якісно нову цілісність з певною визначеною метою та модель навчання, побудовану на вирішенні

проблем (PROBLEM-BASED LEARNING), яка передбачає навчання на основі аналізу проблем та викликів сучасного світу;

з'ясовано, що технології STEM-освіти можна класифікувати, за об'єктом впливу: навчання учнів; підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних працівників; за провідною освітньою галуззю: технологічною, математичною, природничою; за рівнем проблеми: глобальні, локальні, місцеві; за організаційними формами: індивідуальні, групові, командні; за методичними завданнями: розвивальні, проблемні, пошукові, винахідницькі, конструкторські; застосування технологій STEM-освіти можливе у двох освітніх системах у відповідності до запитів учнів (згідно варіативного складника базового навчального плану або у позаурочних заходів): системі загальної середньої освіти та позашкільних закладах освіти; вплив матеріально-технічної складової STEM-освіти на освітні результати в закладах загальної середньої освіти;

обґрунтовано дидактичні основи впровадження технологій STEM-освіти у гімназіях, зокрема:

ключові принципи STEM-освіти: інтеграція знань у природничих науках, технологіях, інженерії та математиці, розвиток міждисциплінарного мислення, критичного аналізу, творчих та інженерних навичок, а також формування навичок вирішення реальних життєвих проблем;

методологічні підходи: використання проектного навчання, інтегрованих уроків, сучасних технологій (робототехніка, 3D-друк), та орієнтація на практичну діяльність.

Виклики впровадження: недостатнє фінансування, підготовка вчителів, матеріально-технічне забезпечення та необхідність адаптації навчальних програм.

Перспективи та ефект від впровадження: підвищення якості освіти, підготовка учнів до сучасних професій та інтеграція технологій у навчальний процес.

На підставі дослідження *розроблено* методичку реалізації технологій STEM-освіти на основі міжгалузевого інтегрованого курсу STEM у 5-9 класах. Створено типову та модельну навчальну програму зі STEM для 5-9 класів.

Розроблено навчально-методичне забезпечення STEM-освіти в гімназії (модельну навчальну програму міжгалузевого інтегрованого курсу STEM. 5-9 класи, методичні рекомендації та методичний посібник).

За результатами НДР впорядковано:

рукопис «Типової освітньої програми для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти»;

рукопис модельної навчальної програми «Модельна навчальна програма «STEM. 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти».

рукопис методичного посібника «Методичні засади використання технологій STEM-освіти в гімназії»;

рукопис методичних рекомендацій «Підготовка вчителя до реалізації технологій STEM-освіти в гімназії».

Апробовано й перевірено ефективність організаційних форм, методів і засобів реалізації технології STEM-освіти в гімназії у формуванні ключових компетентностей учнів гімназії в галузі математики, природничих наук, техніки і технологій.

Апробовано й перевірено ефективність організаційних форм, методів і засобів реалізації STEM-освіти в закладах загальної середньої освіти. Ключовими організаційними формами визначено: інтегровані уроки, проектне навчання, позакласна та гурткова діяльність (STEM-гуртки, олімпіади, конкурси), лабораторні та експериментальні заняття. Основні методи реалізації: проектно-орієнтоване навчання, проблемно-орієнтоване навчання, навчання через дослідження (Inquiry-Based Learning), кооперативне навчання (Collaborative Learning). Засоби: сучасні технології (робототехніка, 3D-друк, симуляції), лабораторне обладнання, цифрові платформи та інструменти для моделювання, програмування та візуалізації даних.

створено інтегративний інструментарій цифрових та STEM методів з метою науково-методичного забезпечення здійснення гуманітарної експертизи готовності педагогів до інноваційної діяльності; корекційно-розвивальні та креативні інтерактивні методи формування готовності педагогів до інноваційної діяльності в умовах впровадження технологій STEM-освіти; програму підготовки експертів-тренерів реалізації моделей гуманітарної експертизи і корекції «технології формування психологічної готовності педагогів до інноваційної діяльності» з використанням інструментарію цифрової і STEM-освіти.

Ключові форми організації STEM-освіти в гімназії

*В. В. Рогоза,
кандидат педагогічних наук,
завідувач відділу STEM-освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Сучасна освіта переживає значні трансформації, спричинені швидким розвитком науки і технологій. STEM-освіта стає одним із пріоритетних напрямів, оскільки вона сприяє підготовці учнів до викликів XXI століття. Важливим аспектом впровадження STEM є використання різноманітних форм навчальної діяльності, які активізують пізнавальну активність учнів та сприяють розвитку їхніх компетентностей.

Ключовими формами організації STEM-освіти в гімназії є:

Інтегровані STEM-уроки.

- Інтеграція знань з різних предметів формує системне мислення, дозволяє учням розуміти міждисциплінарні зв'язки та їх практичне застосування.
- Використання проектно-орієнтованого, проблемного та дослідницького навчання забезпечує залучення учнів до активної діяльності.
- Важливими аспектами є практична спрямованість завдань, розвиток самостійності учнів та співпраця між педагогами.

Позакласна STEM-діяльність.

– Позакласна робота розширює можливості навчання, дозволяючи поглибити знання, розвивати навички та формувати інтерес до наукових дисциплін.

– Значний акцент робиться на співпрацю з бізнесом, університетами та громадськими організаціями, що забезпечує доступ до сучасного обладнання та методів.

– Ефективними є такі форми діяльності, як STEM-гуртки, конкурси, дослідницькі проекти, літні школи та стажування.

Використання сучасних технологій.

– Інтеграція цифрових технологій, таких як віртуальні лабораторії, програмовані модулі та 3D-друк, підвищує ефективність навчання та забезпечує підготовку до викликів цифрового суспільства.

– Акцент на хмарних технологіях, онлайн-ресурсах та VR/AR сприяє створенню інтерактивного освітнього середовища.

Співпраця з університетами та промисловістю:

– Залучення експертів, організація практик і спільних проектів створюють платформу для обміну знаннями та досвідом.

– Ця співпраця забезпечує реальне розуміння учнями сучасних вимог STEM-сфер та їх практичного застосування.

Навчання на основі дослідження (Inquiry-Based Learning, IBL).

– Цей підхід стимулює активну участь учнів у навчальному процесі через формулювання запитань, проведення досліджень, аналіз даних та формування висновків.

– Особливістю IBL є акцент на процесі дослідження, що сприяє розвитку наукового мислення, самостійності, критичності та вміння працювати з інформацією.

– Форми впровадження IBL включають проблемне навчання, лабораторні роботи, польові дослідження, проектну діяльність, дебати та дискусії.

Організація STEM-днів та тижнів.

– STEM-дні та тижні є потужним інструментом популяризації наук, технологій, інженерії та математики серед учнів. Вони створюють динамічне середовище, сприяючи інтерактивній участі, співпраці та розвитку творчих здібностей.

– Основними формами таких заходів є наукові виставки, конкурси, майстер-класи, воркшопи, лекції, екскурсії та інтерактивні ігри. Наприклад, STEM-квести об'єднують логічні завдання, командну роботу та науковий підхід.

– Співпраця з університетами, бізнесом і громадськими організаціями посилює якість та ефективність заходів, а також сприяє залученню зовнішніх ресурсів.

Найбільш ефективним є поєднання різних форм навчальної діяльності в STEM-освіті, що сприяє формуванню у учнів комплексних знань та навичок, необхідних для успішної реалізації в сучасному суспільстві.

Дидактичні умови реалізації технологій STEM-освіти в гімназії

*Ф. Г. Левченко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник
відділу STEM-освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Перевага STEM-освіти як інноваційного явища пов'язані з її потенціалом формувати особистість за допомогою педагогічних технологій, що об'єднують природничі науки та предмети з інженерним спрямуванням. Характерним для цього типу освіти є поєднання міжпредметних, практично орієнтованих підходів до вивчення природничих наук, технологій та предметів, що базуються на актуальних наукових досягненнях, розумінні технологічних інновацій та володінні математикою як важливим інструментом сучасного пізнання світу.

Сучасні підходи до викладання вимагають від педагогів переходу від традиційної моделі навчання до більш гнучких, адаптивних та інтерактивних методів. У цьому контексті особливо важливим стає усвідомлення педагогічних засад STEM-освіти, які дозволяють ефективно впроваджувати нові технології в навчальний процес.

STEM-освіта базується на декількох ключових педагогічних концепціях, що спрямовані на формування практичних навичок, критичного мислення, креативності та вмінні застосовувати знання в реальних життєвих ситуаціях, зокрема, таких як: конструктивізм, концепція інтегрованого навчання, теорія множинного інтелекту Говарда Гарднера, STEAM-підхід, феноменологічний підхід, а також на практико-орієнтованих видах навчання таких, як: навчання через співпрацю (Collaborative Learning), проектно-орієнтоване навчання (Project-Based Learning), навчання через дослідження (Inquiry-Based Learning), проблемно-орієнтоване навчання (Problem-Based Learning).

Для ефективної реалізації STEM-освіти в гімназії важливо створити відповідні дидактичні умови, які забезпечать оптимальну організацію навчального процесу, мотивацію учнів та інтеграцію міжпредметних знань.

Згідно концепції STEM-освіти та на основі проведеного аналітичного дослідження були визначені наступні дидактичні умови: створення мотиваційного середовища; інтеграція міжпредметного змісту; використання сучасних технологій та інноваційних методів навчання; індивідуалізація навчального процесу; підготовка вчителів.

Отже, проведений аналіз підкреслює першочергову необхідність створення специфічних дидактичних умов для успішної реалізації технологій STEM-освіти в гімназіях. Експериментальна апробація визначених дидактичних

умов у гімназіях показала їхню високу ефективність. Учні, які навчалися в умовах, що відповідають зазначеним критеріям, продемонстрували значне підвищення рівня знань, розвитку критичного мислення, креативності та вмінь застосовувати отримані знання на практиці.

Враховуючи отримані результати, рекомендується ширше впроваджувати технології STEM-освіти в закладах середньої освіти, приділяючи особливу увагу підготовці вчителів та створенню мотиваційного та інноваційного навчального середовища. Це сприятиме формуванню нового покоління фахівців, готових до інноваційної діяльності та здатних робити внесок у розвиток науки і технологій.

Науково-методичного забезпечення формування психологічної готовності педагогів до інноваційної діяльності в умовах впровадження технологій STEM-освіти, з використанням інтегративного інструментарію діагностичних, корекційних, цифрових методів, програм SPSS і штучного інтелекту

*В. П. Чудакова,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
відділу STEM-освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

У сучасних швидкозмінних умовах перед сферою освіти постає завдання розвитку і виховання всебічно розвиненої, освіченої, інноваційної особистості. Важливим кроком до модернізації освіти для задоволення запитів суспільства на наукоємну освіту, формування актуальних на ринку праці компетентностей є прийнята *Концепція розвитку STEM-освіти*. Вона базується на Резолюції, прийнятій Генеральною Асамблеєю ООН від 25.09.2015 р., «Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку на період до 2030 р.», Звіті Європейського Парламенту «Заохочення досліджень STEM для ринку праці» (03.2015), Інчхонській декларації «Освіта 2030» Всесвітнього освітнього форуму під егідою ЮНЕСКО (19-22.05.2015), яка визнає STEM-освіту як ключову стратегію досягнення цілей сталого розвитку, програмному документі Міжнародного бюро з питань освіти ЮНЕСКО «Дослідження STEM-компетентностей для XXI століття (02.2019).

У Концепції розвитку STEM-освіти 2027, зазначається, що освітні, навчальні методики та навчальні програми STEM-освіти спрямовані на формування компетенцій, актуальних на ринку праці, а саме: 1). критичного, інженерного та алгоритмічного мислення, 2). навичок обробки інформації та аналізу даних, 3). цифрової грамотності, 4). креативних якостей (здатності до творчості), 5). *інноваційності*, 6). навичок комунікації та командної роботи. STEM-освіта запроваджується з урахуванням інтеграції принципів особистісного, діяльнісного, компетентнісного підходів, а зміст освіти – постійно оновлюється відповідно до

нових досягнень та вимог ринку праці.

Підготовка педагогів (професійна та психологічна) – запорука успіху Концепції розвитку STEM. З'ясовано, що STEM – це насамперед філософія, погляд на життя та ставлення до навколишнього світу. І лише педагог може стати для учня провідником у світ безмежних можливостей науки та технологій, не просто проводячи цікаві досліди, а й допомагаючи змінити мислення та розширити горизонти. З'ясовано, що для STEM-освіти головне – не сучасна лабораторія з інноваційною технікою, а *готовність педагогів до здійснення інноваційної діяльності* (вищого рівня творчої діяльності, креативності), високий рівень *інноваційності* педагога, його вмотивованість, розвиток компетентностей їх конкурентоздатності, бажання передати дітям спрагу знань та дослідження світу у нових швидкозмінних умовах.

З метою реалізації основних засад «Концепції» нами впроваджено науково-методичного забезпечення формування психологічної готовності педагогів до інноваційної діяльності в умовах впровадження технологій STEM-освіти, з використанням інтегративного інструментарію діагностичних, корекційних, цифрових методів, програм SPSS і штучного інтелекту. Їх впроваджено на базі освітніх закладів України і Узбекистану, у тому числі, у процесі реалізації програми спеціальної психологічної підготовки експертів-тренерів для реалізації технологій.

Оцінювання результатів навчання учнів з міжгалузевого інтегрованого курсу STEM

*М. Д. Тишковець,
науковий співробітник
відділу STEM-освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Одним із завдань реформи загальної середньої освіти є орієнтація процесу навчання на результат. Це завдання реалізується низкою документів: стандартами освіти, модельними навчальними програмами, наказами Міністерства освіти і науки України, методичними рекомендаціями фахівців Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

У наказі МОН України від 02.08.2024 року наголошується на тому, що оцінювання результатів навчання учнів здійснюється згідно з вимогами до обов'язкових результатів навчання, визначених Державним стандартом на основі компетентнісного підходу і у свідоцтві досягнень виставляють семестрові оцінки саме за групами результатів. Також у документі вказані критерії оцінювання за освітніми галузями та зразок свідоцтва досягнень, у якому вказані групи результатів для відповідних предметів/інтегрованих курсів. Проте у документів не вказано особливості оцінювання досягнень учнів й учениць у вивченні міжгалузевих інтегрованих курсів, зокрема таких як STEM.

Нами розроблено методичні рекомендації з оцінювання результатів навчання учнів з міжгалузевого інтегрованого курсу STEM. Вихідними даними були групи результатів навчання з природничої, математичної, інформатичної та технологічної галузей, цілі і завдання STEM- освіти та провідні (проектні) види діяльності.

На рівні базової середньої освіти технологія STEM-освіти має завдання сформувати в учнів і учениць стійкий інтерес до природничо-математичних предметів, оволодіння технологічною грамотністю та навичками розв'язання проблем, залучення до дослідництва, винахідництва, проектної діяльності, що дасть змогу збільшити частку тих, хто прагне обрати науково-технічні, інженерні професії.

Відповідно нами запропоновано такі групи результатів для оцінювання: 1. Досліджує проблемні ситуації, 2. Застосовує наукові методи та інженерний підхід, 3. Інноваційність та підприємливість.

Складниками відповідних результатів навчання є уміння, навички та ставлення, які можна ідентифікувати й оцінити за такими навчально-пізнавальними діями:

1. Дослідження проблемних ситуацій (індивідуально та у співпраці з іншими особами) передбачає, що учень/учениця:

- знаходить, аналізує, перетворює, узагальнює, систематизує та подає дані, критично оцінює інформацію для розв'язання життєвих проблем;
- застосовує сукупність знань із предметів-складників STEM для комплексного розв'язання проблем;
- моделює процеси і ситуації, розробляє стратегії, плани дій для розв'язання проблем;
- визначає альтернативи, прогнозує наслідки, приймає рішення;
- створює інформаційні чи/або матеріальні продукти для ефективного розв'язання задач/проблем.

2. Застосування наукових методів та інженерного підходу, що передбачає, що учень/учениця:

- ставить запитання і/або визначає потреби (завдання);
- проводить попередні дослідження, необхідні для з'ясування наявних даних для розкриття предмету та об'єкту дослідження,
- створює теоретичну модель досліджуваного процесу;
- вибирає наукові методи дослідження;
- визначає вимоги до конструкції та дизайну; створює прототип/продукт.

3. Прояв інноваційності та підприємливості, передбачає що учень/учениця:

- має стійку внутрішню мотивацію, цілеспрямовану активність, зацікавленість майбутньою професійною діяльністю;
- пропонує нові способи розв'язання проблем;
- використовує можливості та ідеї, втілюючи їх у цінність для себе та інших.

Методичні рекомендації з розвитку компетентностей педагогів для ефективної реалізації STEM-освіти

*В. Ю. Пелех,
науковий співробітник
відділу STEM-освіти,
аспірант
Інституту педагогіки НАПН України*

STEM-освіта інтегрує предмети природничо-математичного циклу, технології, інженерію, робототехніку та математику, сприяючи розвитку критичного мислення, дослідницьких навичок, командної роботи та вирішення складних проблем. Успіх STEM-освіти залежить від професійної компетентності вчителів. Профіль компетентності вчителя STEM-освіти поділяється на три основні групи: психолого-педагогічні, науково-дослідницькі та технологічні.

Психолого-педагогічні компетентності включають спроможність впровадження інноваційних методик, таких як проблемно-орієнтоване та проєктне навчання, а також ігрових методів, які сприяють креативності та вирішенню проблем. Вчителі повинні мати спроможність створювати інтерактивне середовище, де учні активно залучені через групову роботу та використання інтерактивних інструментів, мотивувати їх через зв'язок навчального матеріалу з реальним життям. Важливим є розвиток критичного мислення через формування гіпотез, аналіз інформації та дослідницькі завдання. Інклюзивність забезпечується диференційованими завданнями та підтримкою учнів з особливими потребами. Вчителі повинні вміти керувати командною роботою, розвиваючи комунікацію та відповідальність, а також формувати емоційний інтелект, управляючи емоціями та створюючи позитивну атмосферу. Оцінювання має бути формативним, з акцентом на практичні результати та самооцінку учнів.

Науково-дослідницькі компетентності вимагають від вчителів вміння логічно аналізувати інформацію, формулювати гіпотези та проводити дослідження з використанням лабораторного обладнання. Вони повинні розуміти, як інтегрувати знання з різних галузей науки для вирішення проблем, популяризувати науку через цікаві приклади та виховувати наукову культуру, зокрема повагу до точності та етики. Дана група включає в себе і предметні компетентності, тобто, знання, уміння, навички в проблематиці конкретного предмета.

Технологічні компетентності включають володіння цифровими технологіями, такими як інтерактивне обладнання, програмне забезпечення для створення контенту, та інтеграцію цих технологій в навчальний процес

через віртуальні лабораторії та онлайн-ресурси для співпраці. Важливі також навички забезпечення безпеки при роботі з обладнанням та адаптація технічних рішень для навчальних цілей.

Для розвитку необхідних компетентностей у STEM-освіті вчителі мають активно включатися у різноманітні освітні заходи, такі як курси підвищення кваліфікації, тренінги та семінари.

Курси підвищення кваліфікації, особливо ті, що проводяться в інститутах післядипломної педагогічної освіти, пропонують вчителям можливість систематично вдосконалювати свої знання та навички, фокусуючись на новітніх методиках та інструментах STEM.

Тренінги дозволяють педагогам практично відпрацьовувати нові методики та інструменти. Вони охоплюють сесії, де вчителі можуть випробувати, наприклад, використання віртуальних лабораторій або програм для 3D-моделювання, що є ключовими для ефективного навчання в STEM. Семінари, у свою чергу, є майданчиками для обміну досвідом між колегами, де обговорюються нові підходи до викладання, а також ознайомлення з останніми науковими досягненнями в галузі STEM. Це допомагає педагогам не лише розвивати свої професійні навички, але й ділитися успішними практиками, адаптуючи їх до своїх навчальних програм.

Отже, усвідомлення потреби розвитку фахових компетенцій, їх сутності та можливих інструментів, а також їх регулярне використання, сприяють ефективній реалізації STEM-освіти.

Роль штучного інтелекту у трансформації освіти: науково-методичний і практичний досвід

*А. В. Озарчук,
науковий співробітник
відділу STEM-освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Використання технологій штучного інтелекту (ШІ) у сучасній освіті стає потужним інструментом трансформації навчального процесу, сприяючи його персоналізації, інтерактивності та доступності для всіх учасників. Упродовж 2024 року мною, як науковим співробітником відділу STEM-освіти, було здійснено комплексну діяльність, спрямовану на розвиток наукових досліджень і практичне впровадження інновацій у галузі освіти.

Основний акцент у моїй роботі був спрямований на популяризацію й інтеграцію ШІ-технологій у навчальні процеси, розробку навчально-методичних матеріалів та проведення освітніх заходів. Участь у міжнародних, всеукраїнських і регіональних науково-практичних конференціях дозволила поширити знання про використання штучного інтелекту в освітньому середовищі, обмінятися досвідом із колегами з інших країн та адаптувати найкращі практики для потреб української освіти.

Мною було проведено 4 всеукраїнських вебінари та літню школу, спрямовані на підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Ці заходи охоплювали широкий спектр тем, включаючи інтеграцію ІІІ у STEM-освіту, використання інструментів ІІІ для індивідуалізації навчання учнів, а також розробку практичних завдань із застосуванням технологій ІІІ. Значна увага була приділена навчання педагогічних працівників використанню штучного інтелекту в роботі з учнями з особливими освітніми потребами, для яких було створено тематичні практичні заняття, що сприяють їхньому кращому розумінню навчального матеріалу та підвищенню мотивації до навчання.

Як співавтор модельної навчальної програми міжгалузевого курсу «STEM» для 5-9 класів, я активно сприяв інтеграції сучасних технологій у шкільну програму. У межах цього курсу особливу роль відіграє навчання основам роботи з ІІІ, що сприяє формуванню в учнів компетентностей ХХІ століття, таких як критичне мислення, креативність, командна робота та цифрова грамотність.

ІІІ також виступає важливим інструментом для трансформації освіти в умовах викликів, пов'язаних із цифровізацією суспільства та новими вимогами до освітніх результатів. Завдяки алгоритмам машинного навчання стало можливим створення адаптивних освітніх платформ, які допомагають учням засвоювати матеріал у власному темпі, а педагогам – ефективно моніторити навчальні досягнення.

Наукова складова моєї діяльності знайшла відображення у публікації фахової статті та численних тез до збірників конференцій. Крім того, мною було опубліковано низку науково-популярних статей, що розкривають роль STEM-освіти та ІІІ в сучасному суспільстві. Технології штучного інтелекту не лише змінюють способи викладання та навчання, але й відкривають нові можливості для рівного доступу до якісної освіти, інклюзії та розвитку педагогічної майстерності. Важливо й надалі працювати над інтеграцією ІІІ в освітній процес, щоб забезпечити ефективне навчання, яке відповідає потребам сучасного світу.

Ключові підходи до роботи з учнями для ефективної реалізації технології STEM-освіти в гімназії

*О. В. Скуловатов,
науковий співробітник
відділу STEM-освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

STEM-освіта відкриває перед учнями двері в сучасний світ науки, технологій і креативності, але її успіх залежить від правильного підходу в мотивації, організації та використанні інструментів навчання.

Мотивація – це ключ. Розпалити інтерес до STEM можна, звертаючись до амбіцій учнів. Розкажіть їм про стартапи, створені однолітками, про те, як їхні проекти можуть стати основою успішного бізнесу вже сьогодні, а не через роки. Покажіть значущість їхніх дій, адже навіть шкільні проекти можуть вирішувати

глобальні проблеми: голод, екологію чи інновації в медицині. І не забувайте про змагання – азарт перемоги й бажання бути кращим додають драйву.

STEM – це не лише наука, це люди. У кожній групі є своя динаміка, і важливо розподіляти ролі відповідно до інтересів і талантів. Хтось стане лідером, інший – творчим натхненником, а хтось – точним аналітиком чи невтомним виконавцем. Важливо, щоб кожен учень знайшов своє місце й відчув себе частиною великої команди. А щоб уникнути ізоляції, об'єднуйте учнів випадково – це готує до реального життя, де ми не завжди працюємо з друзями.

Інструменти сучасності – наші союзники. Віртуальні лабораторії дозволяють учням безпечно експериментувати, симуляції – вивчати складні процеси, а моделювання й робототехніка – створювати реальні проекти. 3D-друк, програмування та навіть штучний інтелект стають доступними для кожного, хто готовий спробувати. Усе це інтегрує теорію з практикою, роблячи навчання захопливим.

Проблемне та дослідницьке навчання – основа STEM. Учням пропонуються завдання, які неможливо вирішити в межах однієї дисципліни. Наприклад, створення енергоефективного будинку вимагає знань фізики, хімії, математики й технологій. Від постановки гіпотези до експериментів і аналізу даних – кожен крок допомагає розвивати критичне мислення та вчить самостійно знаходити відповіді.

Групова діяльність формує майбутнє. Учні вчаться спілкуватися, враховувати думки інших і знаходити компроміси. Це не лише про навчання, а й про підготовку до життя, де комунікація та співпраця є ключовими навичками.

STEM-освіта – це більше, ніж просто уроки. Це підготовка до реального життя, де знання й вміння допомагають змінювати світ. І якщо кожен учень знайде себе в цьому процесі, ми отримаємо покоління інженерів, науковців і новаторів, готових приймати виклики майбутнього.

**НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ І РЕАЛІЗАЦІЇ
ОБОВ'ЯЗКОВОГО КОМПОНЕНТА ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
АКАДЕМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ**

Реєстраційний номер: 0124U001183

Роки виконання: 01.02.2024 р. – 31.12.2024 р.

Назва пріоритетного напряму: Повна загальна середня освіта.

Керівник наукового дослідження: Засекіна Тетяна Миколаївна, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України.

***Науково-методичні засади формування і реалізації обов'язкового
компонента змісту профільної середньої освіти
академічного спрямування***

*Т. М. Засекіна,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України*

Результатами наукового дослідження є:

1. Принципи формування обов'язкового компонента змісту профільної середньої освіти.

2. Модельні навчальні програми з предметів/інтегрованих курсів, які є спільними для всіх профілів і реалізують обов'язковий компонент змісту профільної середньої освіти та очікувані результати навчання основного (і частково поглибленого) рівня.

3. Освітня програма профільної середньої освіти академічного спрямування.

4. Методичні рекомендації щодо формування інноваційних моделей профілів навчання для здобувачів профільної середньої освіти академічного спрямування.

Науковці розв'язували дидактичні проблеми, зумовлені запровадженням нових концептуальних засад організації профільної освіти. Зокрема, щодо реалізації адаптаційного циклу навчання: яким чином організувати освітній процес, щоб учні могли адаптуватись до умов профільного навчання, визначитись із майбутнім профілем навчання та за потреби змінити його. Вирішенням цього завдання є запропонований нами підхід до організації освітнього процесу в 10 класі: усі учні без винятку у першому семестрі опановують однаковий обов'язковий освітній компонент та вивчають поглиблені питання трьох профільних кластерів: STEM, мовно-літературного, соціально-гуманітарного. У другому семестрі, залежно від профілю навчання

починають вивчати на поглибленому рівні предмети обов'язкового освітнього компоненту, та спеціальні курси, що формують профіль. І можуть обирати варіанти продовження вивчення обов'язкових предметів залежно від профілю. Відповідно до запропонованого нами принципу відповідності обов'язкові предмети є спільними для усіх профілів, але не однаковими. Наприклад, у 2 семестрі 10 класу такий обов'язковий освітній компонент, як технології може вивчатись за різними модулями: «Дизайн» для профілів соціально-гуманітарного кластера, «Креслення» – для профілів STEM кластера, «Технічна творчість» – для мовно-літературного кластера. Така можливість закладена і й таких модельних програмах «Природничі науки», «Громадянська освіта», «Мистецтво», «Технології».

Друга проблема пов'язана із розподілом навчального часу та двома рівнями (основним і поглибленим) для формування навчальних предметів/інтегрованих курсів. Наприклад, на інформатику основного рівня згідно з Державним стандартом профільної середньої освіти відводиться 1 година у 10 класі та передбачено можливість обирати необхідну кількість годин для формування поглибленого рівня. Проте у деяких випадках для формування профілю, наприклад, фізико-математичного, недостатньо вивчити інформатику лише у 10 класі на основному рівні і немає можливості вивчати її поглиблено, оскільки увесь виділений час на поглиблене вивчення розподілено на алгебру, геометрію та фізику й астрономію. У такому разі нами запропоновано побудову поглибленого курсу інформатики за модульним принципом, і з можливістю обирати лише деякі із модулів для профілів, згідно їхнього спрямування: природничий, технологічний, економічний тощо.

Інший варіант розв'язання цієї проблеми зреалізовано у модельній навчальній програмі «Природничі науки», де з 2 семестру 10 класу передбачено окремі модулі: географічний, біологічний, фізико-астрономічний, хімічний які можуть слугувати основою для побудови курсів достатнього рівня (основного і частково поглибленого) для профілів, згідно їхнього спрямування: природничий, технологічний, економічний тощо. Також для деяких профілів передбачена можливість формування курсів достатнього рівня (основного і частково поглибленого) на основі програм поглибленого рівня з географії, біології, фізики і астрономії та хімії. У цьому разі при складанні навчальних програм з окремих природничих предметів за основу беруться модельні навчальні програми поглибленого рівня із відповідних предметів.

Третя проблема, яка була розв'язана у ході дослідження – визначення переліку спеціальних курсів, що формують (поглиблюють) профіль та курсів за вибором для задоволення освітніх потреб учнів і учениць («поза профільних»). Запропоновано перелік курсів, які можуть мати подвійне призначення: як спеціальні курси для формування профілю, так і як курси за вибором для максимального задоволення освітніх потреб. Наприклад, ділова англійська мова, або розмовний курс англійської. Ці курси можуть бути профільними для профілю іноземної філології, або курсами на вибір для інших профілів. Принагідно вкажемо, що додаткове вивчення курсів англійської мови є бажаним у будь-

якому профілі навчання. Курсами подвійного призначення є також: «Міжкультурна комунікація», «Критичне мислення», «Медіаграмотність», «Статистика», «Логіка», «Маркетинг», «Особистісний розвиток», «Відповідальне батьківство», «Театр», «Декоративне мистецтво та ремесла», «Мода і стиль» тощо.

У ході дослідження також були розглянуті проблеми вибору форм організації освітнього процесу. Зокрема, запропоновано за класно-урочної системи запроваджувати мережеву форму навчання, проєктні тижні, освітні студії та дослідницькі лабораторії. Також рекомендовано організовувати профільне навчання за двома моделями: організація освітнього процесу з усталеними класними колективами, учні яких навчаються за одним профілем, або мультипрофільне навчання, за якого учні об'єднані у класи для відвідування спільних занять і в малі групи – за обраними профільними предметами. Також учні одного або різних років навчання можуть об'єднуватись у групи за обраними курсами за інтересами.

На основі результатів дослідження здійснюватиметься розроблення навчально-методичного забезпечення профільної освіти академічного спрямування. Педагогічні працівники закладів загальної середньої освіти (ліцеїв) отримують практичні рекомендації зі складання освітньої програми закладу освіти, інноваційні моделі формування профілів навчання академічного спрямування на основі модельних навчальних програм обов'язкового компонента змісту профільної середньої освіти.

Принципи формування обов'язкового компонента змісту профільної середньої освіти

*М. В. Головка,
доктор педагогічних наук, професор,
Інститут педагогіки НАПН України*

У процесі виконання наукового дослідження було з'ясовано, що обов'язковий освітній компонент профільної середньої освіти доцільно розглядати як її системотвірний чинник, що визначає особливості формування профілів навчання академічного спрямування. Обов'язкові освітні компоненти формуються залежно від специфіки конкретного кластеру/профілю та можуть реалізовуватися як самостійні навчальні предмети, інтегровані курси (відповідної галузі та міжгалузеві), окремих навчальних модулів, або блоків.

Теоретичний базис для визначення принципів формування обов'язкового компонента змісту профільної середньої освіти склали концептуальні положення щодо створення умов для усвідомленого, відповідального та виваженого вибору здобувачами відповідного спрямування, предметів та спеціальних курсів, пріоритетності забезпечення задоволення освітніх потреб і запитів учнів відповідно до їхніх уподобань і здібностей, формування ключових компетентностей, важливих для успішного життя. Розвитком таких підходів є циклічна структура (адаптаційний та профільний цикли), що забезпечує

поступове посилення профілізації, а також максимальна гнучкість і варіативність змісту обов'язкового компонента профільної середньої освіти як умова формування індивідуальної освітньої траєкторії її здобувачів.

Основними принципами формування обов'язкового компонента профільної середньої освіти визначено:

спрямованість змісту обов'язкових компонентів профільного навчання за конкретними кластерами на формування у здобувачів наукової (природничої та соціальної) картини світу, цілісного життєствердного образу світу, висвітлення ідей для сталого розвитку, усвідомлення глобальних викликів сучасності, що постають перед людством, та перспектив і шляхів їх подолання;

відповідності змісту обов'язкового освітнього компонента стратегічним функціям профільної середньої освіти та операційним функціям кластеру/профілю навчання: формування у здобувачів ключових;

компетентностей, важливих для відповідальної взаємодії з природою та соціумом в умовах глобальних викликів, з одного боку, та його спрямованість на формуванні профільно орієнтованих способів діяльності;

профільної пропедевтики, що реалізується через наявність адаптаційного циклу на першому році навчання в академічному ліцеї (1 семестр 10 клас) та профільного циклу (11 та 12 класи);

послідовного та поступового посилення профільності гочерез навчальні предмети поглибленого рівня та спеціальні курси, що формують (посилюють) профіль, поступове зменшення обсягу навчального часу на опанування обов'язкового компонента інваріантного змісту та збільшення навчального часу на вивчення обов'язкового компонента за обраним профілем і вибіркового освітнього компоненту;

відкритості та гнучкої інтеграції обов'язкових освітніх компонентів профільної освіти основного та поглибленого рівнів, що передбачає можливість їх коригування (доповнення, розширення, звуження) на різних циклах залежно від динаміки запитів здобувачів та умов конкретного закладу освіти, а також формування різних моделей реалізації обов'язкового освітнього компонента за обраним профілем (вивчення окремих розділів поглибленого курсу, змішаних курсів, сформованих на основі основного та поглибленого рівнів тощо).

Компетентнісний контекст формування змісту навчання української мови в умовах профільної диференціації

Компетентнісний контекст формування змісту навчання української мови в умовах профільної диференціації

*О.М. Горошкіна,
доктор педагогічних наук, професор,
Інститут педагогіки НАПН України*

Зміст шкільного курсу української мови визначають такі чинники: мета навчання, освітні результати, предмет вивчення. Навчання будь-якого предмета

починається з визначення й осмислення мети, що орієнтує розробників програм, підручників, учителів-словесників на кінцевий результат. Розроблення програми для здобувачів профільної середньої освіти академічного спрямування потребує відвертої відповіді на запитання: якого результату маємо досягнути в процесі навчання української мови – успішно скласти ЗНО чи підготувати учнів до життя?

Сьогодні переконує, що надзвичайно важливо сформувати компетентного мовця, національно свідому мовну особистість, яка не просто знає мову і може нею вправно користуватися, а передусім – усвідомлює цінність мови, функції, дбає про її розвиток. У цьому контексті зазначимо, що зміст навчання української мови в закладах профільної середньої освіти академічного спрямування має бути спрямованим не на засвоєння учнями мовознавчих відомостей, а на формування вмінь учнів використовувати здобуті знання під час розв'язання конкретних навчальних чи життєвих ситуацій. В інформаційному суспільстві знання стають безпосередньою продуктивною силою, якщо кожна особистість уміє застосовувати їх у власній практичній діяльності. Це означає, що навчання української мови потрібно розглядати як підґрунтя подальшої професійної освіти.

Змістова частина має бути достатньою, щоб забезпечити готовність випускників до подальшого навчання, самоосвіти, активної участі в громадському, виробничому, культурному житті суспільства.

Навчання української мови має відбуватися на засадах наступності й перспективності. Наступність передбачає опору на знання, здобуті під час циклів адаптаційного і базового предметного навчання, перспективність – у визначенні пріоритетних напрямів підготовки старшокласників до подальшого здобування професії.

Однією з особливостей процесу навчання української мови учнів 10-12 класів є водночас зосередження уваги на виявленні інтересів і здібностей старшокласників, що можуть бути визначальними у виборі професії; розвиткові низки оргдіяльнісних умінь, формуванні здатності працювати в колективі й індивідуально; формуванні вмінь приймати рішення й бути відповідальним за нього; розвиткові вмінь ставити цілі й системно працювати над реалізацією їх; формуванні внутрішнього потреби самонавчання і самовдосконалення.

Особливості та структура Інтегрованого курсу української та зарубіжної літератур для 10-12 класів

*Н. І. Богданець-Білоskalенко,
доктор педагогічних наук, професор,
Інститут педагогіки НАПН України*

Упродовж 2024 року було розроблено модельну навчальну програму інтегрованого курсу української та зарубіжної літератур для профільної школи

відповідно до Державного стандарту профільної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 25 липня 2024 р.

У модельній програмі враховано компетентнісний, особистісно-орієнтований, комунікативний, соціокультурний та інтегративний підходи у викладанні інтегрованого курсу української і зарубіжної літератур у профільній школі.

Інтегрований курс української та зарубіжної літератур для 10-12 класів створено для професійної та академічної ланки профільної школи (варіант, який не передбачає поглибленого вивчення літератури) і розрахований на одну годину на тиждень (34 години на рік).

Метою «Інтегрованого курсу літератур (української і зарубіжної)» для 10-12 класів закладів загальної середньої освіти є розвиток компетентних мовців і читачів із гуманістичним світоглядом, які читають художні тексти української та зарубіжної літератур для духовного, культурного і національного самовираження, міжкультурного діалогу, збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, творчої самореалізації, осмислюють актуалізовані у цих текстах духовні і художні цінності; формування умінь аналізувати тексти художніх творів, критично осмислювати їх, творчо використовувати набуті знання та уміння в усній та письмовій комунікації в різних життєвих, важливих для учнів/ учениць, ситуаціях.

Традиційно, об'єктом навчання на уроках інтегрованого курсу української та зарубіжної літератур є художній твір, його жанрово-родова специфіка та історико-культурний контекст створення.

Модельна програма спрямована на розвиток у здобувачів освіти умінь:

- читати, сприймати, аналізувати, критично оцінювати та інтерпретувати художні твори української і зарубіжної літератури, медіатекстах та використовувати отриману інформацію для збагачення власного досвіду та духовного розвитку;

- взаємодіяти з іншими особами в усній формі, сприймати і використовувати інформацію для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях;

- висловлювати власні думки, почуття, ставлення та ідеї, взаємодіяти з іншими особами в письмовій формі, зокрема інтерпретуючи інформаційні та художні тексти класичної та сучасної художньої літератури (української та зарубіжної); за потреби взаємодіяти з іншими особами в цифровому просторі, дотримується норм літературної мови; брати участь у діалогах, дискусіях;

- досліджувати індивідуальне мовлення, використовувати мову для власної мовної творчості, спостерігати за мовними та літературними явищами, аналізувати їх.

Програма актуалізує виховні й розвивальні функції курсу української і зарубіжної літератур:

- формування толерантного ставлення до цінностей інших людей, іншої позиції, культури інших епох і народів; розвиток здатності аналізувати й осмислювати художні тексти й медіатексти, що висвітлюють різні національно-культурні традиції;

- усвідомлення значущості читання для власного розвитку та самоосвіти;

- опанування загальнонавчальних умінь (формулювання мети діяльності, її планування, оцінювання та корекції, вміння знаходити і обробляти необхідну інформацію з різних джерел, включаючи цифрові, працювати в парі, групі тощо).

В аспекті розвитку особистісних результатів у модельній програмі приділено увагу формуванню громадянської ідентичності здобувачів освіти, їхніх соціально-культурних компетентностей; готовності та здатності вчитися самостійно з урахуванням індивідуальної мотивації (зокрема мотивації, яка пов'язана з вибором майбутньої професії).

Базовий зміст математичної освітньої галузі у профільній середній освіті

*Д.В. Васильєва,
кандидат педагогічних наук,
старший дослідник,
Інститут педагогіки НАПН України*

У травні 2024 року було опитано 446 вчителів математики щодо їх бачення організації навчання та змісту математичної освітньої галузі у профільній середній освіті.

68% вчителів зазначили, що не достатньо мати лише два рівня (основний і поглиблений) навчання математики/алгебри/геометрії з зафіксованим тижневим навантаженням. Необхідно надати можливість навчальним закладам самостійно встановлювати кількість тижневого навантаження для кожного з рівнів і доповнювати, за необхідності, програму кожного спецкурсами математичної галузі.

61% вчителів запропонували значну частку часу на початку 10 класу виділити на повторення матеріалу за 5-9 клас. 53% вчителів запропонували або весь 12 клас або його частину відвести на повторення матеріалу і підготовку до ЗНО/НМТ.

Вчителі також зазначили, що деякі розділи можуть не входити в базові знання/можуть вивчатись не так ґрунтовно. Наприклад, для курсу Алгебри і початки аналізу – це розділ «Інтеграл та його застосування» (20%/40% вчителів), «Тригонометричні функції» (19%/56% вчителів), «Елементи комбінаторики, теорії ймовірностей та статистики» (18% /38% вчителів), а для курсу Геометрії не так ґрунтовно запропонували вивчати розділи «Паралельність прямих і площин у просторі» (39% вчителів), «Перпендикулярність прямих і площин у просторі» (36% вчителів).

На основі цього опитування та, враховуючи, що 10 клас у профільній середній освіті є адаптаційним і дає змогу учням обрати, і за необхідності потім змінити, профіль, пропонуємо перший семестр 10 класу присвятити повторенню матеріалу за 5-9 клас, а другий семестр 12 класу – узагальненню і систематизації знань за 5 - 12 класи. Повторення доцільно також передбачити на початку і у кінці кожного з класів. Розділи «Тригонометричні функції», «Інтеграл та його

застосування» пропонуємо не включати в зміст обов'язкового освітнього компоненту, а винести в окремі спецкурси і вивчати при наявності додаткових годин. Розділи «Паралельність прямих і площин» та «Перпендикулярність прямих і площин» пропонуємо не вивчати окремо, а поєднувати з вивченням розділу «Многогранники».

Передбачено, що на обов'язковий освітній компонент математичної галузі відводиться не менше 2 годин на тиждень. Якщо заклад освіти обиратиме окреме вивчення алгебри і геометрії, то пропонуємо відводити не менше, ніж 1 год./тижд на кожен з предметів. Заклад освіти може додавати навчальні години на вивчення запропонованого змісту, перерозподіляючи деякі години з профільного та за вибором компонентів. Крім того обов'язковий освітній компонент може бути доповнений спецкурсами, що дають змогу вивчати інші розділи Алгебри і початків аналізу (наприклад, Тригонометрія чи Інтеграл).

Місце інформатики в середній профільній школі

*І. А. Твердохліб,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Інститут педагогіки НАПН України*

Затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти відкриває нові перспективи для подальшої трансформації системи освіти України. Впроваджуючи профільну старшу школу, держава зміщує акценти на профільну підготовку учнів з метою забезпечення високого рівня знань, вмінь та навичок, формування відповідних компетентностей учнів для підготовки майбутніх випускників шкіл до навчання у закладі вищої освіти за обраним профілем.

Профілізація навчання в ліцеї передбачає збільшення кількості годин на вивчення профільних предметів та змогу обрати спецкурси або окремі модулі з інших предметів, які необхідні для формування фахових та ключових компетентностей учнів. Інформатика відповідно до типової освітньої програми на базовому рівні вивчається лише в 10 класі. При цьому може виникнути запитання: чи достатньо цього для формування ІКТ компетентності учня? Враховуючи особливості сучасного інформаційного суспільства, масове проникнення інформаційних технологій та систем на основі штучного інтелекту в усі галузі людської життєдіяльності, – звичайно недостатньо.

В змісті інформатики базового навчання в 10 класі передбачається вивчення таких тем: «Сучасні інформаційні системи. Особисте інформаційне середовище», «Технології розроблення інформаційних продуктів», «Інформаційне моделювання як засіб розв'язування прикладних задач», «Цифрова комунікація. Інформаційна безпека». Це загальні питання шкільного курсу інформатики, вивчення яких має бути орієнтоване на вибраний учнем профіль. Проте, вивчення перших двох тем буде охоплювати завдання з різних профілів, оскільки учні в 1 семестрі 10 класу будуть навчатися без конкретної

профілізації. Теми другого семестру вже будуть орієнтовані на вивчення тих чи інших інформаційних процесів в певній галузі відповідно до обраного учнем профіля.

Сучасному учню для ефективної організації навчального процесу та майбутньої професійної орієнтації бажано оволодіти більш ґрунтовними навичками щодо використання ІТ в обраній галузі. Тому, пропонуємо програму базового вивчення інформатики розширювати незалежно від обраного кластера чи профілю навчання за рахунок вибіркових спецкурсів, предметів чи навчальних модулів. Наприклад, для учнів, які навчаються за програмою мовно-літературного кластеру доцільно більш поглиблено вивчати питання пов'язані з використанням систем редагування текстів, підготовки публікацій до друку, познайомитися з електронними бібліотеками, автоматизованими системами перекладу текстів, технологіями створення аудіовізуальних продуктів, правилами організації пошуку в електронних каталогах, можливостями використання систем штучного інтелекту в мовно-літературній галузі тощо.

Підходи до структурування змісту хімічного компонента профільної середньої освіти

*Г. А. Лашевська,
науковий співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України*

Розроблення концептуальних засад профільної середньої освіти, які відповідають філософії Нової української школи, набуло особливої актуальності після затвердження Кабінетом Міністрів України в липні 2024 року Державного стандарту профільної середньої освіти, через що виникла потреба в модельних навчальних програмах і навчально-методичних матеріалах. З огляду на це постали проблеми добору необхідного і достатнього змісту й відповідних меті навчання способів навчально-пізнавальної діяльності і для класів, у яких хімія профільний предмет, і для класів, де вона таким не є.

Хімію як профільний предмет дотепер вибирала невелика частка здобувачів і здобувачок освіти. Масова «непрофільність» хімії в старшій школі призводила до того, що часто цей предмет уважали другорядним, неважливим і непотрібним (це стосується й інших предметів, що довелося вивчати учням й ученицям, які не пов'язували свою майбутню професію з ними).

Як запобігти цьому? Ми виходили з припущення, що матеріал для модельної і розроблених на основі її навчальних програм має бути таким, щоб під час опанування його учні й учениці пересвідчилися у важливості хімії для сталого розвитку людства, необхідності навичок оперувати в щоденні елементарними хімічними знаннями. До профільних ліцеїв вступатимуть учні й учениці з різним рівнем навчальної підготовки, різним досвідом вивчення хімії, чию можливу байдужість чи нелюбов до предмета зумовила низка об'єктивних і суб'єктивних причин. Не виключено, що вивчаючи непрофільний курс хімії (у разі вдалого його

змістового наповнення, а ще завдяки вчителю / вчительці, що добре знає предмет і вміє зацікавити ним) хтось з учнів й учениць захоче змінити профіль навчання й опанувати хімію як один із профільних предметів. Адже навчання на нових засадах, у нових контекстах – і вузькопредметних, й інтегрованих – дасть змогу підліткам не лише надолужити пропущене, а й повірити в себе, свідоміше поставитися до остаточного вибору профілю навчання і відповідних обов'язкових і факультативних курсів.

Результати аналізу міжнародного досвіду структурування змісту хімічного компонента профільної середньої освіти довели, що ефективно вивчення хімії й інших природничих предметів у профільній школі на основному рівні можливе і в разі побудови інтегрованого курсу за «амальгамним» принципом, і в разі укладання програми з предметних модулів (фізика, хімія, біологія, географія). Інтеграційним чинником за обох підходів мають стати Цілі сталого розвитку. Це дасть змогу здобувачам і здобувачкам освіти досягнути важливості наукових знань для розв'язання сучасних глобальних проблем, застосувати й розвинути вміння мислити критично й креативно в контексті сталого розвитку, а також зрозуміти, який внесок вони зможуть зробити в досягнення цих цілей.

Проблемні питання викладання біології у профільній школі

*К. М. Задорожний,
кандидат біологічних наук,
Інститут педагогіки НАПН України*

Організація освітнього процесу в 10-12 класах є непростю проблемою. Вона пов'язана як з переходом на принципи нової української школи, так і з потребою організації навчального процесу упродовж трьох, а не двох років, як було в попередніх програмах. Суттєво змінилися й умови роботи в школах. Не слід забувати про ситуацію в якій відбувається навчання зараз. Навіть, якщо бойові дії до моменту початку навчання в 10 класі буде припинено, на процесі навчання будуть відбиватися складнощі кількох років війни та пандемії.

Вивчення біології в таких умовах пов'язано з розв'язанням важливих проблем. Так, біологія. Яку ми зараз вивчаємо в школі, є великим комплексом наук, кожна з яких має свої особливості. А для реальної користі від профільного навчання, потрібно, щоб відповідний профіль більш докладно знайомив учнів саме з тими розділами біології, які будуть для нього корисними у вибраній сфері діяльності.

Наприклад, біолого-хімічний профіль потребує в першу чергу заглиблення в галузі біології пов'язані з фундаментальними основами функціонування організмів. Відповідно, треба глибше ознайомлювати учнів з галузями біохімії та молекулярної біології. Природничо-екологічний профіль вимагає розгляду основ екології, екотоксикології і, певною мірою, біохімії. В той час, як біотехнологічний профіль потребує знання основ біотехнології, знайомства з технологіями клітинної інженерії, особливостями біології одомашнених рослин і тварин та

їхнім різноманіттям. Для цього профіля також важливим є ознайомлення з основами селекції. Для медичного профілю необхідним є більш докладне вивчення анатомії та фізіології людини.

В той же час, є ряд галузей біології, вивчення яких є обов'язковим для всіх профілів пов'язаних з поглибленим вивченням біології. Це, в першу чергу, еволюційне вчення, яке є основою сучасної біологічної науки, основи екології, основи систематики організмів та генетики.

Досягнути виконання цих вимог можна підбираючи відповідні спецкурси, тематика яких і була запропонована як один із результатів дослідження. Але серйозною проблемою залишається забезпечення вчителів відповідними методичними матеріалами для спецкурсів, модельними програмами, методичними посібниками, збірниками завдань для контролю знань. Відповідно, слід враховувати ці потреби вчителів України при планування подальших етапів наукових досліджень.

Пріоритети відбору і структурування змісту історичної освіти профільного рівня

*О. І. Пометун,
доктор педагогічних наук, професор,
Інститут педагогіки НАПН України*

У реаліях сучасного українського суспільства гостро актуалізована проблема формування національної та громадянської ідентичностей, оскільки ідентичність громадян, об'єднаних не тільки формальною належністю до однієї держави, а й спільною соціальною пам'яттю, системою цінностей і смислів, є фундаментом державності. Розвиток громадянського суспільства в Україні, послідовна інтеграція української держави в систему європейських і світових цінностей та демократії потребує формування у здобувачів освіти знань, навичок, ставлень та ціннісних характеристик для підтримки, захисту й просування цих ідей. У цьому контексті історія та громадянська освіта покликані надати учням цілеспрямований і змістовний навчальний досвід, що відображатиме історичне минуле й сучасні суспільні реалії та сприятиме розвитку відповідних якостей і компетентностей особистості.

Тому відбір змісту обов'язкового історичного матеріалу для опанування учнями на профільному рівні має ґрунтуватися, зокрема, на таких пріоритетах:

- формування української національної та громадянської ідентичностей учнів, почуття патріотизму, національної гідності, готовності захищати незалежність та територіальну цілісність України;
- людиноцентризм: цінність людського життя, повага до гідності, прав і свобод людини;
- увиразнення національних і загальнолюдських цінностей у минулому й сьогодні;
- оптимальне поєднання та взаємозв'язок національної, регіональної та локальної історії;

- багатоперспективність і полікультурність українського суспільства у минулому і сьогодні;
- зв'язок минулого і сьогодення, посилення практичної спрямованості історичних знань, акцентування впливу історичного знання на сучасні суспільно-політичні процеси, виклики, з якими стикається Україна;
- забезпечення внутрішньогалузевої та міжгалузевої інтеграції.

З урахуванням цих пріоритетів обов'язковий компонент історичної частини профільної середньої освіти з громадянської й історичної освітньої галузі може викладатися як у вигляді двох окремих предметів – «Історія України» і «Всесвітня історія», так і відповідного інтегрованого курсу. У тому чи тому випадку розподіл змісту між класами передбачає вивчення у 10-му класі історії України і всесвітньої історії з 1914 по 1945 рр.; у 11 класі хронологічні рамки історії України обмежуються 1945 р - початком 90-х років і початком доби незалежності України, а всесвітня історія охоплює період з 1945 до кінця ХХ ст.; у 12 класі – доцільним буде викладання інтегрованого курсу «Україна, Європа і світ» - 90-ті рр. ХХ ст. – перша чверть ХХІ ст. з виділенням годин на узагальнювальне повторення, підготовка учнів до ЗНО/НМТ.

Відповідне інтегрування курсів може здійснюватися як на модульній, так і амальгамній основі. Розташування модулів протягом року навчання і час на їх опанування вчитель/навчальний заклад мають визначати на власний розсуд.

У контексті російсько-української війни у проектуванні змісту навчання історії в має акцентуватись: розкриття подій історії збройної боротьби України за незалежність через посилення уваги до історії українського визвольного руху, збройних конфліктів, зокрема українсько-радянської війни 1917–1921 рр., Другої світової війни, подій Революції Гідності та російсько-української війни; висвітлення особливостей збройної агресії Російської Федерації проти України: розкриття її витоків, перебігу та наслідків, включаючи анексію Криму, війну на Донбасі, гібридні методи впливу Росії на Україну; формування критичного мислення щодо російської пропаганди: умінь аналізувати історичні джерела, виявляти маніпуляції, спростовувати фейки та історичні міфи, поширювані російською пропагандою; з'ясування моментів, коли Україна мала шанс обрати інший шлях розвитку, значення альтернативних варіантів історичного процесу.

Особливості формування та реалізації освітніх компонентів громадянської та історичної освітньої галузі у контексті вимог ДСПСО

*П. В. Мороз,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України
І. В. Мороз,
науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України*

У межах дослідження теми «Науково-методичні засади формування і реалізації обов'язкового компонента змісту профільної середньої освіти

академічного спрямування» проаналізовано підходи до формування змісту освітніх компонентів громадянської та історичної освітньої галузі в контексті вимог Державного стандарту профільної середньої освіти (ДСПСО).

Освітні компоненти визначено нами як способи реалізації змісту освіти, які включають навчальні предмети, інтегровані курси, спеціальні та факультативні курси, навчальні модулі. Згідно з ДСПСО, вони поділяються на три рівні: 1) обов'язкові для учнів усіх профілів; 2) обов'язкові за обраним профілем відповідно до освітніх галузей чи змісту професійних стандартів, або державних освітніх стандартів з конкретних професій; 3) вибіркові (не обов'язково пов'язані з профілем). Визначено, що здобувачі освіти зможуть формувати власну освітню траєкторію, обираючи профіль і частково предмети для вивчення. Своєю чергою заклади освіти мають сформувавши найоптимальнішу пропозицію для учнів залежно від своїх можливостей.

Обґрунтовано, що важливу роль у формуванні самоідентичності учнів, їх ціннісних орієнтацій та критичного мислення відіграє громадянська та історична освітня галузь. Запропоновано три підходи до вивчення історії в межах обов'язкового компонента: 1) окремі курси «Історія України» та «Всесвітня історія»; 2) інтегрований курс «Історія України. Всесвітня історія»; 3) інтегрований курс «Історія та громадянська освіта». Рекомендовано формувати громадянськознавчий компонент за рахунок годин, відведених на обов'язкові за профілем і вибіркові освітні компоненти.

Визначено, що навчання з профільних спецкурсів та курсів за вибором має бути спрямоване на ознайомлення учнів із особливостями конкретних професій та надання їм можливості здобути практичний досвід, необхідний для усвідомленого й обґрунтованого вибору майбутнього фаху.

Акцентовано на значенні дослідницької та проектної діяльності, яка дає змогу учням глибше зануритися в обрану професійну сферу, зіставити свої уявлення з реальністю та розвинути здатність до навчання впродовж життя. Обґрунтовано необхідність підвищення кваліфікації педагогів у впровадженні сучасних освітніх технологій, створенні навчально-методичних матеріалів для реалізації змісту громадянської та історичної освітньої галузі відповідно до вимог ДСПСО.

Правознавчий складник громадянської освіти в змісті профільної середньої освіти академічного спрямування

*Л. Т. Рябовол,
доктор педагогічних наук, професор,
Інститут педагогіки НАПН України*

У процесі дослідження теми «Науково-методичні засади формування і реалізації обов'язкового компонента змісту профільної середньої освіти академічного спрямування» вивчено зарубіжний, насамперед європейський, та вітчизняний досвід реалізації громадянської освіти (ГО). Встановлено, що ГО

вивчається в усіх країнах ЄС, при цьому впроваджується різними шляхами, як от: окремий предмет, інтегрований курс, міжпредметний підхід. У вітчизняній практиці також апробовано різні підходи в реалізації ГО: монопредметний – ГО вивчається як окремий курс інваріантної та/або варіативної частини навчального плану ЗЗСО; поліпредметний – впровадження ГО через комплекс навчальних предметів; наскрізний – у змісті всіх предметів. Підтверджено, що поряд з навчанням, ефективним способом ГО є створення у школі демократичного середовища.

Аналіз вітчизняного законодавства та науково-методичних праць з проблеми дослідження дав змогу визначити ГО як систему знань, умінь, навичок, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, пов'язаних з ідеями демократії та верховенства права, справедливості, з усвідомленням цінностей громадянського (вільного демократичного) суспільства, рівних прав та свобод людини і громадянина. Зміст ГО репрезентовано як сукупність 1) педагогічно адаптованих наукових знань про демократію, громадянське суспільство, правову державу, права, свободи та обов'язки людини і громадянина, 2) вмінь і досвіду брати активну, свідому й відповідальну участь в житті суспільства і держави, 3) громадянських цінностей / цінностей демократії та сприйняття їх учнями як особистих ціннісних орієнтирів. Виявлено, що значну частину змісту ГО становлять власне правові знання. Обґрунтовано, що громадянські, у тому числі правові, знання, вміння й цінності мають стати невід'ємним складником змісту профільної середньої освіти академічного спрямування, проходити крізь всі освітні галузі, всі кластери (мовно-літературний, STEM, соціально-гуманітарний), насамперед, мають бути інтегровані у зміст громадянської та історичної освітньої галузі з реалізацією міжпредметних зв'язків з усіма освітніми галузями. На реалізацію ГО, безпосередньо її правового складника, в Освітній програмі профільної середньої освіти академічного спрямування у рамках соціально-гуманітарного кластера, зокрема за історико-правовим та суспільствознавчим профілями запропоновано спеціальні курси: Міжнародні стандарти прав людини, Міжнародне гуманітарне право, Право Ради Європи, Право Європейського Союзу, Договірне право, Інтелектуальна власність, Судустрій України, Міжнародне публічне право, Міжнародне приватне право, Риторика, Запобігання дискримінації, Запобігання корупції.

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ПОДОЛАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ВТРАТ У ПОЧАТКОВІЙ І БАЗОВІЙ СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ

Реєстраційний номер: 0124U001185

Роки виконання: 01.02.2024 р. – 31.12.2024 р.

Назва пріоритетного напрямку: Повна загальна середня освіта.

Проблема дослідження: Методика і технології навчання учнів у початковій школі, гімназії і ліцеї. Дидактико-методичне забезпечення освітнього процесу на різних рівнях повної загальної середньої освіти.

Керівник наукового дослідження: Петрук Оксана Миколаївна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати дослідження

У 2024 році відповідно до мети та завдань наукового дослідження співробітниками відділу початкової освіти імені О.Я.Савченко здобуто такі результати:

Уточнено зміст вихідних понять дослідження («втрати», «навчальні втрати», «навчальні розриви», «освітні втрати»); **узагальнено** диференціацію понять, що характеризують негативну динаміку навчальних досягнень учнів; **установлено** диференціацію понять «навчальні втрати» й «освітні втрати»;

З'ясовано, що термін «освітні втрати» має ширший ареал застосування й охоплює недоліки освітньої системи в цілому, які виникають внаслідок перерв послідовності в навчанні, у порівнянні з вимогами стандарту освіти та очікуваними результатами досягнень. За поширеними визначеннями **узагальнено**, що «навчальні втрати» – це втрати в опануванні предметного змісту, умінь та навичок, а також уповільнення або переривання академічного прогресу в конкретного учня, що виникають через тривалі пропуски занять.

Вивчено й **узагальнено** вітчизняний і зарубіжний досвід щодо вимірювання навчальних втрат здобувачів початкової і базової середньої освіти, розробки науково обґрунтованих рішень для їх подолання, забезпечення якості освіти та підтримки стійкості освітньої системи в кризових умовах.

Зроблено висновок про те, що напрацювання зарубіжних науковців і практиків не повною мірою зіставні з реаліями вітчизняної освіти, оскільки зумовлені непорівнюваними за масштабом охоплення чинниками й наслідками (локдаун тощо).

Відповідно до рівня освіти та вікових можливостей здобувачів **розроблено** діагностувальний інструментарій для комплексного вивчення навчальних втрат у початковій і базовій середній освіті, а саме: опитувальники у Google-Form для вчителів початкової та основної школи (2), батьків учнів початкової та основної школи (2), учнів основної школи (1), директорів закладів освіти (1).

Проведено масштабне опитування, яким охоплено майже 138 000 респондентів, а саме: 24 567 батьків молодших школярів, 7 395 вчителів початкової школи, 12 274 вчителів основної школи, 59 824 батьків здобувачів базової освіти, 31 936 учнів, 1 612 директорів закладів освіти.

Проаналізовано й узагальнено результати опитування щодо: визначення специфіки організації освітнього процесу в умовах воєнного стану; кількісної та якісної оцінки динаміки навчальних досягнень учнів упродовж 2022 / 2023 і 2023 / 2024 навчальних років; інформації щодо методів діагностування втрат у навчанні школярів, які використовують учителі та батьки; заходів, що впроваджуються для мінімізації / компенсації навчальних втрат учнів; пропозицій суб'єктів освітнього процесу щодо подальших імовірних шляхів відновлення освітніх можливостей для учнів.

Узагальнено чинники навчальних втрат учнів у пандемічний період та під час воєнного стану.

Відповідно до отриманих результатів дослідницьких зрізів **створено** та **обґрунтовано** класифікації (2) навчальних втрат учнів початкової та базової середньої освіти.

Підготовлено рукописи (2) методичних рекомендацій щодо виявлення й подолання навчальних втрат у здобувачів початкової і базової середньої освіти.

Обґрунтовано евентуальні механізми мінімізації / компенсації навчальних втрат здобувачів початкової та базової середньої освіти; **висвітлено** специфіку кожного з механізмів.

Навчальні втрати учнів базової середньої школи та механізми їх мінімізації

*Т.Ф. Алексеєнко,
доктор педагогічних наук, професор,
провідний науковий співробітник
відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко
Інституту педагогіки НАПН України*

В умовах повномасштабної війни, виниклих у зв'язку з цим небезпек для життя і здоров'я, стресових ситуацій, порушеної стабільності організації життя і навчання, а також тривалої перерваності навчального процесу під час covid-19 та обстрілів територій, труднощі у навчанні учнів підліткового віку на рівні базової середньої освіти мають тенденцію до поглиблення навчальних втрат та набувають додаткової детермінантної вимірності, потребують поглибленого вивчення й прийняття адекватних рішень щодо їх мінімізації з науково обґрунтованих позицій.

Нами розроблено *діагностичний інструментарій* вивчення навчальних втрат на засадах комплексного підходу та з використанням цифрових технологій. 4 види опитувальників: для директорів шкіл ЗЗСО, вчителів-предметників, учнів 5-9 класів, їхніх батьків було об'єднано актуальними наскрізними смисловими

лініями і самооцінюванням та упроваджено з використанням Google Forms, що забезпечило масштабність опитування. Участь у ньому прийняли 105646 респондентів, а саме: 1612 директорів шкіл, які представляли відповідну кількість ЗЗСО різних типів, 12274 вчителів з усіх навчальних предметів базової ланки освіти, 31936 учнів 5-9 класів, 59 824 їхніх батьків. Опитуванням було охоплено 19 областей України. На основі кількісного та якісного аналізу отриманих експериментальних даних розроблено: *класифікаційні характеристики* навчальних втрат учнів 5-9 класів у контексті динаміки успішності і наявних домінуючих труднощів за навчальними предметами в різних класах, динаміки зниження темпів навчання, основних причин труднощів навчання та навчальних втрат, наявної підтримки таких учнів школою і батьками та ін.; *класифікацію* навчальних втрат, адекватну до даних емпіричного зрізу (в галузях освіти; з окремих предметів; емоційно-інтелектуальні; соціально-емоційні навички; особистісні; виховні/соціалізаційні); запропоновано *комплекс механізмів* подолання навчальних втрат, адекватних до виявлених проблем (безпековості, моніторинговий, інструментальний, організаційний, адаптивний, психологічний, емоційного залучення, соціально-емоційної підтримки, інклюзії, самооцінювання), які рекомендовано враховувати у розробленні освітніх програм. Навчальні втрати і механізми їх подолання обґрунтовано і проілюстровано у методичних рекомендаціях «Дидактико-методичний супровід подолання навчальних втрат у базовій середній школі» (авт. кол.: Алексеєнко Т. Ф., Петрук О. М., Барановська О. В., Ліпчевська І. Л., Павлова Т. С.).

Поняття «Освітні втрати» та «Навчальні втрати» учнів початкової та основної школи: складові та специфіка

*О.В. Барановська,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник
відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко
Інституту педагогіки НАПН України*

Останні дослідження та аналіз публікацій науковців, міжнародних і неурядових організацій констатують наявність та збільшення навчальних втрат у школярів в умовах освітніх розривів: негативна динаміка простежується в площині таких явищ, як «освітні втрати» та «навчальні втрати». В умовах повномасштабної війни в Україні виникають складнощі у визначенні масштабу таких втрат через брак підсумкових даних і дієвих процедур для їхньої діагностики та компенсації. Аналіз зарубіжних та вітчизняних джерел дав можливість зрозуміти, що існує декілька основних понять: «освітні втрати», «навчальні втрати» та їхні похідні, зокрема, «освітні розриви», «прогалини в навчанні», «танення набутих академічних досягнень учнів», «сповзання набутих

академічних досягнень учнів», «забування набутих академічних досягнень учнів», «втрачене» навчання», «незавершене навчання» тощо.

На основі проведеного дослідження та широкомасштабного опитування керівників закладів освіти, вчителів, учнів і батьків було визначено ключові проблеми та основні побажання щодо організації навчання в умовах його перерв під час війни. Теоретичний аналіз проблеми разом із результатами опитування дозволив розробити класифікацію, яка об'єднує зазначені поняття в єдину систему, встановлюючи між ними ієрархічні зв'язки.

Узагальнюючи отримані емпіричні дані та теоретичні напрацювання, зроблено такі висновки: поняття «освітні втрати» охоплюють втрати не тільки у навчанні, а й у вихованні та розвитку дитини. Це втрати у навчанні (знаннях, уміннях та навичках у порівнянні з обов'язковими навчальними результатами, визначеними стандартами та програмами, ставлень, досвіду); втрати темпу розвитку особистості (зниження темпів психічного, розумового, фізичного розвитку) та виховні втрати (зміна / відсутність / викривлення моральних цінностей, норм і правил поведінки у суспільстві та оточуючому середовищі). Поняття «навчальні втрати» включають втрати в опануванні предметного змісту кожної з освітніх галузей (знань, уявлень, понять, способів практичної діяльності тощо) та втрати наскрізних умінь (втрата навичок читання, зокрема, сформованості технічної складової читання та його смислової складової). Такі втрати можуть призвести до зниження темпу навчання та розвитку дитини і як наслідок – до погіршення її соціалізації, що ускладнює адаптацію до змін у навколишньому середовищі. Зменшення сформованої бази наскрізних умінь (читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно та письмово, уміння вчитися) є критично важливим для подальшого навчання та розвитку протягом життя. Зроблено висновок, що проблема навчальних утрат у початковій та основній школі є комплексною і потребує системного підходу: розроблення ефективних стратегій та інструментів для підтримки всіх учасників освітнього процесу та визначення механізмів подолання наявних проблем.

Емпіричне дослідження навчальних втрат у початковій освіті: опитування вчителів і батьків

*І. Л. Ліпчевська,
доктор філософії в галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка»,
науковий співробітник відділу початкової освіти
імені О. Я. Савченко
Інституту педагогіки НАПН України*

У квітні–травні 2024 року в межах виконання наукового дослідження «Дидактико-методичний супровід подолання навчальних втрат у початковій і базовій середній освіті» було проведено опитування вчителів і батьків учнів початкової школи задля отримання об'єктивної характеристики й динаміки

навчальних втрат в освіті молодших школярів у 2022/2023 і 2023/2024 навчальних роках.

Збір даних відбувався шляхом онлайн-анкетування учасників освітнього процесу (7 395 вчителів і 24 567 батьків з 20-ти областей України). Отримана випадкова вибірка є репрезентативною, адже, згідно даних МОН України щодо кількості вчителів початкової школи в Україні у 2023/2024 навчальному році, за рівня достовірності 99,7 % довірчий інтервал становить $\pm 1,7\%$.

Питання опитувальників вчителів і батьків сформовані в три сегменти. Перший (відомості про заклад освіти) та другий (відомості про респондента) сегменти забезпечили збір інформації щодо ключових характеристик вибірки дослідження. Питання третього сегменту спрямовані на визначення специфіки вітчизняної початкової освіти в умовах воєнного стану; кількісної та якісної оцінки динаміки навчальних досягнень учнів 1–4 класів протягом 2022/2023 і 2023/2024 навчальних років; отримання інформації щодо методів діагностування навчальних втрат молодших школярів, які використовують учителі та батьки; заходів, які проводяться для мінімізації/компенсації навчальних втрат учнів; пропозицій суб'єктів освітнього процесу щодо подальших імовірних шляхів відновлення освітніх можливостей для учнів початкової школи.

Більшість питань опитувальників для вчителів і батьків є взаємопов'язаними, що дає змогу порівняти їхні точки зору на ключові аспекти досліджуваної проблеми. Задля забезпечення неупередженості, об'єктивності й максимального ступеня свободи відповідей респондентів передбачено питання з відкритою відповіддю; також, у більшості закритих питань, наявна опція іншої відповіді, відмінної від запропонованих.

За результатами опитування (1) з'ясовано наявні і превалюючі форми організації навчання в початковій школі в 2023/2024 навчальному році, визначено особливості організації початкової освіти в умовах воєнного стану; (2) окреслено наявні навчальні втрати молодших школярів і сформовано висновки щодо динаміки їх змін за останній навчальний рік; (3) охарактеризовано погляди вчителів і батьків щодо основних чинників, що призводять до навчальних втрат учнів початкової школи й шляхів їх мінімізації/компенсації в умовах воєнного стану.

Феномен Швеції: умови забезпечення стабільності навчальних досягнень

*Т.С. Павлова,
науковий співробітник відділу
початкової освіти імені О.Я. Савченко
Інституту педагогіки НАПН України*

Пандемія COVID-19 поставила безпрецедентні виклики перед освітніми системами в усьому світі. Більшість країн обрали стратегії закриття шкіл та переведення навчання в онлайн-формат, що призвело до суттєвих втрат у

навчальних досягненнях, особливо серед учнів із вразливих соціально-економічних груп. Проте Швеція зайняла унікальну позицію, залишивши початкові школи відкритими навіть під час піку пандемії, що викликало суперечки. Однак результати досліджень показали, що така стратегія дозволила уникнути навчальних втрат.

Країна базувала свій підхід на довірі до громадян та автономії державних установ. Конституція Швеції гарантує незалежність урядових агентств, що дозволило Агентству громадського здоров'я самостійно приймати рішення щодо організації роботи шкіл, без втручання уряду.

Успіх Швеції в забезпеченні стабільності навчальних досягнень базується на кількох важливих аспектах. По-перше, відкриті школи сприяли збереженню емоційної рівноваги учнів. Соціальні контакти з однолітками, постійна підтримка вчителів та збереження звичного розпорядку дня допомогли дітям уникнути ізоляції й тривожних станів, характерних для дистанційного навчання.

По-друге, рівний доступ до освіти став ключовим елементом стратегії. Збереження традиційного навчального процесу забезпечило учням із різним соціально-економічним статусом однакові умови для здобуття знань. Особливо це було важливо для вразливих груп, які в інших країнах часто зазнавали труднощів через відсутність цифрових ресурсів і недостатню підтримку з боку рідних.

Крім того, постійність навчального процесу дозволила уникнути стресу, пов'язаного з адаптацією до нових форм навчання. Відсутність різких змін сприяла збереженню мотивації учнів та запобігла появі навчальних втрат. Автономність шведських шкіл дозволила враховувати локальні потреби та адаптувати освітній процес до конкретних умов, що зробило його ефективним навіть під час кризи.

Відкриті школи також забезпечили важливу психосоціальну підтримку учнів, допомагаючи їм адаптуватися і зберігати мотивацію до навчання.

Феномен Швеції показує, що збереження відкритих шкіл навіть у складних умовах може стати запорукою стабільності навчальних досягнень. Стратегія, заснована на довірі, автономії та рівності, дозволила уникнути багатьох проблем, з якими зіткнулися інші країни. Досвід Швеції підкреслює важливість постійної присутності дітей у шкільному середовищі для їхнього загального розвитку та благополуччя і може бути врахованим під час розробки стратегій реагування та подолання навчальних втрат учнів початкової школи в Україні.

Механізми компенсації навчальних втрат учнів початкової школи

*О.М. Петрук,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник
відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко
Інституту педагогіки НАПН України*

Вітчизняна система освіти нині зіштовхнулася зі складними викликами, зумовленими спочатку пандемією, а в подальшому – воєнним станом та постійною загрозою для безпеки учасників освітнього процесу. Науково-педагогічні працівники, педагоги вже не перший рік демонструють адаптивність до нових кризових умов та нестандартність методичних рішень задля забезпечення академічної стабільності учнів. Однак попри це констатуємо втрати у навчальних досягненнях здобувачів освіти загалом і молодших школярів зокрема.

Початкова школа як фундамент для подальшого навчання є ключовим етапом у формуванні основних знань, умінь, навичок та особистісного ставлення учнів до навчально-пізнавальної діяльності. Тому вкрай важливо забезпечити стабільність освітнього процесу та мінімізувати / компенсувати втрати в оволодінні молодшими школярами програмовим змістом задля забезпечення їхнього подальшого навчального поступу. Зусилля науково-педагогічної спільноти зосереджені на розробленні механізмів захисту освіти в кризових умовах та створенні адаптаційних освітніх практик, що сприятимуть відновленню знань і забезпеченню академічної стабільності в майбутньому.

Аналіз вітчизняного й зарубіжного досвіду, результати проведеного експериментального дослідження дали змогу узагальнити освітні практики, які мають допомогти надолужити втрати в навчанні, за такими напрямками:

- адаптація змісту та підходів до навчання (адаптація навчальних програм, диференційоване навчання, персоналізоване навчання, компенсаційне навчання, мікронавчання, розроблення додаткового навчального контенту з ключових навчальних тем, унаочнення складного навчального матеріалу / тем тощо);

- урізноманітнення форм роботи та залучення учнів (розроблення додаткового контенту з ключових навчальних тем, унаочнення складного навчального матеріалу / тем, індивідуальні або групові консультації / заняття, репетиторство / тьюторство, створення інтеграційних груп / класів, факультативи тощо),

- коригування навчального календаря (модифіковані навчальні календарі, другорічництво, навчання під час канікул / літні школи / пришкільні табори і под.).

Кожен із зазначених вище заходів мінімізації / компенсації навчальних втрат має свої переваги й недоліки. Вибір стратегії має відбуватися з урахуванням величини прогалин учнів у навчанні, ресурсів освітнього закладу (фінансових, технологічних, людських), соціально-економічних умов та стабільності в регіоні, моніторингу результативності та коригування / заміни стратегії. Слід зауважити, що доцільний вибір й успішна реалізація розглянутих вище заходів передбачають перегляд програм професійної підготовки педагогів та підвищення їхньої кваліфікації щодо технологій подолання навчальних втрат.

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ ПРЕДМЕТІВ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЛУЗІ В 7-9 КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З МОВАМИ НАВЧАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

Реєстраційний номер: 0124U000280

Роки виконання: 01.01.2024 р. – 31.12.2024 р.

Назва пріоритетного напрямку: Повна загальна середня освіта.

Керівник наукового дослідження: Фідкевич Олена Львівна, кандидат філологічних наук, провідний науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

Досліджено реальний стан та перспективи запровадження інтеграції предметів мовно-літературної галузі в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин в Україні: проаналізовано чинні модельні програми інтегрованих курсів української і зарубіжної літератур, інтегрованих курсів зарубіжної літератури та літератури національної меншини (мовами національних меншин), підручники інтегрованих літературних курсів, проведено онлайн-анкетування вчителів Закарпатської і Чернівецької областей (59 осіб), бесіди з вчителями, адміністрацією закладів загальної середньої освіти, здійснено моніторингові візити в експериментальні школи Закарпатської області (Ужгород, Мукачево, Підвиноградів).

Результати дослідження *засвідчили* низький рівень запровадження інтегрованих літературних курсів зарубіжної і української літератури та відсутність інтегрованих мовних і мовно-літературних курсів у навчальних планах закладів загальної середньої освіти з мовами навчання національних меншин, програми яких розроблені відповідно до вимог нового Державного стандарту базової середньої освіти.

Виявлено причини наявного стану інтеграції предметів мовно-літературної галузі: недостатньо глибоке розуміння вчителями та адміністрацією шкіл сутності та ролі інтеграції, її переваг та особливостей; відсутність різноманітних модельних та навчальних програм інтегрованих курсів мовно-літературної галузі для закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин; недостатній рівень фахових компетентностей учителів для запровадження інтегрованих курсів та створення навчальних програм для конкретного закладу освіти, рівень володіння ними мовою національної меншини; низька мотивація вчителів фахово вдосконалюватися; можливе скорочення навантаження, яке впливає на зменшення заробітної плати вчителів.

Зроблено висновок на основі аналізу чинних модельних програм інтегрованих предметів мовно-літературної галузі про необхідність кореляції програм інтегрованих курсів української і зарубіжної літератур з навчальними планами закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин, а також розвантаження їх, змін у підходах до відбору творів художньої

літератури. Модельні програми інтегрованих курсів літератур (зарубіжна література і національна література: мовами меншин), які безпосередньо розроблені для закладів загальної освіти з навчанням мовами національних меншин, потребують осучаснення та значних змін у змісті і структурі. Також існує потреба у створенні модельних програм інтегрованих мовно-літературних курсів (мова і література національної меншини) за новим Державним стандартом базової середньої освіти.

Встановлено, що ефективність процесу створення та запровадження інтегрованих курсів в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин залежить від цілеспрямованої реалізації таких дидактичних принципів: *принцип гуманізації і демократизації, принцип системності і комплексності, принцип індивідуалізації, принцип доступності, принцип розвивального навчання, принцип виховного навчання, принцип фахової компетентності вчителів*, які викладають предмети мовно-літературної галузі.

Визначено оптимальні варіанти інтеграції предметів мовно-літературної галузі в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин: інтеграція мови і літератури національної меншини, зарубіжної літератури і літератури національної меншини (мовою меншини), української літератури і зарубіжної літератури. Ці варіанти інтегрованих курсів заклад загальної середньої освіти обирає з огляду на наявні можливості забезпечення ефективності навчання за програмами цих курсів. Інтеграцію мовних курсів доцільно здійснювати в межах моделі багатомовної освіти.

Основним методом, який є актуальним і ефективним у процесі навчання інтегрованих предметів мовно-літературної галузі, визначено *зіставний метод*. У процесі реалізації інтеграції цих предметів також доцільним є використання принципів, методів, технологій і прийомів багатомовної освіти.

Подано в електронних виданнях планову продукцію, підготовлену за експериментальними результатами наукового дослідження: Навчальна програма «Інтегрований курс літератур (української і зарубіжної)» для 7-9 класів закладів загальної середньої освіти (електронне видання) та «Методичні рекомендації щодо інтеграції предметів мовно-літературної галузі в 7-9 класах закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин» (електронне видання).

Інтеграція в розробленій навчальній програмі актуалізована з урахуванням принципів системності і комплексності та здійснюється на проблемно-тематичному, понятійно-термінологічному та діяльнісному рівнях, тобто стосується не тільки змістових і навчально-методичних складників навчального процесу, а й процесуальних (визначення об'єднувальних концептуальних ідей, уніфікація термінів, критеріїв оцінювання тощо).

Основні принципи розроблених співробітниками відділу навчальної програми і методичних рекомендацій корелюють з сучасними стратегіями інтерактивного читання та комунікації, які орієнтовані на всебічний розвиток компетентного читача/читачки та сприяють переходу учнів/учениць на більш високі рівні системного інформаційного й естетичного сприйняття текстів

художньої літератури, узагальнення отриманих знань і умінь, комплексного формування ключових і предметних компетентностей.

Наукова новизна здобутих результатів дослідження полягає у комплексному дослідженні стану і перспектив запровадження інтеграції в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин, визначенні та науковому обґрунтуванні дидактичних засад інтеграції предметів мовно-літературної галузі в цих закладах, педагогічних умов її ефективної реалізації.

Результати експериментальної роботи **довели** актуальність та перспективність запровадження інтеграції предметів мовно-літературної галузі в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин за умов вирішення проблем, які ускладнюють її ефективну реалізацію.

Якісні та кількісні показники результатів дослідження **дозволили констатувати** позитивні зміни у ставленні вчителів та адміністрації закладів освіти до запровадження інтегрованих предметів мовно-літературної галузі: усвідомлення адміністрацією та вчителями переваг інтегрованого навчання, поглиблення знань вчителів про шляхи реалізації інтеграції, її провідні методи, прийоми; активізацію співпраці педагогічних працівників закладів освіти з науковцями відділу навчання мов національних меншин у вирішенні проблемних питань запровадження інтегрованих предметів мовно-літературної галузі, підвищення інтересу учнів /учениць до інтегрованого навчання предметів мовно-літературної галузі.

Запропоновано конкретні дії, спрямовані на ефективну реалізацію інтеграції предметів мовно-літературної галузі в закладах загальної середньої освіти.

Одним із шляхів вирішення визначених у ході дослідження проблем є створення адміністрацією закладів освіти умов для підвищення активної ролі вчителя у створенні навчальних програм на основі чинних модельних програм інтегрованих предметів мовно-літературної галузі, у яких урахувалися би потреби учнів/учениць конкретного закладу освіти з навчанням мовами національних меншин, особливо в місцях їхнього компактного проживання. Ці умови мають сприяти мотивації вчителів до запровадження інтегрованих курсів, до підвищення своєї фахової кваліфікації, адже саме готовність вчителів до інноваційної діяльності є важливим чинником, що визначає результативність навчального процесу.

Методистам регіональних установ підвищення фахової кваліфікації працівників освіти необхідно посилити теоретичний та практичний складники процесу запровадження інтегрованих курсів, сприяти проведенню тренінгів, майстер-класів, семінарів з питань реалізації інтеграції предметів мовно-літературної галузі, надавати допомогу у створенні навчальних програм інтегрованих курсів, сприяти запровадженню практик багатомовної освіти.

Науковці, автори програм, підручників, у свою чергу, повинні у процесі їхньої розробки спиратися на зворотний зв'язок із вчителями та учнями /ученицями, враховувати їхні пропозиції щодо вдосконалення змісту та процесу запровадження інтегрованих курсів у практику закладів загальної середньої освіти, залучати

вчителів до авторських колективів зі створення модельних і навчальних програм інтегрованих курсів.

Виявлено соціальний ефект дослідження, який полягає у забезпеченні освітніх потреб представників національних спільнот з урахуванням пріоритетів соціально-політичного розвитку України; у зміцненні засад державної мови та посиленні ролі рідної мови здобувачів освіти в освітньому процесі, процесу формування компетентних мовців і читачів відповідно до завдань Державного стандарту базової середньої освіти.

Набули подальшого розвитку ідеї створення інтегрованих предметів мовно-літературної галузі та запровадження їх у практику закладів загальної середньої освіти України з мовами навчання національних меншин, позитивного впливу інтегративного підходу до навчання на когнітивний розвиток учнів/учениць, на процес оволодіння ними універсальними знаннями та операційними діями.

Дидактичні принципи інтеграції предметів мовно-літературної галузі в 7- 9 класах закладів загальної середньої освіти з мовами навчання національних меншин

*О. Л. Фідкевич,
кандидат філологічних наук,
провідний науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин
та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України*

У процесі наукового дослідження за темою «Дидактичні засади інтеграції предметів мовно-літературної галузі в 7-9 класах закладів загальної середньої освіти з мовами навчання національних меншин» інтеграцію предметів мовно-літературної галузі було розглянуто як утворення нового цілого завдяки взаємопроникненню генетично споріднених елементів, основою якого є формування загальних ключових компетентностей здобувачів освіти; як основу для створення нових умов діяльності учнів/учениць, які надають можливості для їхнього самовираження, творчості, дозволять створити в учнів/учениць цілісне уявлення про світ; про навчальні курси як взаємозалежні елементи системи шкільної освіти.

Ефективність процесу інтеграції залежить від системної актуалізації визначених дидактичних принципів: *принцип гуманізації і демократизації*, який забезпечуватиме актуалізацію ідеї рівності і вільного вибору в процесі навчання, утворює етнокультурне розмаїття України як суспільну цінність, світоглядно спрямовує формування ключових компетентностей здобувачів освіти у багатомовному та полікультурному середовищі; *принцип системності і комплексності* утворює важливість здійснення інтеграції як цілісного процесу, застосування інтегративного підходу у комплексній взаємодії з особистісно-орієнтованим, діяльнісним, комунікативним, міжкультурним і текстоцентричним підходами; *принцип індивідуалізації*, який враховує особисті потреби і запити

здобувачів освіти, їхню етнокультурну приналежність, особливості типу сприйняття інформації; індивідуального когнітивного розвитку, темпу навчання; *принцип доступності* забезпечуватиметься оптимально дібраним змістом інтегрованих предметів мовно-літературної галузі відповідно до вікових і психологічних особливостей здобувачів освіти, використанням доцільної методики, технологій, прийомів його опрацювання; *принцип розвивального навчання* передбачає спрямування змісту інтегрованих курсів на розвиток самостійної діяльності учнів/учениць, на активізацію когнітивних механізмів зіставлення інтегрованих об'єктів, використання мовного трансферу, релевантного порівняння, а також вибір і корекцію методів, прийомів, технологій відповідно до якісних змін у навчальних досягненнях учнів /учениць; *принцип виховного навчання* полягає у сприянні формуванню шанобливого ставлення до своєї держави, до української культури і мови як основ української державності, до мови і літератури національної спільноти, культури, традицій різних народів; розвитку умінь здобувачів освіти взаємодіяти в полікультурному середовищі на основі правил поведінки та спілкування, що є загальноприйнятними в різних спільнотах і середовищах та ґрунтуються на гуманістичних цінностях, на принципах національної і культурної толерантності; *принцип фахової компетентності вчителів*, які викладають предмети мовно-літературної галузі, визначає їхню готовність та наявність мотивації до розробки та впровадження інтегрованих курсів, бажання та здатність застосовувати сучасні методи, технології, прийоми, які є ефективними у ході інтегрованого навчання.

У процесі створення навчальних програм інтегрованих предметів мовно-літературної галузі у закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин також потрібно враховувати соціальний і лінгвістичний статуси мов, що вивчаються, особливості їхнього використання в районі компактного проживання представників меншини; особливості розвитку літератури національної меншини в контексті світового літературного процесу, її зв'язки з українською літературою; регіональні особливості та традиції вивчення мов і літератур національних меншин, української мови і літератури, зарубіжної літератури у закладах загальної середньої освіти визначеного для дослідження типу.

Дидактичні засади інтегрованого курсу української і зарубіжної літератур для 7 – 9 класів шкіл з мовами навчання національних меншин

*В. В. Снегір'ова,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин
та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України*

В умовах сучасної предметної системи навчання, покликаної забезпечити дидактично вмотивований відбір наукових фактів та їх обробку, і водночас стрімкого розвитку інтеграційних процесів у різних сферах діяльності необхідне

продумане, координоване використання міжпредметних зв'язків та інтеграції навчання. Виділяють такі типи педагогічної інтеграції: понятійний (джерелом інтеграції є спільні для кількох предметів поняття); предметно-образний (формування цілісних уявлень про предмети, явища, людину, світ); проблемний (різні предмети пов'язуються загальними проблемами); методичний тип (інтеграція здійснюється за допомогою загальних методів, прийомів та підходів до процесу навчання); діяльнісний (інтеграція відбувається за допомогою різних видів, способів діяльності).

Зміст предмета «Література (українська і зарубіжна). 7-9 класи» за навчальною програмою (Снегірьова, Фідкевич, 2024) інтегровано та структуровано шляхом тематично-жанрового (7 клас), поєднання історико-хронологічного та проблемно-тематичного принципів (8 – 9 класи). Це створює нові умови для діяльності учасників освітнього процесу, надає можливості для його оптимізації, активізації мислення школярів/школярок, уникнення повторів навчальної інформації, оволодіння учнями/ученицями універсальними навчальними діями. Програма окреслює вивчення творів української і зарубіжної літератури не лише спільними проблемами, тематикою, жанрами, теоретико-літературними поняттями, а й історико-культурними особливостями, розмаїттям засобів художньої умовності, що дозволяє школярам і школянкам глибше засвоювати загальнолюдський зміст, національну своєрідність і цінність культур різних часів і народів, сприймати українську літературу як невід'ємну частину світової. Учитель може розглядати програмові твори також у широкому контексті з медіаторами – кіно, анімацією, театром, образотворчим мистецтвом, музикою, добираючи їх на свій розсуд.

Художній текст розглядається в підручнику як культурний кейс, що містить інформацію з різних галузей знань, – історії, географії, біології, астрономії, математики тощо. Широке опрацювання цих фонових знань сприяє більш глибокій інтеграції когнітивного і ціннісного змісту художніх текстів.

Діяльнісний аспект інтеграції реалізовано у програмі за рахунок поєднання завдань аналізу художнього тексту (на емоційне сприйняття, занурення, рефлексію за прочитаним чи прослуханим текстом) із завданнями комунікативними (розбір та моделювання ситуацій спілкування, читання за ролями тощо), мовними (опрацювання елементів оригіналу та перекладу), міжпредметними (на формування ключових компетенцій), ігровими тощо.

Список джерел:

1. Снегірьова В. В. Фідкевич О. Л. (2024) *Навчальна програма інтегрованого курсу «Література (українська і зарубіжна). 7-9 класи» для закладів загальної середньої освіти.* <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742520/>

Формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності на уроках літератури: практичний аспект

*Л. В. Давидюк,
кандидат педагогічних наук,
провідний науковий співробітник
відділу навчання мов національних меншин
та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України*

Одним із нагальних завдань сучасної середньої освіти є формування в учнів / учениць міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності. Розкриттю сутності міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності та проблемі її формування на уроках іноземної мови присвячені розвідки В. Г. Редька, Т. К. Полонської, О. С. Пасічника, І. О. Горошкіна та інших. На думку науковців, формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності здійснюється на уроках іноземної мови за умови організації навчального процесу у контексті діалогу культур [1, с.4].

Одним із засобів формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності може стати і навчальний предмет *література*, як *зарубіжна*, так і *українська*, якщо процес ознайомлення учнів з художніми творами відбувається на тлі діалогу культур. Вивчаючи твори зарубіжної літератури, учні мають змогу зануритися в інокультурний світ, порівнювати його з українською культурою, а опрацьовуючи твори української літератури, формувати власну культурну ідентичність, побачити зв'язки української літератури з іншими літературами у світовому культурному просторі. У межах міжкультурного підходу на уроках літератури учні оволодівають культурою країни, твори якої вивчають, і культурою рідної країни.

Доцільним вважаємо представлення деяких культурних реалій на уроках літератури (як зарубіжної, так і української) англійською мовою.

До таких культурних реалій віднесемо: прізвище, ім'я письменника; місце народження та проживання; місце навчання; назва твору, який вивчається; назви відомих творів письменника; назви екранізацій твору (за наявності) тощо.

При вивченні фактів біографії письменника доцільним буде звернення до англомовних джерел: англійської Вікіпедії, сайтів музеїв письменників, фільмів про письменників, сайтів письменників, їхніх сторінок у соціальних мережах тощо.

При опрацюванні літературного твору – аналіз обкладинок та ілюстрацій видань твору мовою оригіналу, порівняння їх з українськими виданнями; опрацювання анотацій до твору англійською мовою; перегляд буктрейлерів англійською мовою, читання або прослуховування уривків з

твору мовою оригіналу (особливо тих, у яких увиразнено національну специфіку), складання двомовних словничків культурних реалій (за умови наявності таких у тексті); перегляд трейлерів до фільмів, уривків з фільмів англійською мовою, можливо, з українськими субтитрами, або українською мовою з англійськими субтитрами (за наявності екранізацій твору).

Список джерел:

1. Полонська Т., Пасічник О., Горошкін І. Формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів гімназій: методичні рекомендації [Електронне видання]. Київ : Педагогічна думка, 2022. 60 с.

ПЕДАГОГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Реєстраційний номер: 0123U100167.

Роки виконання: 2023 – 2025 рр.

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

Науковий керівник дослідження: Онопрієнко Оксана Володимирівна, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувачка відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України.

Проміжні результати дослідження «Педагогічне управління розвитком навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів»

*О. В. Онопрієнко,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
завідувачка відділу
початкової освіти імені О.Я. Савченко
Інституту педагогіки НАПН України*

У 2024 році відповідно до завдань формувально-коригувального етапу дослідження співробітниками відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко розроблено перелік умов, за яких відбувається розвиток навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках української мови, зокрема таких: пізнавальні потреби, мотиви та інтереси; практична значущість змісту навчального матеріалу, його зв'язок із життям, з особистим досвідом й уподобаннями учнів, новизна, незвичайність фактів або їх суперечності; емоційна привабливість і насиченість діяльності; варіативність методів навчання та форм організації роботи; упровадження й ознайомлення школярів з еталонними вимірниками якості знань як «орієнтирами» досягнення прогнозованих результатів навчання; створення ситуацій успіху індивіда у навчанні; особистість педагога, котрий організовує навчально-пізнавальну діяльність школярів, керує її розвитком та ін.

Розроблено дидактико-методичні вимоги, що дозволяють забезпечувати динаміку розвитку обов'язкових та очікуваних результатів навчання молодших школярів, пов'язаних із сприйманням, аналізом, інтерпретацією й оцінюванням усної інформації; розроблено вимоги до відбору текстів для аудіювання та до презентації аудіотексту учням 1-2 класів, визначено форми контролю розуміння учнями усного повідомлення.

Експериментальним шляхом *визначено* оптимальні параметри обсягів, рівня складності художніх та інформаційних текстів в аспекті їх генерації за такими структурно-понятійними складниками, що стосуються безпосередньо

змістової частини текстів: абстрактність викладу; лінгвістична складність; складність структури тексту та інші; зокрема, конкретизовано оптимальні кількісно-якісні параметри довжини речень, їх синтаксичної будови; довжини слова; лексичного складу змісту тексту.

Розроблено вимоги до педагогічного управління навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів на уроках з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» за громадянським та екологічним складниками. *Визначено* способи планування змісту навчального матеріалу з інтегрованого курсу «Я досліджую світ», його структурування за ступенем складності; управління увагою та пізнавальною активністю учнів, що передбачає застосування методів стимулювання інтересу, інтерактивних методів навчання, індивідуальний та диференційований підхід до підбору пізнавальних завдань, здійснення педагогічного контролю та коригування результатів. Експериментальним шляхом визначено перелік вікових і особистісних особливостей навчальної діяльності молодших школярів, що мають ураховуватися в організації їхньої екологічно зорієнтованої навчально-пізнавальної активності.

Розроблено дидактико-методичні вимоги до побудови процесу навчання на уроках математики: орієнтація на реальні можливості кожної дитини; дотримання логіки поступового нарощування складності змісту діяльності з огляду на передбачувані розумові дії та способи мислення; інтегрованість змісту на основі ключових компетентностей і наскрізних умінь із акцентом на життєвому контексті; поєднання зовнішніх і внутрішніх мотивів навчання молодших школярів; надання учасникам процесу свободи вибору форм і способів досягнення поставленої мети; використання ефективних методик навчання, які враховують особливості розвитку психічних процесів сучасних дітей та ін. *Розроблено* дидактико-методичні вимоги до змісту, обсягу й рівня складності завдань, які спрямовані на формування умінь усних обчислень, до завдань для проведення контролю і корекції обчислювальних умінь: раціональне використання різних форм наочності у процесі формування навичок та домірне співвідношення між теорією та практикою обчислень; систематичне та розподілене в часі закріплення та удосконалення навичок, що формуються; систематичний контроль за рівнем оволодіння навичками учнями класу в цілому та кожним учнем окремо, забезпечення на цій основі диференціації та індивідуалізації навчання; використання методів організації обчислювальної діяльності молодших школярів, які сприяють як формуванню міцних усвідомлених обчислювальних умінь і навичок, так і всебічному розвитку здобувача освіти та ін.

За результатами етапу підготовлено методичні рекомендації «Особливості навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів», опубліковано статті, матеріали конференцій.

Педагогічне управління в початковій школі: види, способи реалізації

*Н.М. Бібік,
доктор педагогічних наук,
професор, академік НАПНУ,
головний науковий співробітник відділу
початкової освіти імені О. Я. Савченко
Інституту педагогіки НАПН України*

Сутність педагогічного управління в роботах фахівців визначено як цілеспрямований та планомірний вплив вчителя на діяльність і поведінку школярів з метою набуття ключових і предметних компетентностей.

Характеристики педагогічного управління як соціального явища конкретизовано через аналіз видів управління, зокрема:

- *адміністративне* - здійснюється за допомогою наказів, розпоряджень, інструкцій, тощо і ґрунтується на владних повноваженнях керівника, його праві видавати розпорядження та накази, обов'язкові до виконання підлеглими;

- *демократичне* - передбачає співробітництво в процесі вироблення та прийняття управлінських рішень, делегування повноважень і відповідальності на нижчі рівні управлінської ієрархії з метою залучення виконавців до управління;

- *бюрократичне* – це сувора регламентація і нормування діяльності, дотримання вказівок та приписів. Таке управління характеризується жорсткою регламентацією та формалізацією процедур, правил і норм.

З'ясовано, що кожен навчальний предмет або курс відрізняються особливостями організації навчального процесу, способами управління. *Пряме* управління вважається ефективним під час пояснень нового матеріалу, відпрацюванні навичок і вмінь, а також за потреби скорегувати поведінку окремих учнів. *Непрямі* методи управління визнано доцільними для стимулювання пізнавальної активності та самостійності школярів. Перевагу рекомендується надавати непрямим методам управління пізнавальною діяльністю, оскільки вони сприяють формуванню відповідальності та саморегуляції молодших школярів.

Вважається, що домінування прямих методів управління пригнічує ініціативу та активність дітей, що порушує принципи розвивального навчання. Натомість організація цілеспрямованої діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу має спрямовуватись для досягнення поставлених цілей, створення оптимального розкладу, підбір ефективних методів, форм організації діяльності учнів тощо. Мотивація школярів до активної пізнавальної діяльності на основі їхніх потреб та інтересів передбачає застосування стимулів, заохочень, створення ситуацій успіху. Отримання інформації про результати навчальної діяльності учнів потребує своєчасного корегування процесу.

Констатовано вагомість врахування характеристик пізнавальної діяльності молодших школярів. Однією з найхарактерніших психологічних особливостей є яскраво виявлена навіюваність, податливість впливу. З цією

особливістю, тісно пов'язана й інша, - схильність до наслідування. Для молодших школярів - це втілення усього нового, незвичайного, що з'являється на початку шкільного навчання. У них помітно зростає здатність до вольових зусиль, інтенсивно розвиваються такі види довільних розумових дій, як навмисне запам'ятовування і пригадування навчального матеріалу, наполегливість в пошуках розв'язання мисленневих задач, довільна увага. Будь-яка вимога самого вчителя стає правилом для учнів. Причиною невиконання деяких вимог учителя є найчастіше невміння молодших школярів свідомо регулювати власну діяльність.

Молодші школярі легше усвідомлюють вчинки інших людей та їхні мотиви, ніж власні. Тому виокремлення мотиву вчинку, роз'яснення дитині його сутності і правильності в різних типових ситуаціях є важливим завданням дорослих. Навчаючись бачити добре у вчинках інших, дитина поступово вчиться розуміти й усвідомлювати мотив, яким інша людина чи вона керувалася під час здійснення доброї справи.

Учням властивий розрив між знанням моральних норм і відповідною поведінкою. Ця особливість для дитини є віковою, адже вона ще тільки вчиться орієнтуватися у розмаїтті життєвих ситуацій, співвідносити свої уявлення про життя з реальними вчинками, з конкретною поведінкою.

Отже, пізнавальні процеси удосконалюються відповідно до якості навчальної діяльності школярів; важливо стимулювати їх розвиток.

Узагальнення співбесід з учителями, обговорення ефективності стилів педагогічного спілкування дало підстави для висновків про роль учителя як суб'єкта управління у спрямуванні пізнавальної активності учнів на результат.

Нестача чуттєвих вражень потребує більшої візуалізації освітнього процесу, у тому числі за рахунок використання електронних додатків, які передбачають реальну і доповнену реальність тощо.

Відзначається продуктивність завдань, пов'язаних із реальними життєвими ситуаціями, що формують здатність практично діяти, виконувати завдання систематично й відповідально.

Доведено, що зміст завдань має забезпечувати безперервність цілеспрямованого педагогічного впливу, урізноманітнювати форми взаємодії учнів в навчальних ситуаціях на основі узгодження позицій з «іншими» накопиченими враженнями, які можуть підвести учнів до формулювання важливих життєвих правил, що стосуються умінь співпрацювати, співпереживати, узгоджувати свої дії, домовляючись досягати бажаного результату.

Таким чином, нововведення у нормативному забезпеченні початкової школи налаштовують на необхідність відмовитися від авторитарності, натомість звернутися до педагогіки співробітництва, в якій учень буде не просто діяльним учасником, а візьме на себе частину відповідальності за своє навчання.

Читацькі практики у змісті управління навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів

*В. О. Мартиненко,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник
відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко
Інституту педагогіки НАПН України*

У змісті управління читацькою діяльністю молодших школярів виокремлюються *традиційні й нові; керовані й самостійні(вільні)* читацькі практики.

Традиційні читацькі практики – це звернення читача передусім до традиційних друкованих джерел, відвідування бібліотек, книжкових виставок, користування бібліографічними списками і т. ін.

Нові(сучасні) читацькі практики пов'язані з появою електронних технологій та активною взаємодією з ними читачів. Читання в Інтернеті, електронних екранних пристроях набирає популярності серед молодших школярів.

Керовані практики представлені у межах системи освіти, сімейного виховання, а також таких важливих закладів культури, як дитячі бібліотеки. Йдеться про продуктивний вплив на читацьку діяльність учнів з боку вчителів, батьків, інших керівників читанням школярів.

Ефективність *керованих практик учителем* забезпечується відповідним його професійним рівнем, дотриманням сукупності педагогічних умов із застосуванням таких основних форм і методів:

-педагогічна підтримка як особливий напрям взаємодії вчителя і учня з розвитку позитивної мотивації до читання та як основа конструктивної взаємодії загалом; уважний супровід, психологічна, морально-емоційна підтримка тих школярів, які мають труднощі у читанні; вербальне стимулювання успішних учнів-читачів;

-кваліфікований супровід, а також забезпечення з боку дорослого тривалості оптимального часу взаємодії дітей з комп'ютерною технікою;

-створення на уроках читання, роботи з дитячою книжкою інтелектуально та емоційно насиченого середовища, яке б сприяло розвитку в учнів важливих загальнолюдських та особистісних цінностей, подальшої соціалізації дітей; вихованню активних школярів-читачів;

-забезпечення санітарно-гігієнічних вимог до дитячих книговидаць, урахування відповідності змісту навчального матеріалу оптимальним показникам абстрактності викладу, лінгвістичної складності, складності структури тексту тощо; забезпечення активної і продуктивної комунікації за змістом прочитаного;

-активна співпраця з батьками дітей щодо стимулювання сімейного читання, ознайомлення дорослих членів родин із сучасними дитячими

книговиданнями, з продуктивними цікавими формами спільної читацької діяльності батьків і дітей;

-індивідуальний підхід, урахування читацьких інтересів учнів, особливостей сприймання ними художніх та інформаційних текстів; рівнів розвитку та безпосереднє цілеспрямоване формування пізнавальних когнітивних процесів, системи метапредметних та предметних читацьких умінь і навичок школярів, які передбачають самостійність, регуляцію власного мислення у процесі читання і які пов'язані із смисловим читанням.

Вільні читацькі практики – це читання позапрограмове, яке має нерегламентований характер. Воно неконтрольоване зовні, але мотивоване читацькими інтересами дітей і проявляється у здатності читачів самостійно визначати коло свого читання під час дозвілля, а також у прагненні дізнатися щось нове, пов'язане з навчальним матеріалом, який опрацьовується на даний час.

До вільних читацьких практик молодших школярів можемо віднести також читання з екрана, адже ця нова читацька модель здебільшого ніким не контролювана. Значна частина дітей проводять з екранними пристроями весь свій вільний час. Разом з тим, під час дистанційного навчання школярі користуються екранними пристроями з навчальною метою.

Чинники навчально-пізнавальної діяльності, що забезпечують досягнення компетентнісних результатів

*О. В. Онопрієнко,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
завідувачка відділу
початкової освіти імені О.Я. Савченко
Інституту педагогіки НАПН України*

До нормативно зафіксованих принципів Нової української школи належить спосіб розгортання навчальної діяльності молодших школярів з чітким акцентом на реалізації компетентнісного підходу. Відтак, навчально-пізнавальна діяльність учителя й учнів на уроках покликана сповна реалізовувати компетентнісний потенціал за своїми змістом і структурою.

У канві діяльності на уроках математики виявлено такі успішні практики реалізації компетентнісного підходу:

- наведено неповні умови математичних задач із пропозицією доповнити їх на основі встановлення взаємозв'язків або шляхом добору даних із доступних джерел, власного досвіду;

- бракує інформації про якийсь об'єкт, і для її пошуку необхідно активізувати попередньо набутий навчальний або практичний досвід;

- виділено обмаль часу для розгорнутого пошуку відповіді на запитання задачі, учні повинні швидко зорієнтуватися в колі найбільш доступних відомостей, зокрема по пам'яті;

- не визначені причиново-наслідкові зв'язки, діти повинні самостійно їх установити, залучивши знання з попередніх етапів навчання або на основі своєї загальної обізнаності;

- відсутні можливості для застосування типових варіантів рішень, учні повинні самостійно віднайти шлях виконання, комбінуючи опрацьовані способи дій або запропонувавши оригінальну ідею тощо.

Саме в таких спеціально створених умовах реалізуються можливості для залучення механізмів компетентності – здатності діяти в конкретних ситуаціях, підкріпленої мотивом досягти результату. Це бажаний наслідок цілеспрямованої освітньої діяльності з вироблення систем знань, розумових і практичних умінь, навичок, які з часом можуть трансформуватися у досвід діяльності, вони підкріплюються особистісними ставленнями до результатів власної практики.

Відтак у навчальній діяльності повинен чітко проглядатися шлях поетапного формування компетентності. На завершальному етапі цього процесу за допомогою навчального змісту створюються можливості для синтезу засвоєних умовно теоретичних відомостей і їх використання для розв'язування конкретних життєвих завдань. Учням на уроках математики доцільно пропонувати, наприклад, такі завдання:

- перетворити, покращити чи вдосконалити об'єкти;
- проаналізувати й пояснити причини та наслідки виконання дії;
- скомбінувати відомі зразки діяльності у новий спосіб;
- створити текст математичного змісту;
- розробити навчальний проєкт;
- розв'язати життєву проблему за допомогою математичних методів;
- оцінити доцільність дібраного способу виконання дії та правильність її результату;

- скористатись певними предметами для створення моделей;
- висловити ставлення до своєї діяльності, оцінити її та ін.

Ефективними прикладами реалізації цих аспектів у навчальній діяльності в початковій школі є включення у процес навчання математики компетентнісно орієнтованих задач. Виділимо такі їх суттєві ознаки:

- мотивують учнів до свідомої діяльності в умовах, що моделюють реальну ситуацію;

- інтегрують зміст кількох взаємопов'язаних питань із різних розділів навчального предмета чи освітніх галузей;

- містять зайві або недостатні дані, потребують залучення інформації, яка виходить за межі певної теми чи навчального курсу;

- передбачують застосування проблемних і пошукових методів розв'язування;
- мають варіативні розв'язки або не одну відповідь;
- сприяють розумінню учнями практичної значущості навчання математики.

Іншим прикладом реалізації компетентнісного потенціалу навчання математики є навчальні проекти, що справедливо визнані найефективнішим дидактичним способом розвитку компетентностей. Ця форма організації навчальної діяльності учнів володіє значними пізнавальними й розвивальними можливостями. Засобами навчальних проектів залучають дітей до життєвої справи, не пов'язаної безпосередньо зі звичним плином навчання, але для її виконання необхідний раніше набутий як навчальний, так і життєвий досвід. Такий вид діяльності поступово поширюється у масовому досвіді, зокрема в навчанні математики, що створює придатні умови для розвитку компетентностей у дітей молодшого шкільного віку.

Тож модернізація освіти спирається на відповідальному впровадженні в процес навчання компетентнісного підходу в єдності з діяльнісним. Завдяки цьому складаються оптимальні умови для формування в учнів здатності вільно користуватися здобутими знаннями, вміннями, ціннісними орієнтаціями в найрізноманітніших життєвих обставинах.

Урахування особливостей першокласників у процесі формування навичок письма

*О.М. Петрук,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник
відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко
Інституту педагогіки НАПН України*

Письмо – найскладніший вид мовленнєвої діяльності, оскільки вимагає від молодших школярів більшої підготовки та зусиль, як фізичних, так і психічних. Тому під час організації навчально-пізнавальної діяльності учнів з опанування графічних навичок і техніки письма важливо враховувати їхні вікові психологічні особливості, фізіологічні можливості, стан здоров'я. Передусім це: слабкий розвиток дрібної моторики рук, що ускладнює тримання олівця / ручки та виконання точних рухів; проблема зі синхронізацією рухів руки з тим, що бачить око, що впливає на здатність писати рівно й акуратно (проблеми з точним відтворенням букв; сповільнене виконання завдань; складнощі з розміщенням букв у сітці зошита); недостатня сформованість оптичного сприйняття графічних образів (труднощі з розпізнаванням і розрізненням букв, схожих за формою; проблеми з точним відтворенням букв та їх елементів; складнощі з розташуванням букв / слів у рядку / на сторінці); труднощі з утриманням уваги протягом тривалого часу; проблеми з пам'яттю (запам'ятовування форм букв, схожих за написанням; забування послідовності рухів під час написання; складнощі із запам'ятовуванням слів, інструкцій); недостатній розвиток мовлення (фонематичний недорозвиток: труднощі з розпізнаванням і відтворенням звуків; недостатній мовленнєвий досвід); захворювання органів

зору (короткозорість, спазм акомодациї, амбліопії тощо); емоційні та психічні проблеми (стан тривоги, страх перед помилками, невпевненість у своїх силах, неврози, панічні атаки, прояви агресії, що загалом можуть гальмувати процес навчання); стомлюваність при тривалому напруженні; відсутність інтересу або мотивації до навчання, що може бути пов'язано із труднощами або невдачами на початкових етапах.

Підготовка дітей до формування навичок письма та запобігання окремим із зазначених труднощів провадиться ще у дошкільці та продовжується у школі. Так, для розвитку дрібної моторики рук особливо ефективними є: ліплення з пластиліну / ігрового тіста; вирізання безпечними ножицями; нанизування намистин, макаронів; маніпуляції з прищіпками; малювання на піску / борошні / манці; «шнурування» взуття, отворів у картоні; малювання / розфарбовування крейдою, маркером; відклеювання / наклеювання наліпок; ігри з ляльками, які потрібно одягати на руку / пальці; збирання дрібних предметів і под.

Для покращення координації рук і очей рекомендовано: кидання та ловля м'яча; складання пазлів; обведення ліній / фігур пальцем / олівцем; «полювання» за мильними бульбашками; «переливання» ложкою води в ємності різного розміру; танці, руханки; малювання зображень «від крапки до крапки» тощо.

Для розвитку оптичного сприйняття та просторових уявлень доцільними є: малювання, розфарбовування; ігри з конструкторами; ігри з кратками букв / цифр / зображень; «впізнавання» / відшукування предметів, схованих у мішку / піску, рисові; сортування предметів за розміром / формою / кольором тощо.

Для подолання труднощів із пам'яттю варто використовувати візуальні підказки на кшталт флеш-карток, малюнків; ігри на встановлення відповідності; забезпечити візуальне / аудіальне / тактильне сприйняття інформації (наприклад, показати, назвати, обвести букву-шершавчик) і под.

Очевидно, що зазначені активності мають ширший спектр впливу, зокрема й на емоційний стан дитини, зняття напруження, утримання уваги, збудження інтересу. Частину з них можна проводити у вільний від навчання час. Крім того, доцільно поінформувати батьків про важливість подібних видів занять для підготовки до формування навичок письма та рекомендувати урізноманітнити ними час дозвілля з дитиною.

Нівелювання негативних факторів, що утруднюють оволодіння навичками письма, та забезпечення досягнення запроєктованих навчальних результатів можливе за умови організації вчителем цілеспрямованої та систематичної навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів.

Засоби активізації навчально-пізнавальної діяльності з екологічним спрямуванням на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ»

*Т. С. Павлова,
науковий співробітник
відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко
Інституту педагогіки НАПН України*

Актуальним для сьогодення постає питання виховання екологічно свідомих громадян, адже сучасні екологічні виклики вимагають формування відповідального ставлення до природи вже з раннього віку. Інтегрований курс «Я досліджую світ» відзначається як ефективний інструмент для реалізації цієї мети, спрямований на формування екологічної компетентності молодших школярів. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від використання педагогічних засобів, які сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності.

Як показали результати дослідження, саме емоціогенність навчального змісту значно підвищує зацікавленість учнів і їхню мотивацію до вивчення екологічних тем. Важливість такого компоненту підкреслюють дослідники, зазначаючи, що емоційно насичений матеріал сприяє глибшому осмисленню змісту та формуванню позитивного ставлення до природи. Наприклад, використання текстів про життя тварин, історій з яскравими природними образами та ситуацій, що викликають співпереживання, допомагає школярам відчувати особисту відповідальність за навколишнє середовище.

Нами було проведено експериментальне дослідження, що мало на меті виявити ефективність застосування емоціогенних завдань у процесі вивчення екологічних тем. Учні брали участь у створенні малюнків, обговоренні емоційно забарвлених текстів та виконанні інтерактивних завдань, пов'язаних із проблемами забруднення довкілля та охорони природи. Результати показали, що такі завдання активізують інтерес до навчання, а також сприяють розвитку емпатії до природи.

У свою чергу, діяльнісний підхід як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності спрямований на залучення учнів до активної практичної діяльності, що поєднує теоретичні знання з реальними діями.

Як свідчать дані досліджень, участь у проєктній діяльності сприяє глибшому розумінню екологічних процесів і допомагає учням засвоювати екологічні знання через практику.

У рамках експерименту школярі виконували проєкти, спрямовані на вирішення реальних екологічних проблем, таких як сортування сміття, висадка рослин, догляд за шкільною територією.

Таким чином, застосування цих засобів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» сприяє розвитку екологічної свідомості учнів та стимулює їхню пізнавальну активність, готуючи до ефективного вирішення сучасних екологічних проблем. Це забезпечує формування відповідального ставлення до природи та усвідомлення ролі кожної людини у збереженні навколишнього середовища.

Дидактико-методичні вимоги до змісту, обсягу й рівня складності навчально-пізнавальної діяльності, що дають змогу забезпечувати динаміку розвитку аудіативних умінь в учнів 1-2 класів

*О.В. Вашуленко,
науковий співробітник
відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко
Інституту педагогіки НАПН України*

Відомо, що сприймання і розуміння усного мовлення безпосередньо залежить від низки факторів, які визначає мовний матеріал і особливості проведення аудіювання.

На думку дослідників цього виду мовленнєвої діяльності, до основних характеристик мовного матеріалу належить тривалість звучання тексту, наявність у ньому незнайомих учням слів. Режим аудіювання тексту характеризується способом пред'явлення аудіативного матеріалу, наявністю або відсутністю зорових опор, одноразовістю чи багаторазовістю презентації.

Тривалість звучання аудіо тексту визначається його обсягом. Обсяг тексту – обов'язковий нормативний параметр аудіювання для кожного етапу навчання. Навчання аудіювання починається з невеликих за обсягом текстів, які поступово збільшуються.

Наявність у тексті нових/незнайомих слів. Велика кількість нових слів може утруднити розуміння змісту. Доцільно починати з текстів, які не містять незнайомих слів і поступово включати такі, у яких трапляються окремі незнайомі слова. Тексти для аудіювання можуть містити до 3 % незнайомих слів.

Спосіб пред'явлення тексту. Зазвичай текст для аудіювання подається з голосу вчителя або іншої особи (у супроводі жестів і міміки або без них), а також у аудіозаписі (з поясненнями або без них). Найлегшим є текст, прочитаний учителем, а найважчим – аудіозапис без попередніх пояснень.

Особливу увагу слід звертати на **темп читання тексту**. Текст слід читати один раз у звичайному темпі, між абзацами робити паузи, доречно виділяти логічним наголосом важливі для розуміння слова і вислови, не слід переривати читання зверненнями до учнів, коментарями щодо тексту. Якщо вчитель помічає, що увага дітей була недостатньо зосереджена, виникла складність сприйняття тексту, доцільно його прочитати ще раз. Щоб темп мовлення не став перешкодою у процесі сприймання і розуміння тексту, швидкість пред'явлення аудіотексту в окремих випадках може уповільнюватися за рахунок збільшення тривалості пауз між смисловими частинами. Цей методичний прийом покращує ймовірне прогнозування, допомагає заповнити прогалини в розумінні на основі загального смислу сприйнятого повідомлення.

Наявність чи відсутність зорових опор. Зорові опори уточнюють зміст почутого. Тому інколи аудіювання супроводжується показом ілюстрацій до

тексту, відеоматеріалів тощо. За умови використання зорових опор розуміння тексту значно полегшується.

Одноразовість чи багаторазовість презентації. Неодноразове повторення тексту дає можливість учням адаптуватися до мовного матеріалу і голосу, а це полегшує сприймання тексту. Проте більше двох разів один текст слухати недоцільно. Нерозуміння його може свідчити про невдалий вибір тексту – надто важкий для певного класу.

За основу добору текстів, за Г. Т. Шелеховою, для аудіювання варто застосовувати такі критерії: тематично-змістовий, структурно-композиційний, жанрово-стильовий, мовний критерій, критерій доступності, критерій обсягу і тривалості звучання аудіо матеріалу.

Усні вправи як ефективний засіб педагогічного управління розвитком обчислювальних умінь і навичок молодших школярів

*Н.П. Листопад,
науковий співробітник
відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко
Інституту педагогіки НАПН України*

Однією з ефективних форм організації колективної та індивідуальної роботи учнів на уроках математики є систематичне виконання усних вправ на всіх етапах навчання.

Зважаючи на те, що усні вправи на уроках математики є однією з наймобільніших форм завдань, їх можна використовувати на будь-якому етапі уроку: під час перевірки домашнього завдання, актуалізації знань, тренування, закріплення вивченого, а також під час діагностувальних робіт.

Усні вправи на обчислення не можуть бути випадковим етапом уроку, а повинні знаходитися у методичному зв'язку з основною темою уроку і бути як репродуктивного так і продуктивного характеру. Перелік та опис форм усних вправ на обчислення досить широкий: математичний диктант, впорядкування відповідей, ігри «Сходишки», «Математичне лото», «Естафета» тощо.

Спостереження за навчальним процесом показує, що усні вправи при вмілому їх використанні відіграють неабияку роль у підвищенні ефективності уроку. Усний рахунок у 1 – 4 класах сприяє формуванню основних математичних понять, засвоєнню складу чисел, результатів таблиці множення, відповідних випадків ділення, відношень між числами, кращому засвоєнню законів арифметичних дій тощо.

Вправи на усні обчислення повинні проводитися у швидкому темпі, якщо йдеться про відпрацювання навичок. Але якщо усні вправи використовуються з метою закріплення нового матеріалу, то в цьому випадку недоцільно квапити учнів. На перших етапах формування певних умінь розумові операції мають бути усвідомленими, спиратися на раніше засвоєні знання і уміння, це сприятиме глибокому і міцному їх засвоєнню. Під час виконання усних вправ не слід

запитувати лише учнів, які добре встигають з математики – це послаблює ініціативу й активність учнів, яким математика дається важче.

У нинішніх умовах застосовуються різні форми навчання: аудиторне, дистанційне, змішане. За умови дистанційного навчання у режимі онлайн педагог має можливість оперативно з'ясувати стан засвоєння учнями матеріалу і відповідно коригувати процес навчання.

Доцільно використовувати усні вправи під час уроків, на яких переважає розв'язання громіздких завдань; коли вчитель помітить втому учнів. Усний рахунок вносить різноманітність, пожвавлює навчання, активує роботу класу.

Варіювання умов, у яких застосовуються усні вправи на обчислення, посилення ступеня їх складності, самостійності та обґрунтована послідовність завдань сприятимуть формуванню правильних, міцних, усвідомлених обчислювальних навичок.

Усні вправи на уроках математики допомагають отримати оптимальне розв'язання педагогічних завдань на всіх етапах навчання.

ТЕХНОЛОГІЯ СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОГО ІНШОМОВНОГО КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ 7–9 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ

Реєстраційний номер: 0123U100164

Роки виконання: 2023–2025 рр.

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

Керівник наукового дослідження: Редько Валерій Григорович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження на експериментальному етапі

Визначено та обґрунтовано види, функції мовленнєвих ситуацій (МС) як засобів формування ключових і МІКК учнів 7–9 класів; види, форми використання і функції самостійної роботи учнів 7–9 класів в умовах ОІКС; зміст уроку як форми реалізації ситуаційного підходу до навчання іноземної мови спілкування в 7–9 класах; показники сформованості МІКК учнів 7–9 класів; підсистему засобів формування в учнів 7–9 класів механізмів іноземної мови (монолог, діалог);

обґрунтовано та інтерпретовано функції контролю якості сформованості МІКК учнів 7–9 класів відповідно до змісту модельних навчальних програм; визначено функції оцінювання навчальних досягнень з іноземної мови здобувачів освіти; *розроблено мовленнєві ситуації* відповідно до тематики спілкування учнів 7–9 класів, визначеної модельною навчальною програмою, та фрагменти уроків англійською та німецькою мовами, *апробовано* їх зміст у шкільній практиці; підсистему засобів формування в учнів 7–9 класів механізмів іноземної мови аудіювання;

виокремлено і схарактеризовано критерії оцінювання міжкультурної іноземної комунікативної компетентності учнів гімназії: *ціннісний* (ставлення учнів до навчання іноземної мови, розуміння її ролі в житті сучасної людини, прагнення самовдосконалюватися в навчанні іноземної мови); *знаннєвий* (характеризує рівень здобутих учнями знань іноземної мови, зокрема словниковий запас, оволодіння граматичними конструкціями, соціокультурними відомостями тощо); *діяльнісний* (реалізація всіх видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, читання, говоріння, письмо; здатність до навчальної взаємодії в парах і групах; здатність до дослідження та експериментування тощо); *рефлексійний* (здатність аналізувати власну навчальну діяльність, а також діяльність інших осіб, здійснювати об'єктивне самооцінювання і взаємооцінювання; визначати оптимальні шляхи і способи вдосконалення навчальних результатів); *схарактеризовано* організацію самооцінювання і взаємооцінювання на уроках іноземних мов у 7-9 класах;

підготовлено проєкт змісту методичних рекомендацій;

Результати дослідження оприлюднено на конференціях, вебінарах, семінарах, круглих столах, а також у статтях і тезах, що сприяло поширенню результатів наукових досліджень у професійній спільноті.

Дидактико-методичні концепти оцінювання навчальних досягнень учнів 7 класу гімназії у процесі навчання іноземної мови

*І. О. Горошкін,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
відділу навчання іноземних мов
Інституту педагогіки НАПН України*

Згідно із Законом України «Про повну загальну середню освіту», основними видами оцінювання є формувальне, поточне, підсумкове (тематичне, семестрове, річне), державна підсумкова атестація та зовнішнє незалежне оцінювання. Оцінювання навчальних досягнень у НУШ зазнало змін: замість традиційного визначення рівня знань, умінь і навичок учнів акцент змістився на оцінювання їхнього поступу в опануванні мови. Учителі зосереджуються не лише на результатах, а й на потенціалі учнів, їхній здатності застосовувати знання на практиці.

У 7 класах орієнтиром для оцінювання є рівень володіння іноземною мовою B1, що відповідає Загальноєвропейським рекомендаціям. У процесі оцінювання важливо враховувати функції оцінювання: для учнів воно виконує інформаційну, мотиваційну, формувальну та розвивальну функції. Для вчителя це також діагностувальна, аналітична й прогностична функції.

У процесі дослідження було визначено критерії оцінювання міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів гімназії: *ціннісний* (ставлення учнів до навчання іноземної мови, розуміння її ролі в житті сучасної людини, прагнення самовдосконалюватися в навчанні іноземної мови); *знаннєвий* (характеризує рівень здобутих учнями знань іноземної мови, зокрема словниковий запас, оволодіння граматичними конструкціями, соціокультурними відомостями тощо); *діяльнісний* (реалізація всіх видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, читання, говоріння, письмо; здатність до навчальної взаємодії в парах і групах; здатність до дослідження та експериментування тощо); *рефлексійний* (здатність аналізувати власну навчальну діяльність, а також діяльність інших осіб, здійснювати об'єктивне самооцінювання і взаємооцінювання; визначати оптимальні шляхи і способи вдосконалення навчальних результатів).

Невід'ємним складником освітнього процесу в сучасній школі є самооцінювання і взаємооцінювання учнів, що допомагає їм відстежувати

власний поступ у досягненні освітніх результатів з іноземної мови, виявляти сильні і слабкі сторони, визначати шляхи подолання труднощів.

Як складник формувального оцінювання самооцінювання і взаємооцінювання мають значний вплив не тільки на предметні результати, а й на міжпредметні, оскільки обидва види сприяють формуванню низки ключових компетентностей учнів.

Компетентнісний підхід до оцінювання забезпечує ефективний розвиток комунікативних і соціокультурних умінь учнів, готуючи їх до використання іноземної мови в реальному житті.

Медіація як навчальна стратегія формування іншомовної соціокультурної компетентності учнів

*С. С. Печенізька,
кандидат філологічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник
відділу навчання іноземних мов
Інституту педагогіки НАПН України*

У сучасному полікультурному світі метою навчання іноземних мов, зокрема англійської – всесвітньо визнаної мови міжнародного спілкування – стає її використання як універсального інструменту в діалозі культур і цивілізацій. Це викликає потребу формування відповідної іншомовної соціокультурної компетентності та перегляд традиційних підходів до навчання в освітніх закладах, оскільки йдеться не лише про опанування мови, але й іноземної культури. Саме тому зараз у сфері освіти України все більшої популяризації у закладах загальної середньої та вищої освіти набуває поняття «**медіації**» як навчальної стратегії глибокого розуміння мови й іншомовної культури (у процесі як вербального, так і невербального спілкування з іноземцями). Так, згідно з **Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання** «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment» (2020) від Council of Europe, «медіація» може трактуватися як «процес проникнення в мову ('*linguaging*') через фасилітацію розуміння та комунікації» [2, с. 35].

Зазначена методична проблема є відносно новою: зарубіжні науковці почали її обговорювати у 1990-х роках. Досліджувалося явище медіації та особливості здійснення медіативної діяльності (Байрам М.), зокрема її психологічні аспекти (Віаджіо С.), було визначено компоненти змісту медіації, а також функції міжкультурного медіатора (Зарате Ж.). Серед вітчизняних науковців проблему медіації у процесі навчання іноземних мов досліджували: Волік В. (письмові форми медіації для підготовки студентів-фахівців: запропоновано систему медіативних стратегій), Пасічник О. (медіація як особливий вид комунікативної навчальної діяльності, діяльність медіатора), Швороб Л. (міжкультурний підхід у навчанні іноземних мов та роль вчителя-медіатора). Цей перспективний стратегічний освітній напрям вимагає

подальших і глибоких досліджень, оскільки потреба у формуванні вмінь тлумачення міжкультурних відмінностей залишається актуальною для наших громадян, особливо зараз, коли багато українських сімей змушені були виїхати через війну за кордон та стикнулися з проблемами міжкультурної комунікації й інтеграції. Це обумовлює необхідність формування стратегічних умінь медіативної діяльності як учнів, студентів, так і вчителів іноземних мов в Україні, так само як і потребу визначення відповідної системи вправ і завдань у сучасних підручниках іноземних мов задля досягнення цієї мети.

Оволодіння іншомовною соціокультурною компетентністю передбачає засвоєння необхідного мінімуму соціокультурних знань, а також системи навичок і вмінь узгоджувати свою поведінку у відповідності до комунікативних завдань, враховуючи можливі розбіжності трактування окремих значень у різних культурах, що відображається в особливостях перекладу, у вербальному та невербальному спілкуванні. Невідповідностей між буквальним перекладом та реальним значенням, яке вкладають носії мови, досить немало через нюансові відтінки значень слів в англійській мові залежно від контексту, тому так важливо перевіряти технічний переклад онлайн-перекладачів, які можуть не завжди доцільно вловлювати контекстне значення, на відміну від реальних фахівців мови – медіаторів (перекладачів, вчителів, філологів), здатних, керуючись своїм соціолінгвістичним досвідом, а не тільки набутою лексико-граматичною базою іноземної мови, зчитувати й адекватно транслювати і ретранслювати всім учасникам процесу міжкультурної комунікації сутність закладеної в іншомовному повідомленні ідеї, щоб не виникало викривлених трактувань у сприйнятті змісту чи форми. Цей процес глибокого занурення у мову, розуміння і тлумачення її явних і прихованих сенсів на базі вербальної і невербальної взаємодії з урахуванням соціокультурного підґрунтя і називається «медіацією».

Тож сучасний вчитель іноземної мови має бути не тільки фасилітатором – наставником, який допомагає учням опанувати формальний аспект іншомовного спілкування, але й медіатором – соціокультурним перекладачем, посередником-розтлумовувачем, здатним також пояснити і неформальні, приховані подекуди за словами, змістові нюанси в інтерпретації носіїв мови. Аби адекватно орієнтуватися в контекстному розумінні іншомовного повідомлення, потрібно самому бути висококласним фахівцем, щоб вміти навчити цього інших. Саме тому термін «медіація» починає набувати все більшої популярності в Україні як новий вектор розвитку освітньої іншомовної сфери – навчальна стратегія формування іншомовної соціокультурної компетентності на уроках іноземної мови протягом всього періоду шкільного навчання, а роль вчителя відповідно поступово має трансформуватися від фасилітатора до медіатора, спрямовуючи фокус на розвиток в учнів стратегічних умінь медіативної діяльності – застосовувати компоненти соціолінгвістичної компетентності для досягнення взаєморозуміння під час усного та письмового спілкування з іноземцями.

Дидактико-методичні засади формування механізмів діалогічного мовлення в учнів 7–9 класів гімназій

*О.С. Пасічник,
кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник
відділу навчання іноземних мов
Інституту педагогіки НАПН України*

Уміння спілкуватися іноземною мовою, сприймати співрозмовника та аргументовано висловлювати власну точку є важливим параметром сформованості іншомовної комунікативної компетентності. Попри це, проблема навчання діалогічного мовлення залишається однією з найменш розроблених у методиці – досвід засвідчує, що попри достатній вокабуляр, сформований у школі, деякі випускники фактично не спроможні підтримувати змістовну розмову.

На переконання дослідників, витоки цієї проблеми зумовлені розбіжностями між особливостями реального спілкування та стратегіями навчання у школі. Так, процес навчання іноземної мови значною мірою базується на лінгвістичних теоріях, розроблених на основі окремих деконтекстуалізованих слів і речень, або ж структурованих текстів (монологів). У результаті такого навчання учням складно асоціювати лексичний матеріал та граматичні форми з прагматичним дискурсом. Окрім того, спостереження за учнями засвідчують, що нездатність брати участь у діалогічній взаємодії може мати психологічне підґрунтя, зокрема через страх учнів допуститися помилок у висловлюваннях, що може зробити їх об'єктом глузування однолітків. Також варто зазначити, що говоріння не є об'єктом оцінювання багатьох іспитів (ДПА, ЗНО чи НМТ), відтак логічно, що вчителі звертають більшу увагу на навчання читання, письма та тренування граматичних навичок.

Як форма спілкування діалог характеризується *непередбачуваністю* – його розвиток важко спрогнозувати, а кожне наступне запитання чи відповідь можуть повністю змінити його перебіг а інколи й тематичну спрямованість. На відміну від монологів, які характеризуються повнотою формулювань, діалог вирізняється *еліптичністю* (незавершеністю речень та фраз, зміст яких розкривається завдяки контексту), широким використанням паралінгвістичних засобів (у процесі спілкування 60%–80% комунікації здійснюється через невербальні засоби, і лише 20%–40% за допомогою вербальних). Здебільшого діалог, який відбувається між людьми в невимушених побутових умовах, відрізняється від тієї моделі діалогу, яка практикується на уроці чи представлена у вигляді вірців у змісті підручників.

Встановлено, що в більшості учнів, які навчаються у 7-9 класах, уже сформовані уміння і навички реплікування та формування діалогічних єдностей. Відтак, основний акцент має бути здійснений саме на *систематичній роботі над створенням діалогів різних функціональних типів*. Оскільки основним чинником,

який спонукає до участі в діалозі, є потреба у вирішенні певного завдання, а сам діалог можна описати в термінах *ситуативності* вбачаємо за доцільне здійснювати його навчання за допомогою спеціально створених комунікативних ситуацій, які чітко регламентують цілі, окреслюють завдання та ролі кожного з учасників комунікативної взаємодії.

Хоча практика використання комунікативних ситуацій вже окреслилася в системі вітчизняної шкільної іншомовної освіти (В.Г. Редько), вона не позбавлена окремих труднощів, зумовлених невмінням учнів починати та підтримувати змістовні діалоги, правильно будувати запитальні речення тощо. Через тренувальну природу діалогів їм може бути важко конвертувати поставлене завдання в мотив, усвідомити цілі тренувальної діалогічної діяльності, екстраполювати їх на власні потреби. Саме в цьому контексті перед розробником завдань та вчителем постає завдання *максимально врахувати індивідуальні запити та інтереси учнів* з метою активізувати та вмотивувати їх комунікативну діяльність. Ідея навчання мови через спілкування має базуватися на *принципі інтеграції навчання так званої “механіки” іноземної мови*, під якою насамперед розуміємо лексику, граматику, вимову. Окремо варто пам’ятати, що діалог – це не лише одна із форм спілкування, яка передбачає почерговий обмін репліками, але й різновид міжособистісної поведінки, а відтак підпорядковується певним прийнятим у конкретному суспільстві правилам та нормам, які, у свою чергу, визначаються культурою та традиціями. Через дотримання соціальних норм діалогу відбувається соціалізація особи, яка вступає в мовленнєву взаємодію з іншими людьми.

Особливості використання мовленнєвих ситуацій як засобів формування ключових компетентностей у процесі навчання іншомовного спілкування учнів 7-8 класів гімназій

*М.В. Яковчук,
науковий співробітник
відділу навчання іноземних мов
Інституту педагогіки НАПН України*

Формування іншомовної комунікативної компетентності найбільш повною мірою проявляється у процесі використання мовленнєвих ситуацій.

Проаналізувавши зміст чинних підручників з іноземних мов для учнів 7-8 класів, як основний засіб набуття учнями досвіду спілкування в межах ключових компетентностей щодо використання мовленнєвих ситуацій як засобів навчання іншомовної комунікації, можна зробити висновок, що запропоновані завдання на формування іншомовної комунікативної компетентності не містять суто практичної спрямованості, співвіднесеності з реальною комунікацією, не вмотивовують навчальну роботу учнів, не спонукають їх до критичного мислення, а більшою мірою виконують функцію контролю рівня засвоєння навчального матеріалу відповідно до теми, що вивчається. Аналіз мовленнєвих

умінь і навичок учнів 7-8 класів дозволив дійти висновку, що багато учнів, яких стимулюють до іншомовного ситуативного спілкування, не мають достатнього досвіду в подібному спілкуванні.

Враховуючи презентовані вище концепти, нами було підготовлено зміст тематичних комунікативних завдань для закладів загальної середньої освіти як засобів інтегрованого формування в учнів механізмів ситуативно спрямованого іншомовного спілкування відповідно до передбачених чинною модельною програмою сфер і тем (Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти, 2021) та успішно апробовано у шкільній практиці технологію формування ключових компетентностей засобами мовленнєвих ситуацій. Для забезпечення ефективності навчання іншомовного спілкування нами було удосконалено методики використання мовленнєвих ситуацій; технології ситуативно компетентно орієнтованого навчання іноземних мов; визначено й охарактеризовано методичні функції мовленнєвих ситуацій як важливих засобів формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності, запропоновано технологію компетентно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів закладів загальної середньої освіти засобами мовленнєвих ситуацій, окреслено та обґрунтовано її етапи та запропоновану систему комунікативних дій, що мають виконувати учні у процесі її реалізації.

За результатами проведеного дослідження було доведено ефективність запропонованої технології у навчальному процесі, а саме: учні ґрунтовніше оволодівали тематичними лексичними одиницями в межах змісту ключових компетентностей, які передбачалося сформувати; їх висловлювання стали цілісними та логічно структурованими та містили мовленнєві зразки оцінних суджень, узагальнень і висновків.

Отже, використання мовленнєвих ситуацій у процесі навчання іншомовного спілкування у межах відповідної тематики дає змогу наблизити навчальні дії учнів до реальних умов мовленнєвої взаємодії з представниками інших мов і культур та дотримуватися відповідної комунікативної поведінки у спілкуванні з ними.

Автентичні аудіодокументи як матеріал до аудіювання з французької мови учнів гімназії

*Ф.В. Довбищенко,
доктор філософії,
провідний науковий співробітник
відділу навчання іноземних мов
Інституту педагогіки НАПН України*

Метою навчання аудіювання є розвиток в учнів гімназії навичок та вмінь, пов'язаних із розумінням на слух аудитивних текстів та усного мовлення. Рівень розуміння на слух аудитивного тексту залежить від загального рівня мовної компетенції, на якому перебуває учень у рамках, заданих навчальною програмою.

Так, учні можуть оволодівати змістом аудитивного матеріалу на трьох рівнях: розуміння окремих слів чи фраз, часткове розуміння тексту, повне розуміння тексту.

Серед засобів, які сприяють розвитку в учнів навичок сприйняття та розуміння аудіотексту, виділяють вправи, спрямовані на формування фонетичної, граматичної та лексичної компетентності. Перший – фонетичний – компонент розуміння аудіотексту набуває особливої ваги для уроку іноземної мови в гімназії з таких причин:

1. Вікові особливості учнів гімназії передбачають, що період у віці дитини, найбільш сприятливий для адаптивного засвоєння нею фонетичних особливостей іншомовних мовних одиниць, уже минув (найбільш сприятливий вік для такого швидкого опанування новими лексичними одиницями через засвоєння їх на слух – до 9 років). У підлітковому та юнацькому віці пам'ять учнів уже набагато менш гнучка для запам'ятовування як нового мовного матеріалу, так і для адаптації до вимови носіїв іноземної мови. Тому конструювання аудіотекстів та вправ з аудіювання повинне враховувати потребу квантування слухової інформації та її градування за складністю сприйняття та осмислення учнями.

2. Учні гімназії переважно вже довгий час перебувають у сталому, найчастіше замкненому рідномовному комунікативному середовищі й можуть мимоволі переносити у своїй свідомості уявлення про спосіб вимови тих чи інших звуків і слів рідної мови на мову іноземну. Говоріння та аудіювання перебувають у нерозривному зв'язку саме з причини необхідності повного занурення учнів у іншомовне комунікативне середовище.

3. Таким чином, придатним матеріалом для аудіювання французькою мовою учнів гімназії є автентичні франкомовні аудіодокументи, складність яких обумовлена навчальною програмою. Застосування з навчальною метою неавтентичних франкомовних аудіодокументів вважаємо недоцільним. Натомість, об'єктивно постає потреба залучення до українських підручників для учнів гімназій автентичного франкомовного аудіоматеріалу, де темп мовлення та рівень складності розуміння пристосований до відповідного рівня вивчення мови за CECR (Cadre Européen Commun de Références).

ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У СВІТОВІЙ, ЄВРОПЕЙСЬКІЙ І НАЦІОНАЛЬНИХ СИСТЕМАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Реєстраційний номер: 0124U000448

Роки виконання: 2024–2025 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Напрямок 3. Розвиток світової і національних освітніх систем.

Науковий керівник: Локшина Олена Ігорівна, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувачка відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України.

Основні наукові результати

- **узагальнено** результати аналізу джерельної бази з проблеми дослідження;
- **уточнено** категоріально-понятійний апарат дослідження: «інтеграція», «європейський освітній простір», «європейський дослідницький простір»;
- **проаналізовано** історію європейської інтеграції у галузі освіти і навчання;
- **охарактеризовано** концептуальні засади інтеграції в європейському освітньому просторі;
- **розкрито** політику ЄС у галузі освіти і навчання у контексті глобальних викликів та системних трансформацій;
- **проаналізовано** стратегічні пріоритети європейського співробітництва у галузі освіти і навчання до 2030 року у форматі Європейського освітнього простору;
- **розкрито** орієнтири міжнародної спільноти з розбудови якісної освіти для всіх у контексті Цілей сталого розвитку;
- **охарактеризовано** напрями та інноваційні практики інтеграції в національних системах загальної середньої освіти держав-членів ЄС;
- **подальшого розвитку** набуло дослідження інтеграційних процесів у загальній середній освіті як педагогічної проблеми; вивчення й аналіз теоретичних засад інтеграції освіти у світовому та європейському дослідницькому просторах.

Сучасні орієнтири політики Європейського Союзу у галузі освіти і навчання

*О.І. Локшина,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
завідувач відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України*

Констатовано, що ЄС позиціонує освіту рушійною силою розбудови майбутнього Європи, в якій суспільство і економіка є згуртованими, інклюзивними, цифровими, стійкими, зеленими і життєздатними, а громадяни особистісно реалізуються, можуть ефективно адаптуватися і працювати на мінливому ринку праці, мають активну громадянську позицію.

Розкрито, що Резолюцією Ради метою європейського співробітництва у галузі освіти і навчання на період 2021–2030 років визначено побудову Європейського освітнього простору.

Охарактеризовано ключові документи ЄС, які визначають орієнтири розвитку освіти і навчання на рівнях дошкільної, шкільної, професійно-технічної, вищої освіти та освіти дорослих:

– Рекомендацію Ради від 22 травня 2019 року щодо високоякісних систем дошкільної освіти та догляду за дітьми раннього віку і запропоновану у документі Рамку якості освіти та догляду за дітьми раннього віку, яка охоплює п'ять ключових вимірів якості: доступ; персонал; курикулум; моніторинг та оцінювання; управління та фінансування;

– Рекомендацію Ради від 22 травня 2018 року про ключові компетентності для навчання впродовж життя і запропоновану у документі оновлену Європейську довідкову рамку ключових компетентностей для навчання впродовж життя з переліком з восьми компетентностей: грамотність; багатомовність; математична компетентність та компетентність у галузі науки, техніки та інженерії; цифрова компетентність; особистісна, соціальна компетентність та вміння вчитися; громадянська компетентність; підприємницька компетентність; культурна обізнаність та компетентність у сфері самовираження;

– Рекомендацію Ради від 24 листопада 2020 року про професійну освіту і навчання для сталої конкурентоспроможності, соціальної справедливості та стійкості і запропоновану у документі оновлену Рамку європейського забезпечення якості у професійній освіті і навчанні (ПОН). Рамка охоплює десять індикаторів для оцінювання якості професійної освіти і навчання: 1. Актуальність систем забезпечення якості для постачальників послуг ПОН; 2. Інвестиції в підготовку викладачів і майстрів; 3. Рівень участі у програмах ПОН; 4. Рівень завершення програм ПОН; 5. Рівень працевлаштування випускників програм ПОН; 6. Використання набутих навичок на робочому місці; 7. Рівень безробіття в країні; 8. Поширеність для вразливих груп населення; 9. Механізми визначення потреб у навчанні на ринку праці; 10. Схеми, що використовуються для сприяння кращому доступу до ПОН та надання рекомендацій (потенційним) учням ПОН;

– Повідомлення Комісії Європейському Парламенту, Раді, Європейському соціально-економічному комітету та Комітету регіонів про Європейську стратегію для університетів і запропоновані у документі чотири спільні ключові цілі для досягнення: посилити європейський вимір у вищій освіті та дослідженнях; підтримувати університети як маяки європейського способу життя; розширювати можливості університетів як суб'єктів змін у подвійному «зеленому» та цифровому переходах; посилювати університети як рушійну силу глобальної ролі та лідерства ЄС;

– Резолюцію Ради від 29 листопада 2021 року про Новий європейський порядок денний з навчання дорослих на 2021–2030 роки і запропоновані у документі п'ять пріоритетних сфер, які визначають розвиток галузі навчання дорослих в Європі до 2030 року: управління навчанням дорослих з особливим акцентом на загальнодержавні національні стратегії та партнерства з зацікавленими сторонами; пропозиція та використання можливостей навчання впродовж життя зі сталим фінансуванням; доступність і гнучкість для адаптації до потреб дорослих; якість, справедливість, інклюзивність та успіх у навчанні дорослих з акцентом на професійний розвиток персоналу, який навчає дорослих, мобільність як учнів, так і персоналу, забезпечення якості та активної підтримки соціально незахищених груп населення; зелений і цифровий переходи та пов'язані з ними потреби в навичках.

Зроблено висновок, що політика ЄС у галузі освіти і навчання на сучасному етапі спрямована на задоволення потреб у забезпеченні конкурентоспроможності економіки і побудові інклюзивних і згуртованих суспільств. Політика є цілісною та охоплює всі рівні і напрями освіти (lifelong & life wide education) у системі освіти впродовж життя.

Перспектива європейської інтеграції України покликана інтенсифікувати синхронізацію пріоритетів розвитку національної освіти з пріоритетами ЄС. Їх методологічна обґрунтованість, всеохопність, прогностичність сприятимуть її інноваційному розвитку, забезпечать конкурентоспроможність у порівнянні з системами освіти і навчання держав-членів.

Періоди європейської інтеграції у галузі освіти і навчання

*І. В Борисенко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник
відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України*

Констатовано, що включення освіти до переліку інтересів ЄС пов'язано з потребою інтенсифікації економічного зростання та соціальної інтеграції. На основі праць Charlier & Croshe, 2005; Cankaya, Kutlu & Sebeci, 2015 та ін. охарактеризовано ключові періоди європейської інтеграції у галузі і навчання:

– Період 1. «На шляху до спільної політики» (1957–1985). Підвалини освітньої політики ЄС закладено Римським договором (Roma Treaty) 1957 року, в якому проголошувалася важливість розвитку професійної освіти і пов'язана з цим пропозиція нострифікації дипломів фахівців за кордоном задля можливості працевлаштування і вільного пересування за межами рідної країни.

Подальша діяльність Європейського Економічного Співтовариства (ЄЕС) у 1960-х роках актуалізувала співпрацю між країнами щодо питань економічної інтеграції та вирішення соціальних завдань. Якісну освіту починають розглядати ключовою умовою сталого економічного розвитку і одним з шляхів подолання

безробіття. У 1976 році Комітетом ЄЕС було затверджено План дій у сфері освіти (Education Action Plan), який охоплював питання покращення освітніх можливостей, розвиток мовної освіти та посилення співпраці у сфері освіти між державами-членами.

До ключових ознак першого періоду віднесено: виникнення ідеї спільної політики країн-учасниць у сфері освіти і навчання; активний розвиток професійної освіти з метою подолання економічної кризи.

– Період 2. «Послаблення правових і політичних обмежень» (1985–2000) характеризується політичними ініціативами і затвердженням низки законодавчих документів у сфері вищої освіти, які заклали правову основу діяльності закладів вищої освіти. Прийняття Єдиного європейського акту у 1987 році (Single European Act) започаткувало діяльність програми Еразмус, мета якого – сприяти міжнародній мобільності, обміну досвідом та співпраці.

Подальше розширення ЄС стартувало реформування освітніх систем держав-членів з метою їх гармонізації. Маастрихтський договір 1992 року (Maastricht Treaty) визначив пріоритетною галузь освіти і навчання для економічного зростання та соціальної злагоди, що інтенсифікувало освітню інтеграцію. Згідно Договору новостворений ЄС надав законної сили освітній політиці, позначивши ключові пріоритети співробітництва з державами-членами.

– Період консолідації, починаючи з 2000 року. Основними стратегіями освітньої політики ЄС цього періоду стали: формування ідей мультикультуралізму, підтримка мобільності учасників освітнього процесу, поява моделі «освіта для всіх», навчання протягом життя.

Європейська інтеграція в цей період визначається Лісабонським договором, який заклав основу реформ європейської спільноти, і створеною на його основі Лісабонської стратегії розвитку ЄС. Документ поклав старт освітній політиці, що спрямовується на покращення якості освіти, забезпечення доступу до освіти і навчання впродовж життя; формування базових навичок і компетентностей; створення системи відкритої інформації про освітню діяльність країн; запровадження моніторингу ефективності освітнього прогресу у досягненні встановлених цілей.

На період 2021–2030 років політику європейської інтеграції у галузі освіти і навчання визначає Резолюція Ради щодо побудови Європейського освітнього простору.

Зроблено висновок, що інтеграція у галузі освіти і навчання залишається пріоритетом освітньої політики ЄС. Розвиток освіти не можна розглядати відірвано від соціальних, економічних, політичних, культурних, історичних процесів країн.

Історія інтеграційних процесів в середній освіті в Європейському Союзі

*Д. А. Вороніна-Пригодій,
науковий співробітник
відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України*

Констатовано, що інтеграція освіти в Європейському Союзі виникла з розуміння важливості освіти як інструменту політичної, економічної та культурної уніфікації держав-членів. Поступово освіта стала ключовим елементом для просування спільних європейських цінностей, таких як демократія, права людини і соціальна єдність. Початок цього процесу датується 1950-ми роками, коли створювалося Європейське економічне співтовариство. Спершу увага приділялася вищій та професійній освіті, однак у подальшому була визнана необхідність гармонізації стандартів середньої освіти.

Розкрито, що впровадження програми «Erasmus» у 1987 році стало важливою віхою в інтеграції середньої освіти. Програма не лише відкрила можливості для учнів і викладачів подорожувати країнами ЄС, але й сприяла культурному обміну, зміцненню міжкультурного взаєморозуміння та формуванню європейської ідентичності. Завдяки цій програмі освіта почала розглядатися як інструмент зміцнення єдності ЄС, створюючи умови для мобільності молоді та поширення європейських цінностей. Маастрихтський договір 1992 року додатково підкреслив значення освіти, офіційно визначивши її як важливу сферу для співпраці, що дало поштовх до формування спільних освітніх ініціатив. У XXI ст. освітня інтеграція набула нових форм через Болонський і Копенгагенський процеси, які спрямовані на гармонізацію стандартів освіти, підвищення мобільності та забезпечення якості викладання. Стратегія «Європа 2020» зробила акцент на ключових компетентностях, цифровій грамотності, вивченні мов та міжкультурній обізнаності, що було визнано необхідним для підготовки молоді до життя у глобалізованому світі. Та єдиній Європі.

Охарактеризовано сучасні ініціативи, зокрема «Європейський освітній простір» і План дій з цифрової освіти (2021–2027), які спрямовані на забезпечення доступу до якісної освіти для всіх, інтеграцію цифрових технологій у освітній процес та підтримку інклюзії. Водночас основними викликами залишаються гармонізація освітніх стандартів, подолання економічних розбіжностей між країнами-членами та створення рівних можливостей для доступу до освіти.

Зроблено висновок, що історія інтеграційних процесів в освіті ЄС є прикладом формування спільного освітнього простору, який сприяє єдності та конкурентоспроможності Союзу. Цей досвід є важливим для України, яка перебуває у процесі реформування системи освіти з метою інтеграції до ЄС, орієнтуючись на сучасні виклики та можливості.

Ключові тенденції інтеграції загальної середньої освіти України в європейський освітній простір

*О. З. Глушко,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України*

У процесі дослідження *визначено*, що освітня галузь України зробила значний прогрес у напрямку інтеграції в Європейський освітній простір, але ще потребує подальших зусиль та реформ для імплементації стандартів та принципів ЄС. Інтеграція української освіти в Європейський освітній простір передбачає не лише адаптацію нормативно-правової бази, а й модернізацію освітньої системи, що охоплює напрями підвищення кваліфікації вчителів, модернізацію змісту освіти, запровадження інноваційних методів навчання.

Констатовано, що інтеграція України в Європейський освітній простір має позитивний вплив на освітню систему країни. Вона сприяє підвищенню якості освіти, розвитку міжнародного співробітництва, обміну знаннями та інноваціями. Водночас, інтеграція в Європейський освітній простір вимагає виконання певних вимог з боку України, а саме: адаптація освітніх програм, забезпечення якості та доступності освіти, підвищення кваліфікації та мобільності освітніх працівників, зміни в управлінні освітніми закладами тощо.

Аналізуючи євроінтеграційний поступ України в освітній сфері, *виділено* декілька ключових тенденцій, які характерні для розвитку шкільної освіти на шляху європейської інтеграції:

1. Модернізація навчальних програм та стандартів. Відбувається перехід до компетентнісного підходу в освіті, наближення до європейських освітніх стандартів.

2. Інтернаціоналізація. Збільшується кількість шкіл, що впроваджують програми іншомовного навчання, обміну учнями та вчителями з європейськими навчальними закладами. Посилюється вивчення іноземних мов.

3. Децентралізація та автономія. Посилюється роль місцевих громад та шкіл у прийнятті рішень, відбувається поступовий перехід до фінансової автономії навчальних закладів.

4. Цифровізація та технологізація освіти. Активне застосування цифрових технологій. Впроваджуються електронні щоденники, навчання в дистанційній та змішаній формах, використання хмарних технологій в освітньому процесі, що наближає українську освіту до сучасних європейських практик.

5. Акцентуація на професійному розвитку вчителів, педагогічних працівників. Запроваджуються різноманітні програми підвищення кваліфікації вчителів, обміну досвідом з європейськими колегами, сприяння академічній мобільності вчителів та учнів.

6. Забезпечення соціальної інклюзії та рівного доступу до освіти для всіх дітей. Активне запровадження практики інклюзивних класів, де діти з особливими освітніми потребами навчаються разом з іншими учнями.

Зроблено висновок, що прослідковується рух до інтеграції української освіти в європейський освітній простір, гармонізації законодавчої бази, що є важливим кроком у процесі загальної євроінтеграції України. Це кореспондується та перетинається з ключовими реформами, що відбуваються в українській шкільній освіті.

Інтеграційні процеси в освіті країн Європейського Союзу на рівні дошкільної та шкільної систем освіти

*А. П. Джурило,
кандидат педагогічних наук,
старший дослідник, доцент,
старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України*

Досліджено інтеграційні процеси в освіті країн Європейського Союзу на рівні дошкільної та шкільної систем освіти, що є важливою складовою освітньої політики, яка спрямована на забезпечення переходу дітей від дошкільного до шкільного навчання. Така інтеграція є необхідною для забезпечення безперервності навчання, гармонійного розвитку дітей та підвищення якості освіти.

Визначено основні цілі такої інтеграції, до яких слід віднести: гармонізація освітніх стандартів задля забезпечення єдиних підходів до якості дошкільної та початкової освіти та узгодження навчальних програм із врахуванням вікових і психофізіологічних особливостей дітей; плавний перехід, що передбачає розробку спільних підходів до організації підготовчого періоду між дошкільним і шкільним навчанням та формування середовища, яке сприяє адаптації дитини до школи; рівний доступ до освіти для зниження соціальних, економічних і культурних бар'єрів та інтеграція дітей із особливими освітніми потребами та мігрантів у загальний освітній процес; забезпечення якості освіти шляхом підвищення кваліфікації педагогів для роботи з дітьми на різних етапах освіти та використання інноваційних методів навчання.

З'ясовано, що практичні підходи до інтеграції дошкільної освіти різняться між країнами ЄС. Так, у скандинавських країнах (Швеція, Данія, Фінляндія) дошкільна освіта є інтегрованою частиною загальної освітньої системи, де велика увага приділяється розвитку м'яких навичок (soft skills) та творчих здібностей. Уряди цим країн багато роблять, щоб доступ до дошкільних закладів був безкоштовним для більшості сімей.

Встановлено, що в Німеччині діє концепція «Kita» (скор. від нім. Kindertagesstätte – «дитячий денний заклад»), модель дошкільного виховання, яка охоплює дітей від раннього віку до початку шкільного навчання. «Kita» тісно пов'язана зі шкільною освітою та відзначається високою якістю підготовчих програм для дітей 5-6 років, партнерством між родинами, школами та дитячими садками.

Визначено, що у Нідерландах інтегровані програми для дошкільної освіти спрямовані на мовну підготовку для дітей із емігрантських сімей та інтеграцію інноваційних технологій у навчальний процес із раннього віку. Розвиток когнітивних і соціальних навичок дітей на ранніх етапах є вагомою перевагою такого підходу, що у свою чергу зменшує стрес при переході від одного етапу навчання до іншого, підвищення соціальної рівності через забезпечення доступу до якісної освіти всім дітям, зміцнення партнерства між батьками, педагогами та місцевими громадами.

Концептуальні засади інтеграції в європейському освітньому просторі: до постановки питання

*С. М. Кравченко,
кандидат історичних наук,
старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України*

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягають у тому, що автором у контексті теми наукового дослідження «Інтеграційні процеси у світовій, європейській і національних системах загальної середньої освіти» (термін виконання 2024–2025 рр.) *досліджено* праці українських і зарубіжних учених щодо теоретичних засад інтеграції освіти у світовому та європейському дослідницькому просторах, *проаналізовано* семантику поняття «інтеграція».

Констатовано, що в Україні реформування освітньої системи, трансформація її в ефективну освітню модель відповідно до європейських і світових суспільних запитів перебуває на основному етапі, тому розкриття теоретичних засад інтеграції освіти у світовому та європейському дослідницькому просторах, аналіз поняття про інтегративний підхід в освіті, виокремлення функцій, форм і способів інтеграції в освіті у компаративній проекції на Україну є цілком на часі.

*Встановлено, що процес інтеграції в освіті є певною формою реалізації міжпредметних зв'язків на якісно новому етапі навчання. Інтеграція є потенційним шляхом вдосконалення системи навчання, подолання недоліків і спрямована на поглиблення взаємозв'язків і взаємозалежності між предметами. Інтеграція (від лат. *integratio* – відновлення, спогад, *integer* – цілий) – об'єднання в ціле будь-яких частин, елементів.*

Розглянуто українську законодавчу базу та стратегічні документи щодо інтеграції національної освіти в міжнародний освітній і науковий простір: Закон України «Про освіту» (2017), Концепція Нової української школи (2017), Дорожня карта європейської інтеграції України у сферах освіти і науки до 2027 року (2023), концепція МОН України «План відновлення. Освіта і наука» (2022), «Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні» (2016), де задекларовано потребу врахування досвіду європейських країн, використання принципів, підходів, інструментарію та практик ЄС повоєнної розбудови країни,

зокрема відновлення сфери освіти й науки, узагальнено напрями такого відновлення (розвиток людського капіталу, європейська інтеграція освіти й науки, розвиток науки та інновацій, розвиток усіх освітніх ланок, цифрова трансформація освіти та науки), а інтеграція до європейського освітнього й дослідницького простору розглядається на основі реалізації програми «EU4Skills: кращі навички для сучасної України», гармонізації українського освітнього та наукового законодавства й відповідної державної політики за допомогою EU-level targets.

Проаналізовано ініціативу Європейської Комісії «Європейський освітній простір» (European Education Area, EEA), що допомагає державам-членам ЄС разом розбудувати більш стійкі та інклюзивні системи освіти і навчання. Відповідно до цього *увиражено* п'ять основних напрямів форсайтного розвитку європейського освітнього простору: 1) підвищення якості та справедливості в освіті та навчанні (improving quality and equity in education and training); 2) переосмислення та оновлення професійних рамок вчителів та керівників шкіл (rethinking and updating the professional framework of teachers and school leaders); 3) цифрова освіта (digital education); 4) зелена освіта (green education); 5) Європейський освітній простір у світі (the European Education Area in the world).

Узагальнено, що сучасна освітня система відображає напрям розвитку української держави, пов'язаний із євроінтеграційними процесами й орієнтована на європейські цінності, європейський і світовий освітній простори. Інтеграцію національної освіти в міжнародний освітній і науковий простір визначено одним із принципів державної політики України у сфері освіти. Освітні системи та шкільна освіта під впливом європеїзації розвиваються в напрямі інтеграції, що проявляється у форматі гармонізації ключових показників, які визначають напрями та сутність розвитку освіти. Такий вплив формує спільні тенденції розвитку та спільний характер викликів.

Набуло подальшого розвитку: дослідження інтеграційних процесів у загальній середній освіті як педагогічної проблеми; вивчення й аналіз теоретичних засад інтеграції освіти у світовому та європейському дослідницькому просторах.

Зроблено висновки: 1) війна рф проти України посилила навантаження на національну систему освіти, утім це не стало на заваді її розвитку, реформуванню та інтеграції до європейської та світової освітньої спільноти. Інтеграцію національної освіти в міжнародний освітній і науковий простір визначено одним із принципів державної політики у сфері освіти та принципів освітньої діяльності; 2) реалізація євроінтеграційних пріоритетів в освіті передбачає обмін досвідом і запровадження кращих європейських практик насамперед цифровізації освіти, продовження реалізації реформи НУШ, участь в ініціативі ЄС «Європейський зелений курс», у реалізації Плану дій ЄС «ERAvsCORONA» та програми у сфері професійної освіти «EU4Skills: Кращі навички для сучасної України», імплементації зобов'язань Болонського процесу, активізації співпраці у рамках поточних та майбутніх програм Еразмус+, удосконалення умов

підтримки міжнародної академічної мобільності з метою інтеграції українських дослідників до європейського науково-освітнього простору тощо.

Інноваційні європейські практики інтеграції шкільної освіти у європейський освітній простір

*О. М. Шпарик,
кандидат педагогічних наук, старший дослідник, старший науковий
співробітник відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України*

У процесі дослідження *встановлено*, що освітня галузь України в цілому досягла певного рівня підготовки до інтеграції, розвиток системи освіти узгоджується з цілями та політикою ЄС. Україна ініціювала низку заходів, спрямованих на приведення системи середньої освіти у відповідність до європейських стандартів і практик. Водночас залишається низка актуальних євроінтеграційних завдань.

Констатовано, що для розуміння процесу євроінтеграції України, дослідження проблеми інтеграції європейських національних освітніх систем у спільний європейський освітній простір є важливим з кількох ключових причин. По-перше, успішна інтеграція національних освітніх систем європейських країн у єдиний простір дає Україні можливість ознайомитись з кращими практиками та підходами до гармонізації освітніх систем і накопичує досвід, який може бути корисним для України. По-друге, дослідження інтеграції в рамках спільного європейського освітнього простору надає змогу осмислити вимоги та стандарти, яких повинна досягти Україна для повноцінної інтеграції, що у свою чергу допомагає визначити конкретні кроки, які необхідно зробити Україні для адаптації своєї освітньої системи. По-третє, інтеграція до спільного освітнього простору сприяє культурному зближенню та обміну цінностями між країнами, що є важливим для формування спільної ідентичності з європейськими країнами та підтримки курсу України на євроінтеграцію.

Виділено ключові сучасні тенденції в інтеграції та гармонізації освітніх шкільних систем у ЄС, зокрема гармонізація шкільних структур та навчальних програм; забезпечення якості шкільної освіти; впровадження інноваційних методик викладання та оцінювання; цифрова трансформація шкільної освіти; стандартизація вимог до вчителів та підвищення їх кваліфікації; сприяння академічній мобільності учнів та вчителів; забезпечення соціальної інклюзії та рівного доступу до освіти; посилення управлінської та організаційної автономії шкіл тощо. Ці тенденції відображають спільні прагнення до створення інтегрованого, гнучкого та інноваційного Європейського освітнього простору.

Зроблено висновок, що розуміння проблеми інтеграції та гармонізації освітніх шкільних систем у ЄС є важливим для контексту розвитку української освіти і може стати корисним досвідом для реформування шкільної освіти в Україні.

ДИДАКТИЧНІ СИСТЕМИ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Реєстраційний номер: 0124U000447

Роки виконання: 2024–2025 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Педагогіка і психологія освітнього процесу.

Керівник наукового дослідження: Малихін Олександр Володимирович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

- *проаналізовано* зміст чинної нормативно-правової бази щодо здобуття профільної середньої освіти в різних типах закладів освіти;
- *визначено* теоретико-методологічні засади дидактичних систем профільної середньої освіти для різних типів закладів освіти;
- *визначено* дидактичний потенціал різних типів закладів освіти щодо здобуття учнями профільної середньої освіти за урахування їх спрямування та специфіки.

Дидактичні системи профільної середньої освіти: теоретико-моделювальний етап наукового дослідження (2024 рік)

*О. В. Малихін,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу дидактики
Інституту педагогіки НАПН України*

Фундаментальне наукове дослідження «Дидактичні системи профільної середньої освіти» спрямоване на розроблення й обґрунтування дидактичних систем профільної середньої освіти для різних типів закладів освіти як засобу підготовки учнів до здобуття сучасних, затребуваних на ринку праці професій. Його мета та завдання відповідають одній із ключових цілей «Програми великої трансформації Освіта 4.0: український світанок», а саме – створенню в Україні сучасної системи профільної середньої освіти в межах концепції «Освіта 4.0».

Згідно Технічного завдання наукового дослідження «Дидактичні системи профільної середньої освіти» протягом теоретико-моделювального етапу (2024 р.) наукові співробітники відділу дидактики виконали наступні завдання:

систематизовано й узагальнено педагогічну, психологічну й соціологічну літературу з проблеми дослідження;

проаналізовано зміст чинної нормативно-правової бази щодо здобуття профільної середньої освіти в різних типах закладів освіти: Концептуальні засади реформування профільної середньої освіти (академічні ліцеї) (2024); Закони України «Про освіту» (2017 р.), «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.),

«Про фахову передвищу освіту» (2019 р.), Державний стандарт профільної середньої освіти (2024 р.), Положення про ліцей (2021 р.), Державний стандарт професійної (професійно-технічної) освіти (2021 р.) та інші документи;

розглянуто сучасні наукові підходи до вивчення проблеми профільної середньої освіти та *виокремлено* основні напрями її дослідження; *визначено* методологію дослідження;

вивчено західноєвропейський і північноамериканський досвід успішної реалізації профільної середньої освіти;

виявлено сучасні тенденції трансформації форм, методів і засобів навчання здобувачів профільної середньої освіти.

досліджено як дидактичну проблему стан профільної середньої освіти в закладах освіти України, зокрема в умовах воєнного стану;

визначено дидактичний потенціал різних типів закладів освіти в Україні щодо здобуття учнями профільної середньої освіти за урахування їх спрямування та специфіки;

розпочато роботу щодо підготовки матеріалів до рукописів запланованих монографій й методичних рекомендацій.

Протягом узагальнювально-впроваджувального етапу (у 2025 р.) співробітники відділу планують розробити й обґрунтувати на теоретичному рівні дидактичні системи профільної середньої освіти для різних типів закладів освіти; визначити способи впровадження обґрунтованих дидактичних систем у різних типах закладів освіти; узагальнити й систематизувати здобуті результати наукового дослідження; підготувати монографію та методичні рекомендації.

Нормативно-правове забезпечення профільної середньої освіти

О. М. Топузов,

*доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член (академік) НАПН України,
головний науковий співробітник відділу дидактики
Інституту педагогіки НАПН України*

Н. О. Арістова,

*доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник відділу дидактики
Інституту педагогіки НАПН України*

І. Л. Ліпчевська,

*доктор філософії в галузі знань
01 «Освіта/Педагогіка»,
старший науковий співробітник відділу дидактики
Інституту педагогіки НАПН України*

Профільна середня освіта визначається як третій рівень повної загальної середньої освіти та може здобуватися в:

- закладах загальної середньої освіти III (II–III, I–III) рівня (ліцейах);

- закладах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, вищої освіти й інших закладах освіти, що мають відповідну ліцензію на провадження освітньої діяльності у сфері загальної середньої освіти;
- спеціалізованих закладах профільної середньої освіти спортивного, військового, наукового профілю чи культурологічного / мистецького спрямування;
- спеціальних закладах загальної середньої освіти: спеціальних школах або навчально-реабілітаційних центрах (Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020 р., стаття 35).

На часі поступове оновлення нормативно-правового забезпечення освітнього процесу на третьому рівні повної загальної середньої освіти, основою якого мають слугувати теоретично обґрунтовані та практично перевірені положення сучасної педагогічної науки. Підґрунтям реформування української системи освіти є Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) (2001 р.) та Концепція реалізації державної політики в сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016 р.).

Традиційно освіта в старшій школі вибудовувалося на ґрунтовній науково-педагогічній основі: Концепціях профільного навчання в старшій школі (2003 р., 2009 р., 2013 р.), остання з яких втратила чинність у 2014 році. У жовтні 2024 р. Міністерством освіти і науки України затверджено Концептуальні засади реформування профільної середньої освіти (академічні ліцеї) (Наказ МОН № 1451 від 10.10.24). Відповідний актуальний документ щодо профільної освіти за професійним спрямуванням відсутній.

На сьогоднішній день питання профільної середньої освіти в першу чергу регулюються Законами України «Про освіту» (2017 р.), «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), Державним стандартом профільної середньої освіти (2024 р.). Також актуальними є:

- для закладів загальної середньої освіти (III, I-III, II-III рівня): Положення про ліцей (2021 р.);
- для закладів професійної, (професійно-технічної), фахової передвищої: Закон України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (1998 р.), Закон України «Про фахову передвищу освіту» (2019 р.), Державний стандарт професійної (професійно-технічної) освіти (2021 р.), Державні стандарти професійної (професійно-технічної) освіти за професіями, зазначених у державному переліку професій, типові положення про відповідні заклади освіти: Типове положення про організацію освітнього процесу в закладах фахової передвищої освіти (2023) і Положення про практичну підготовку здобувачів фахової передвищої освіти (2023), Положення про вище професійне училище та центр професійно-технічної освіти та ін.;
- для спеціалізованих закладів профільної середньої освіти: стандарти спеціалізованої освіти за спрямуваннями (наприклад, Стандарт спеціалізованої освіти наукового спрямування (2019), Стандарт профільної музичної освіти, що здобувається на основі початкової музичної освіти одночасно з повною загальною середньою освітою (2024) та ін.), положення про відповідний заклад

спеціалізованої освіти (Положення про спеціалізовану мистецьку школу (школу-інтернат) (2020) та ін.).

Згідно зазначених документів створюються типові освітні програми й модельні навчальні програми. У подальшому заклади освіти, які мають ліцензію на провадження освітньої діяльності в сфері профільної середньої освіти, розробляють (відповідні до їхніх специфіки, можливостей і потенціалу) власні освітні та навчальні програми (для конкретного закладу освіти).

Аналіз наведених нормативно-правових документів засвідчує, що, незважаючи на наявні складні умови функціонування, вітчизняна система освіти поступово готується до впровадження реформи «Нова українська школа» на третьому рівні повної загальної середньої освіти. Проте існують деякі дискусійні положення, насамперед вони стосуються змісту освіти: у наявній редакції зміст інваріантного складника включає всі освітні галузі, попередньо визначені в Державних стандартах базової середньої освіти та початкової освіти. Це сприяє реалізації неперервності (наступності і перспективності) освіти, але, водночас, дещо переобтяжує обов'язковий зміст профільної середньої освіти.

До питань, які потребують нагального вирішення, також доцільно віднести розроблення та прийняття сучасної Концепції профільної середньої освіти професійного спрямування, що суттєво сприятиме дотриманню принципу науковості розбудови вітчизняної системи освіти.

Також необхідним є доопрацювання на законодавчому рівні питання узгодження (інтеграції) Державного стандарту профільної середньої освіти з іншими нормативно-правовими документами освітньої галузі, проте для вирішення цього завдання наразі наявний певний резерв часу (до 2027 року).

Дидактичні системи профільної середньої освіти різних типів закладів освіти: актуальні питання і перспективи

*С. В. Алексеева,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник відділу дидактики
Інституту педагогіки НАПН України*

Профільна середня освіта – це третій рівень повної загальної середньої освіти, що в умовах трансформації, передбачає зміну фокуса у старших класах із багатопрофільного навчання на вузьку спеціалізацію. Профільна старша школа набуває нової мети – не лише сформувати знання, а й допомогти учням самостійно обрати напрям подальшої освіти. Таким чином старшокласники зможуть самі формувати «освітню траєкторію».

Досліджено досвід провідних освітніх систем країн Європи, де в більшості діє трирічна старша профільна школа, яка уможливорює здобуття середньої освіти разом із професією. Учні навчаються у школах до 18-ти, а деколи й до 19-ти років і після навчання виходять на ринок праці або вступають до закладів

вищої освіти після поглибленого навчання. Наприклад, у Фінляндії діє трирічна старша профільна школа з цілеспрямованою професійною орієнтацією. В Німеччині учні обирають профіль навчання і здобувають освіту за навчальним планом узгодженим з органами місцевого самоврядування. У Франції старша профільна школа поділяється на три типи закладів (загальноосвітні, технологічні та професійні ліцеї) де учні навчаються за обраним профілем. У Швеції після закінчення обов'язкової для всіх середньої школи учні мають можливість вступити в старшу школу, яка пропонує на вибір 18 навчальних програм.

Стратегія розвитку профільної середньої освіти визначена нормативно правовими документами. Відповідно до Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020) профільна середня освіта складається з двох циклів: першого – профільно-адаптаційного (10-й рік навчання) та другого – профільного (11-12-й роки навчання), які створюють передумови для виявлення потреб та інтересів здобувачів освіти, врахування їх вікових та індивідуальних особливостей, надолуження освітніх втрат, а також формування індивідуальної освітньої траєкторії на підставі усвідомленого вибору. Крім того, визначено два спрямування здобуття профільної середньої освіти: академічне – профільне навчання на основі поглибленого вивчення окремих предметів з урахуванням здібностей та освітніх потреб здобувачів освіти з орієнтацією на продовження навчання на вищих рівнях освіти; професійне – орієнтоване на ринок праці, навчання з інтеграцією змісту та професійним спрямуванням, яке орієнтовано на забезпечення освітніх потреб учнів, відповідно до їхнього професійного самовизначення.

Відповідно до нормативно правових документів профільну середню освіту учні здобувають у ліцеях (окремі загальноосвітні навчальні заклади III ступеня, або такі, де здійснюється здобуття повної середньої освіти); закладах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, вищої освіти та інших заклади освіти, що мають ліцензію на провадження освітньої діяльності у сфері загальної середньої освіти. Профілі навчання формують заклади освіти шляхом їх вибору здобувачами освіти на основі аналізу власних потреб, готовності, уподобань та інтересів за сприяння педагогічної ради, що формує відповідні пропозиції щодо змісту, підходів і методів організації освітнього процесу, зумовлені її баченням і спроможністю, очікуваннями батьків та місцевої громади і суспільства, запитами засновників закладів освіти і суспільними пріоритетами.

Крім того, здобуття профільної середньої освіти, відповідно до статті 35 Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020) можливо через систему закладів спеціалізованої освіти, а саме:

мистецький ліцей - заклад спеціалізованої мистецької освіти, що забезпечує здобуття початкової та профільної мистецької освіти одночасно із здобуттям повної загальної середньої освіти на всіх або окремих її рівнях;

спортивний ліцей - заклад спеціалізованої освіти, що забезпечує здобуття освіти спортивного профілю одночасно із здобуттям повної загальної середньої освіти на всіх або окремих її рівнях;

військовий (військово-морський, військово-спортивний) ліцей - заклад спеціалізованої освіти, що забезпечує здобуття освіти військового профілю для осіб з 13 років одночасно із здобуттям базової та/або профільної середньої освіти, а також з посиленою військово-фізичною підготовкою;

науковий ліцей - заклад спеціалізованої освіти, що забезпечує здобуття базової та/або профільної середньої освіти наукового профілю;

професійний коледж (коледж) спортивного профілю - заклад спеціалізованої освіти спортивного профілю;

мистецький коледж - заклад спеціалізованої освіти, що забезпечує здобуття фахової передвищої мистецької освіти одночасно із здобуттям базової та профільної середньої освіти.

Отже, як етап одержання повної загальної середньої освіти, профільна середня школа орієнтована на таку організацію освітнього процесу, яка передбачає поглиблене/професійно орієнтоване вивчення споріднених навчальних предметів (інтегрованих курсів) однієї або кількох освітніх галузей.

Дефініція дидактичного потенціалу профільної середньої освіти орієнтована на забезпечення розвитку здібностей і обдарувань молоді, формування життєво необхідних компетентностей, гармонійної її адаптації в суспільстві та підготовки до самостійного життя. Насамперед, потрібно орієнтувати організацію освітнього процесу в профільній школі на побудову індивідуальних освітніх траєкторій через вільний вибір видів і форм навчання, широкий спектр освітніх програм, навчальних дисциплін.

Загалом, дидактична система профільної середньої освіти для різних типів закладів освіти – це концептуальна модель організації навчання, яка відповідає певним освітнім цілям, специфіці учнів і умовам навчання. А отже, її основними компонентами є: цілі навчання (стратегічні цілі: формування компетентностей, необхідних для життя в сучасному світі (ключові, предметні, загальнолюдські); операційні цілі: конкретні знання, уміння, навички, які має здобути учень; особистісний розвиток: формування ціннісних орієнтацій, мотивації до навчання та самореалізації; зміст навчання (включає знання, уміння, навички, способи мислення, що відповідають рівню розвитку науки, техніки та культури, а у профільній освіті акцент робиться на поглибленому вивченні окремих дисциплін та інтегративних курсах; методи навчання: пояснювально-ілюстративні; продуктивні (дослідження, проекти, проблемне навчання); інтерактивні методи, які сприяють комунікації та співпраці; форми організації навчання: індивідуальні, групові: проектна робота, дискусії; фронтальні; засоби навчання: традиційні: підручники, таблиці, наочні посібники; цифрові: інтерактивні платформи, віртуальні лабораторії, мультимедійні ресурси; технічні засоби: інтерактивні дошки, планшети, комп'ютери.

У сучасній педагогіці популярними моделями дидактичних систем профільної середньої освіти для різних типів закладів освіти є моделі орієнтації на учня, які ґрунтуються на інноваційних підходах, міждисциплінарності та цифрових технологіях. Насамперед, це компетентнісна модель, STEAM-орієнтована дидактична система, модульно-розвивальна система, проектно-

орієнтована модель, гейміфікована дидактична система, дистанційна та змішана (blended) система.

Список джерел:

1. Закон України. (2020). «Про повну загальну середню освіту» <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
2. Кремень, В. Г., Топузов, О. М., Ляшенко, О. І., Мальований, Ю. І., & Засекіна, Т. М. (2023). Профільна середня освіта: концептуальні засади для Нової української школи. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 5(2), 1-8. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5201>
3. Ляшенко, О. І. (2018). Про проблеми модернізації змісту освіти в умовах реформування української школи. <http://naps.gov.ua/ua/press/releases/1477/>.
4. Головка, М., Науменко, С. (2024). Результати PISA 2022 в Україні: актуальні проблеми загальної середньої освіти та шляхи їх розв'язання. Український педагогічний журнал, 2, 35–50. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-35-50>
5. Топузов О., Малихін О., Алексеєва С., Арістова Н. (2023) Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у профільній старшій школі: методичний посібник. Київ. Інститут педагогіки НАПН України. 98 с.
6. Алексеєва С (2024) Дидактичний потенціал профільної середньої освіти України у контексті досвіду країн Європи. Український педагогічний журнал. 2, 2024, С. 51-56 <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-51-56>
7. Алексеєва С. (2024) Профільна середня освіта професійного спрямування: стратегічні орієнтири та успішні практики. Профільна середня освіта: виклики і шляхи реалізації: збірник матеріалів. Київ :Видавничий дім «Освіта», 2024. С. 138-141 <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740420>
8. Малихін, О, Арістова, Н., Алексеєва, С. (2023) Індивідуалізація навчання в закладах загальної середньої освіти: концепція, методологія, дидактичні умови: Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2023 рік. Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка, м. Київ, Україна, стор. 29-30. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739309>
9. Алексеєва С. (2023) Дидактичний алгоритм розроблення індивідуальної освітньої траєкторії. Витоки педагогічної майстерності: журнал. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2023. Випуск 32. С. 5-9 <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2023.32.292607>

Реформування профільної середньої освіти в Україні: розроблення змісту, формування профілів, оцінювання результатів

*Л. В. Шелестова,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник відділу дидактики
Інституту педагогіки НАПН України*

У ході теоретико-моделювального етапу дослідження:

Здійснено теоретичний аналіз проблеми розроблення змісту профільної середньої освіти в Україні та формування профілів навчання.

З'ясовано можливості використання дистанційної форми навчання для ефективної реалізації профільної освіти.

Розглянуто специфіку моделей дистанційного навчання та визначено можливості їх використання у профільній освіті.

З'ясовано особливості використання змішаної форми навчання у профільній середній освіті.

Визначено вимоги до навчального змісту у профільній середній освіті за умов змішаного навчання, а саме: він має бути більш інтерактивним, адаптованим до потреб учнів та збагаченим мультимедійними ресурсами, щоб забезпечити ефективне навчання в нових реаліях.

Визначено підходи до оцінювання результатів навчання у профільній середній освіті за умов змішаного навчання, яке передбачає не лише формувальне та підсумкове оцінювання, а й оцінювання рівня сформованості цифрових компетентностей, саморегуляції, навичок співпраці та вміння використовувати різноманітні онлайн-інструменти.

Визначено принципи формування обов'язкового (інваріантного) компонента змісту профільної середньої освіти, зокрема: принцип інваріантності (забезпечення єдиного освітнього ядра для всіх учнів), принцип науковості (використання сучасних наукових знань), принцип гуманізації (формування морально-етичних цінностей), принцип гнучкості (адаптація змісту до різних профілів), принцип компетентнісного підходу (розвиток ключових компетентностей), принцип рівного доступу до освіти (забезпечення рівних можливостей для всіх учнів), принцип інтеграції знань (формування цілісного світогляду).

Змодельовано можливі варіанти формування профілів навчання академічного та професійного спрямування.

Описано механізм формування профілів у профільній середній освіті, який є сукупністю практичних заходів, впливів, засобів, за допомогою яких здійснюється відповідний процес. Він містить такі етапи: аналіз освітніх потреб учнів і ринку праці; формування структури профілів; розробка змісту профільного навчання; визначення освітніх результатів; формування навчальних програм і планів; створення умов для реалізації профільного навчання; оцінка ефективності профільного навчання і, за необхідності, його коригування.

Дидактичний потенціал профільної середньої освіти: компетентнісно-професійна спрямованість та індивідуалізація

*О. В. Барановська,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу дидактики
Інституту педагогіки НАПН України*

Освіта постійно еволюціонує та адаптується до потреб суспільства та ринку праці, тому питання впровадження профільного навчання у старшій школі виходить на передній план як важлива основа формування в старшокласників ключових компетентностей і підготовки їх до свідомого вибору майбутньої професії. Вивчення систем профільного навчання в розвинених країнах показало, що пріоритетом там є створення можливостей для врахування індивідуальних потреб учнів та орієнтація змісту освіти на потреби економіки країни. У 2000-х роках у вітчизняній дидактиці було закладено теоретичну основу для дослідження та впровадження профільного навчання в старшій школі: сформульовано поняття «профільне навчання», визначено його основну мету та завдання; розроблено структуру профільних курсів; визначено співвідношення між інваріантним і варіативним компонентами змісту освіти; створений перелік профільних галузей і базових загальноосвітніх предметів; досліджено можливі на той час механізми впровадження цієї системи з урахуванням потреб ринку праці та освітніх запитів. На сучасному етапі актуальним є створення та оптимізація моделі профільного навчання, визначення дидактичного потенціалу різних типів закладів освіти щодо здобуття учнями профільної середньої освіти за урахування їхнього спрямування та специфіки.

Протягом роботи над дослідженням було проаналізовано проблему організації дидактичних систем профільного навчання у міжнародному освітньо-науковому просторі, підходи українських науковців з цього питання. Здійснено аналіз чинної нормативно-правової бази України щодо здобуття профільної середньої освіти в різних типах закладів освіти та міжнародних документів про розвиток освіти в країнах ЄС. Зроблено *аналіз* та систематизовано *різні підходи до поняття* «профільне навчання», «система навчання», «дидактична система навчання». Виокремлено принципи профільного навчання в старшій школі на сучасному етапі: доступність, гнучкість, якість, індивідуалізація, диференціація, компетентнісна спрямованість, професійна спрямованість, збалансованість, участь та залучення (імерсивність), підтримка кар'єрного розвитку, мотивація, адаптація до потреб суспільства, інноваційність. Зроблено припущення, що дидактичний потенціал різних типів закладів освіти має бути націлений на допомогу старшокласнику здійснити життєвий вибір згідно з індивідуальними особливостями, здібностями та побажаннями. Доведено необхідність створення моделі сучасного випускника із залученням дидактичного потенціалу різних типів закладів освіти, де головною метою буде формування його як майбутнього активного члена соціуму та перетворювальної життєвої сили: компетентного читача, грамотного користувача в інформаційному просторі, ефективного командного комунікатора та свідомого громадянина України. Актуальним напрямком дослідження є реалізація індивідуалізації та диференціації навчання в умовах освітніх розривів, що потребує вдосконалення підходів до формування освітньої траєкторії старшокласників відповідно до їхніх інтересів, здібностей і потреб суспільства.

УПРАВЛІННЯ ТРАНСФОРМАЦІЙНИМИ ПРОЦЕСАМИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПОВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ УКРАЇНИ

Реєстраційний номер: 0124U000341

Роки виконання: 2024 – 2025 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Управління та економіка освіти.

Керівник наукового дослідження: Онаць Олена Миколаївна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувачка відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

Проаналізовано стан розробленості проблеми дослідження державно-громадського управління трансформаційними процесами в закладах загальної середньої освіти в умовах війни і повоєнного відновлення України у науковому дискурсі та нормативних документах (*всі співробітники*):

– **уточнено** сутність і структуру понять: «трансформація», «трансформаційний процес», «управління трансформаційними процесами у закладах загальної середньої освіти», «державно-громадське управління трансформаційними процесами», «соціальна трансформація», «чинники соціокультурних трансформацій», «трансформація організаційної культури у закладах загальної середньої освіти», «трансформаційні зміни ціннісної детермінанти організаційної культури у закладах загальної середньої освіти та суб'єктів управління» в умовах війни та повоєнного відновлення та встановлено, що у є міждисциплінарний контекст цих понять у різних науках науковому дискурсі та відсутність єдиних підходів до їх трактування; ознаки та специфіку «державно-громадського управління трансформаційними процесами у закладах загальної середньої освіти»;

– **окреслено концептуальні та теоретичні засади** трансформації державно-громадського управління закладами освіти й в умовах війни й прогнозування їх змін у період повоєнного відновлення України, з'ясовано напрями трансформацій і трансформаційні форми державно-громадського управління закладами ЗСО, *тобто трансформаційний менеджмент*.

– **встановлено**, що концептуальним ядром управління трансформаційними процесами у закладах загальної середньої освіти в умовах повоєнного відновлення України, його життєдайною платформою має бути гуманітарна парадигма, яка в умовах багатовекторності трансформаційних процесів в освіті в умовах війни та повоєнної відбудови України потребує формулювання та подальшої реалізації відповідних стратегій як основи уособлення інноваційного процесу в освіті;

– **констатовано**, що трансформації відбуваються на певних етапах розвитку, так званих точках біфуркації, коли системи дуже чутливо реагують на будь-які впливи. У цьому контексті на часі є розгляд базових термінів, до яких у

нашому дослідженні віднесено «реформування», «трансформація», «модернізація», як такі, що використовуються у науковій літературі, в законодавчих/урядових/стратегічних документах для позначення змін в освітній галузі;

– **відзначено**, що поняття трансформації постає доволі складним та багатогранним, і, традиційно, трансформація позначає зміну чого-небудь, перетворення системи різного масштабу, глибини, спрямованості, спричинені внутрішніми або зовнішніми факторами;

– **виявлено**, що поняття трансформаційного процесу як соціально-економічного феномену має інституціональне значення і знаходиться на перехресті наукових підходів; у науковій літературі приділено багато уваги дослідженню теоретичних аспектів та методологічних основ трансформацій.

Здійснено вивчення сучасного стану освітньої мережі закладів загальної середньої освіти, відповідність освітньої мережі умовам забезпечення конституційного права на освіту здобувачів освіти у законодавчо-нормативній базі та практиці, проаналізовано сутність, ознаки й специфіки\у нормативно-правового забезпечення управління трансформаційними процесами у закладах загальної середньої освіти в умовах повоєнного відновлення України на загальнодержавному й місцевому рівні;

– **встановлено**, що її прогноз і розвиток залежать від багатьох факторів, серед яких: територія розташування закладів загальної середньої освіти, стан руйнувань і можливість відновлення інфраструктури, можливості організації освітнього процесу, безпекові умови, ресурсне й кадрове забезпечення тощо у період повоєнного відновлення України.

Виявлено трансформаційні процеси, їх характерні ознаки, принципи, напрями і концептуальні засади державно-громадського управління у закладах загальної середньої освіти в умовах війни та спрогнозувати їх зміни у повоєнному відновленні України:

– **виявлено, що** трансформаційні процеси відбуваються в усіх основних *напрямах* загальної середньої освіти і закладах освіти: в організації освітньої діяльності, кадровому забезпеченні та розвитку професіоналізму педагогічних працівників; організації безпекового середовища і освітнього простору; матеріально-технічному і науково-методичному забезпеченні і супроводі; наданні психолого-емоційної підтримки і допомоги учасникам освітнього процесу тощо; напрями, принципи державно-громадського управління трансформаційними процесами, їх характерні ознаки у закладах загальної середньої освіти в умовах війни й спрогнозовано їх зміни у повоєнному відновленні:

– **з'ясовано**, що головними *принципами* державно-громадського управління трансформаційними процесами мають стати: демократичність, системність, цілеспрямованість, комплексність, науковість, партнерська взаємодія, належна спрямованість, керованість, наступність, прогностичність - **встановлено, що**: трансформаційний процес це складний і суперечливий процес,

від якого залежить послідовна зміна станів об'єкту дослідження в часі, послідовна зміна предметів і явищ, що має свої закономірності;

– **встановлено**, що трансформаційні процеси можуть відбуватися в різноманітних системах, охоплюючи як кожен з них окремо, так і всю їх сукупність і здійснюючи, таким чином, їх трансформаційне перетворення;

– **обґрунтовано**, що трансформаційні процеси у системі загальної середньої освіти і в закладах освіти у непростих умовах війни, потребують швидкого й оперативного, ефективного управління ними з метою нагального й своєчасного вирішення проблем;

Виявлено специфіку діяльності закладів загальної середньої освіти в умовах війни та особливості управлінського процесу в них у період воєнного стану та спрогнозовано їх зміни у повоєнному відновленні України, зокрема:

– **з'ясовано**, що державно-громадське управління трансформаційними процесами у закладах загальної середньої освіти (трансформаційний менеджмент) потребує усвідомлення й переосмислення процесу і функцій управління ними; визначення ознак, специфіки й принципів управління ними, запровадження інновацій у внутрішньому і зовнішньому середовищі у кожному закладі освіти, проектування і прогнозування, і здійснення моделювання системи управління в умовах війни й повоєнного відновлення України;

– **доведено**, що трансформаційні процеси в загальній середній освіті й закладах освіти сьогодні засвідчують необхідність активізації і посиленої діяльності щодо залучення інших суб'єктів у процес державно-громадського управління закладами загальної середньої освіти на засадах партнерської взаємодії;

– **встановлено**, що з метою забезпечення керованості й належної спрямованості, ефективного вирішення проблеми управління трансформаційними процесами у закладі загальної середньої освіти в умовах війни і повоєнного відновлення України, необхідний стиль державно-громадського управління, який має назву «трансформаційне лідерство» (Transformational Leadership), а керівник-лідер має бути трансформуючим (трансформаційним) лідером.

Здійснено аналіз трансформаційних процесів в управлінській діяльності на світоглядних засадах креативності у закладах загальної середньої освіти в умовах повоєнного відновлення та узагальнено різні наукові точки зору за темою дослідження у вітчизняному просторі педагогічної науки:

– **виявлено**, що найбільший вплив на трансформацію управлінської діяльності в закладах освіти мають: глобалізація, стратегічні та соціокультурні зміни, інформаційно-комунікативний «вибух»; це потребує розроблення адаптивної стратегії, яка б заклала підвалини нової парадигми освіти, її конкурентоспроможності в європейському та світовому просторах, виховання покоління молоді;

– **доведено**, що в якості пріоритетного в означеному проблемному колі питань процес формування креативної компетентності керівника закладу освіти, який залишається вкрай актуальним та потребує ґрунтового аналізу,

особливо в контексті визначення адекватних педагогічних умов забезпечення його ефективності;

– **встановлено**, що різноманітні форми організації (онлайн, офлайн, змішана, дистанційна, екстернатна, педагогічний патронаж тощо) освітнього процесу потребують створення відповідних умов, безпекового і ресурсного забезпечення, реалізації нових моделей державно-громадського та державно-приватного партнерства, тобто державно-суспільної партнерської взаємодії за всіма напрямками і етапами управління та співуправління;

– **обґрунтовано**, що забезпечення реальної автономії закладів загальної середньої освіти необхідне з метою не тільки їх відбудови та відновлення, але й інноваційного розвитку, якісних змін в освітньому процесі, у розвитку професіоналізму педагогічних працівників тощо.

З'ясовано стан психолого-педагогічного забезпечення діяльності управління трансформаційними процесами у закладах загальної середньої освіти, а саме:

– **детерміновано** сутність і прикладну роль психолого-педагогічної підтримки учнів та інших учасників освітнього процесу;

– **проаналізовано** психолого-педагогічний супровід у двох контекстах: як процес пошуку і ідентифікації психологічних проблем, а також як комплекс заходів, спрямованих на опрацювання проблем, корекцію поведінки та унеможливлення впливу пережитого потрясіння на особистісне зростання, фізичний і інтелектуальний розвиток, комунікативні здібності тощо;

– **виявлено**, що важливими чинниками впливу на діяльність суб'єктів освітнього процесу є підтримка та сприяння з боку керівництва закладу та владних структур, врахування індивідуальних потреб і можливостей кожного учасника освітнього процесу.

Аналітичний контекст управління трансформаційними процесами у закладах загальної середньої освіти в умовах війни

*Л. М. Калініна,
доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
відділу економіки та управління
загальною середньою освітою
Інституту педагогіки НАПН України*

Виявлено, що у закладах ЗСО соціально-політичні, культурно-світоглядні, економічні й цифрові трансформації, глобалізаційно цивілізаційні зміни, непередбачувані зміни в життєдіяльності особистості в умовах війни, законодавчо-нормативні зміни в сфері освіти детермінували трансформаційні процеси, що потребують аналізу, ефективного управління та прогнозування в умовах повоєнного відновлення України.

Обґрунтовано, що у закладі ЗСО до трансформаційних процесів належать: управлінський процес і його форми, освітній процес, розвиток людського капіталу, особистісний розвиток здобувачів освіти, безпековий процес життєдіяльності особистості; процес реалізації управлінської діяльності; нормативно-правове, ресурсне, інформаційно-аналітичне, науково-методичне забезпечення; державно-громадське та державно-приватне партнерство, цифрова та організаційно-структурна трансформація, суб'єкт-суб'єкта взаємодія, трансформація освітньої мережі закладів ЗСО та інші; напрями трансформацій та форми трансформацій державно-громадського управління закладами ЗСО;

Визначено терміни проблеми дослідження, здійснено пошук понять, структуровано корпуси термінів за ознакою «родо-видові відношення» терміносистеми: «трансформація суспільна» і «трансформація соціальна» – 56 дефініцій; «трансформаційний процес» – 38 дефініцій; «управління трансформаційними процесами» – 24 дефініції; «управління трансформаційними процесами в закладах загальної середньої освіти, закладах освіти, в освітніх закладах» – 14 дефініцій; «управління трансформаційними процесами в школі, ліцеї, гімназії, колегіумі» – 15 дефініцій, «управління трансформаційними процесами в освіті, в ЗСО, в сфері освіти, в сфері ЗСО» – 24 дефініції з застосуванням цифрового інструменту веб-простору Voyant Tools (<https://voyant-tools.org/>) для читання й аналізу цифрових текстів із метою визначення спільних дефініцій у структурованих корпусах і їх візуалізації, проведено термінологічний, дефініційний та контент-аналіз базових і похідних, які віднесено до терміносистеми.

Проаналізовано витоки теорії освітніх змін у соціоекономічних науках, що сформувалася під впливом суспільно-політичних і економічних трансформацій у зарубіжних суспільствах, яка набула подальшого розвитку у другій половині ХХ ст. та у ХХІ ст. під впливом багатовекторного розвитку цифрового суспільства, глобалізаційних та інноваційних процесів, пандемії, війни в Україні.

Виявлено і схарактеризовано концептуальні та теоретичні засади трансформації державно-громадського управління закладами освіти й в умовах війни й прогнозування їх змін у період повоєнного відновлення України (людиноцентризм, «менеджеризм» або «новий менеджеризм», теорія організаційних змін, теорія державно-громадського управління активними системами в ЗСО).

Трансформаційні зміни концептуальних положень освітнього менеджменту

*І. Ю. Мосякова,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу економіки та управління
загальною середньою освітою
Інституту педагогіки НАПН України*

З'ясовано стан розробленості проблеми дослідження державно-громадського управління трансформаційними процесами в закладах загальної середньої освіти в умовах війни і повоєнного відновлення України за результатами аналізу наукового дискурсу, законодавчих актів і нормативних документів у галузі освіти, практики організації управлінської діяльності;

- *уточнено* сутність, ознаки й специфіку поняття «соціальна трансформація», «чинники соціокультурних трансформацій» в закладах ЗСО;

- *виявлено* трансформаційні зміни концептуальних положень освітнього менеджменту у закладах загальної середньої освіти в умовах війни й бачення суб'єктів управління впровадження освітнього менеджменту в діяльність закладів ЗСО та в повоєнне відновлення України.

- *Виявлено, що умови війни й непередбачувані суспільно-глобалізаційні зміни детермінують трансформаційні зміни* концептуальних положень освітнього менеджменту в сфері освіти та позашкіллі з урахуванням інтересів здобувачів освіти й автономії та здійснення процесу державно-громадського управління освітньою діяльністю на засадах гуманістичних ідеалів вільної, креативної та життєстійкої, що вироблено упродовж багатолітньої історії всього людства та в національній культурі.

Освітній менеджмент закладів освіти має розвиватися на засадах гуманітарної парадигми, що враховує людський вимір в освітній політиці, має сприяти розбудові педагогіки творчості, конструктивному діалогу, що центрується навколо людини.

Обґрунтовано, що гуманістична парадигма є фундаментом для трансформаційного розвитку концептуальних і теоретичних засад освітнього менеджменту закладів освіти й багатопрофільних закладів позашкільної освіти, адже саме у цій парадигмі: зосереджуються зміст і функції менеджменту гуманізму, який розвивається у певних напрямках (гуманістичний екзистенціалізм, гуманістичний психоаналіз, гуманістичний неофрейдизм, гуманістичний персоналізм тощо); розробляються механізми для якісного оновлення сфери освіти, включаючи позашкілля; виробляються у практичному вимірі важелі впливу для розвитку людського капіталу закладів позашкільної освіти, що мають бути єдиним соціальним інститутом, в якому відбувається плідна взаємодія із представниками самоуправління та суб'єктами державно-громадського управління.

Теоретико-методологічними засадами для концепції освітнього менеджменту багатопрофільних закладів позашкільної освіти в умовах автономії й війни включають різноманітні ідеї та теорії, що надають змогу трансформувати процес управління. До таких ідей і теорій слід віднести: ідея вільної людини, людська сторона підприємства (Д. МакГрегор), трудова мотивація (Ф. Херцберг); психічне життя влади (Дж. Батлер) медіальність та суб'єктивація (П. Беттінгер) та ін. Зміст освітнього менеджменту багатопрофільних закладів позашкільної освіти ми розглядаємо через закони, закономірності й тенденції розвитку сталого суспільства, на засадах цінностей,

принципів, функцій, форм, методів, технологій, що об'єктивують діяльність освітніх лідерів у процесі управління, що розвиває людські відносини. Такий рух, як на нашу думку, є відповіддю на запровадження технократичного підходу у процесі управління, який не враховує людський фактор, що є рушійним елементом ефективності освітніх організацій.

Завдання і напрями діяльності керівника-лідера закладу освіти в державно-громадському управлінні трансформаційними процесами

*О. М. Онаць,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
завідувачка відділу економіки та управління
загальною середньою освітою
Інституту педагогіки НАПН України*

Здійснення необхідних змін, їх системності та інноваційності потребує ефективного управління трансформаційними процесами, які відбуватимуться у закладах загальної середньої освіти з метою забезпечення їх керованості та належного спрямування, оптимальною моделлю якого є державно-громадське.

На основі *здійсненого аналізу* теоретичних джерел, нормативно-правових і документів і освітньої практики можемо зробити висновок про те, що державно-громадське управління трансформаційними процесами у закладах загальної середньої освіти – *це трансформаційний менеджмент*, який передбачає систему теоретико-методологічних положень щодо планування і реалізації цілеспрямованих дій, які базуються на певних законах, наукових підходах, тенденціях, закономірностях, принципах, завданнях, функціях, технологіях і методиках, формах і методах, техніках та їх реалізацію щодо об'єкта трансформаційних процесів.

Виявлено, що нові запити сучасності вимагають розглядати керівника закладу загальної середньої освіти управлінця – лідера суспільної системи (з державно-громадською моделлю керівництва) – лідера і освітнього менеджера, здатного не тільки реагувати на виклики сьогодення, враховуючи і реалії війни, а й успішно керувати трансформаційними процесами, які відбуваються в освіті та закладах загальної середньої освіти в кризових ситуаціях. Домінуючим у такого керівника-лідера має бути стиль трансформаційного лідерства, а сам керівник повинен стати трансформуючим (трансформаційним) лідером [3].

З'ясовано, що головним завданням керівника-трансформуючого (трансформаційного) лідера є ефективно вирішення проблеми управління трансформаційними процесами у закладі загальної середньої освіти в умовах війни і повоєнного відновлення України, що потребує не тільки їх виявлення, з'ясування їх ознак і специфіки, визначення принципів управління ними, але

моделювання системи державно-громадського управління трансформаційними процесами на засадах партнерської взаємодії [1].

Обґрунтовано, що основними напрямками державно-громадського управління у діяльності трансформуючого лідера шкільного колективу та його управлінської команди є: комунікація, активне спілкування з усіма категоріями освітнього процесу і управління; гнучке, оперативне і професійне реагування і ризику на виклики сьогодення і майбутнього; управлінське лідерство в розвитку професіоналізму працівників, яке передбачає продуктивну комунікацію, міжособистісне спілкування, психоемоційну підтримку, дискусії, співпрацю, делегування повноважень, професійний і особистісний розвиток і саморозвиток; організація системного командного навчання підлеглих і партнерів з метою вироблення інноваційних підходів і способів партнерської взаємодії у вирішення різнопланових завдань в умовах трансформаційних процесів. Не менш важливим є формування і розвиток організаційної культури закладу освіти та педагогічної культури учасників освітнього процесу в нових умовах, створення безпечного і успішного освітньо-культурного середовища, у якому культивується не адміністрування, а розвиток компетенцій учасників освітнього процесу та громадськості. Це програма зміни взаємовідносин – від культури ролі до культури мислення, результативності управлінської діяльності керівника-лідера та інноваційного розвитку закладу в цілому.

Реалізовувати окреслені вектори діяльності керівника-трансформуючого лідера закладу освіти покликані освітні, соціальні та управлінські технології; раціональний вибір форм, методів співпраці, управління та співуправління; вироблення механізмів діяльності; забезпечення науково-методичного супроводу, що сприятиме подоланню освітніх втрат і не просто впровадженню освітніх і управлінських інновацій, а точніше, своєрідному послідовному впровадженню інновацій, завдяки якому кожна інновація породжує іншу[2].

Список джерел:

1. Онаць О. М., Попович Л. М. Стиль лідерства керівника закладу загальної середньої освіти в управлінні трансформаційними процесами Трансформація освіти в контексті процесів глобалізації : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції / Міжнародний гуманітарний дослідницький центр (Дніпро, 17 квітня 2024 р). Research Europe, 2024. с 79–82.

2. Онаць О. М. Вектори управлінської діяльності керівника-лідера в сучасних умовах. Актуальні питання забезпечення стійкості системи управління освітою в умовах воєнного стану: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Київ-Краматорськ, 22 лютого 2024 Донецький обласний інститут післядипломної освіти. Київ, 2024. с.15-20.
https://ippo.dn.ua/images/files/materials/A43_Aktualni_pytannya_zabezpechennya_stiykosti_systemy_upravlinnya_osvitoyu_v_umovakh_voyennoho_stanu.pdf 4.

3. Швардак М. В. Технологія лідерства в умовах закладу загальної середньої освіти.
file:///C:/Users/BPRO/Desktop/%D0%9B%D1%96%D0%B4%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE2/%D0%9B%D1%96%D0%B4%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE_%D0%A8%D0%B2%D0%B0%D1%80%D0%B4%D0%B0%D0%BA.pdf

Стабільна мережа закладів загальної середньої освіти - запорука розвитку України в умовах трихвильових трансформаційних процесів

*Б. Г. Чижевський,
кандидат педагогічних наук,
провідний науковий співробітник
відділу економіки та управління
загальною середньою освітою
Інституту педагогіки НАПН України*

На виконання теми дослідження: «Управління трансформаційними процесами у закладах загальної середньої освіти в умовах повоєнного відновлення України» (2024-2025) в частині вивчення сучасного стану мережі закладів загальної середньої освіти особлива увага надана особливостям управління трансформаційними процесами у школі в період модернізацій, перетворень, позитивних перемін та їхнього неперервного, стабільного, стійкого розвитку.

Констатовано, що у період війни різко скоротилася мережа закладів загальної середньої освіти. Так, за чотири роки в Україні закрилося 2 114 шкіл. У 2020-2021 навчальному році в Україні працювало 14 815 шкіл різної форми власності, а в 2023-2024 році їх залишилося тільки 12 701 (у 1966/1967 функціонувало 29 362 заклади загальної середньої освіти в яких навчалося 7359,5 тис. учнів). Особливо гостра проблема із мережею шкіл у сільській місцевості. Якщо в 2020-2021 навчальному році в селах було 9 293 школи, то у 2023-2-24 роках їх залишилося тільки 7 439, що говорить про втрату майже 2 000 закладів. За 4 роки кількість шкіл у сільській місцевості скоротилася на 20%. Школи закриваються і в містах, хоча тут ця тенденція менш інтенсивна. Скорочення відбулося на 260 шкіл, або на 5%. Основна причина такого стану демографічна катастрофа, масова міграція та зменшення кількості дітей та учнів в Україні. Так, у 2024 році першокласників було на 14% менше ніж в попередньому році. Наявний дефіцит педагогічних кадрів з основ наук, інформатики та іноземної мови. Проблема поглиблюється також тим, що панує тенденція припинення фінансування закладів загальної середньої освіти з Державного бюджету за рахунок освітньої субвенції з наповнюваність 25 учнів та проголошується поетапне припинення фінансування шкіл з наповнюваністю 40, 50, 70, 100 учнів. Місцеві об'єднання(спільноти) не мають змоги утримувати заклади загальної середньої освіти в повному та достатньому об'ємі. Це призводить до порушення Конституційного права дітей та учнів на якісну наукову, доступну, безоплатну освіту за місцем проживання та межах пішохідної доступності (максимум 5 км.) та принципу рівних можливостей.

Встановлено, що розвиток закладів загальної середньої освіти в період воєнного стану проходить в умовах екологічної кризи, демографічної катастрофи, кліматичних негараздів, пандемії та економічної і соціальної нестабільності. На

формування мережі і розвиток закладів загальної середньої освіти, їхнє фінансове, матеріально-технічне, кадрове, змістовне та інформаційне забезпечення впливають також процеси децентралізації, реінтеграції, територіально-адміністративної реформи та формування місцевих об'єднань (спільнот), що посилює роль школи як духовно-культурного, науково-освітнього, просвітницького, інформаційного, фізкультурно-оздоровчого осередку.

Саме тому управління трансформаційними процесами у закладах загальної середньої освіти має бути стратегічним та будуватися в площині «Вивчай глобально – визначай наукове підґрунтя – дій локально» і є комплексним та інноваційним за змістом. Стратегічною проблемою трансформаційних процесів є управління духовною позитивною енергією трансформації та миру. Саме тому управління трансформаційними процесами у школі в сучасних умовах розглядається через призму стратегічного управління та здійснюється із урахуванням необхідності забезпечення розвитку учасників освітнього процесу за умови подолання негативних освітніх втрат, освітніх розривів, неуспішності, неграмотності, прогалин у знаннях у школярів та необхідності оперативного залучення до освітнього процесу внутрішньо переміщених дітей та учнів, а також організації дистанційного навчання українських школярів які тимчасово перебувають та проживають за кордоном.

Передбачається, що управління трансформаційними процесами у сфері освіти та закладах загальної середньої освіти є вищим рівнем мистецтва керування та забезпечується стратегічним мисленням, стратегічним управлінням і охоплює питання теорії і практики підготовки педагогічних працівників, дітей, учнів, батьків до здобуття школярами якісних наукових знань, оволодіння науковим світоглядом на основі гармонійного розвитку та виховання, а також планування, прогнозування та організації освітнього процесу, дослідження його закономірностей, розробки та застосування способів, варіантів, методів і форм навчання, вивчення, самоосвіти учнів.

Логіка та перспективи дослідження трансформаційних процесів в освіті в умовах війни та повоєнного відновлення України

*I.V. Саух,
доктор економічних наук, професор,
головний науковий співробітник
відділу економіки та управління
загальною середньою освітою
Інституту педагогіки НАПН України*

Одним з ключових трендів сучасності є динамізм соціальних і економічних процесів, який виникає в глобальному світі та впливає на функціонування кожного соціуму. Надзвичайно актуалізується аналіз сучасних реалій освітньої системи України, що зумовлює звернення наукової спільноти до проблеми трансформації в освіті, реагуючи на кризу в короткостроковій перспективі,

усуваючи соціально-економічні наслідки військової агресії росії у середньостроковій перспективі та переосмислюючи існуючу систему освіти та її управлінський потенціал у довгостроковій перспективі.

Узагальнено різні наукові точки зору за темою дослідження у вітчизняному просторі педагогічної науки. *Сформульовано* наступний висновок: наразі не існує єдиної думки щодо змісту понять «трансформація», «трансформаційний процес», «трансформаційний процес в освіті», «трансформаційний процес в управлінні освітою», «управління трансформаційними процесами в освіті», а контури загальної методології теорії трансформацій в освіті з огляду на це не вимальовуються навіть віддалено.

З'ясовано, у площині педагогічної рефлексії, пов'язаної із феноменом трансформації освіти, виникає принаймі декілька актуальних завдань. *Обґрунтовано* в якості пріоритетного в означеному проблемному колі питань процес формування креативної компетентності керівника закладу освіти, який залишається вкрай актуальним та потребує ґрунтового аналізу, особливо в контексті визначення адекватних педагогічних умов забезпечення його ефективності. *З'ясовано*: наукові підходи до визначення ролі креативності в спеціальній літературі є різноманітними, що пов'язано із несформованістю наукового тезаурусу, нечіткістю трактування терміну, неоднозначністю та множинністю класифікаційних ознак.

Розроблено: «Анкета для керівників закладу загальної середньої освіти» з метою підтвердження обґрунтованості позиції автора щодо необхідності реального перетворення, трансформації суб'єкта управлінської діяльності в освітній сфері. На основі анкети здійснено експериментальне дослідження, що передбачало широке опитування керівників ЗЗСО різних регіонів України із застосуванням технології дистанційного анкетування за допомогою гугл-форми. В опитуванні станом на 26.11.24 взяли участь 1503 керівники закладів середньої освіти України, розподіл за типом освітньої установи представлено (рис. 1).

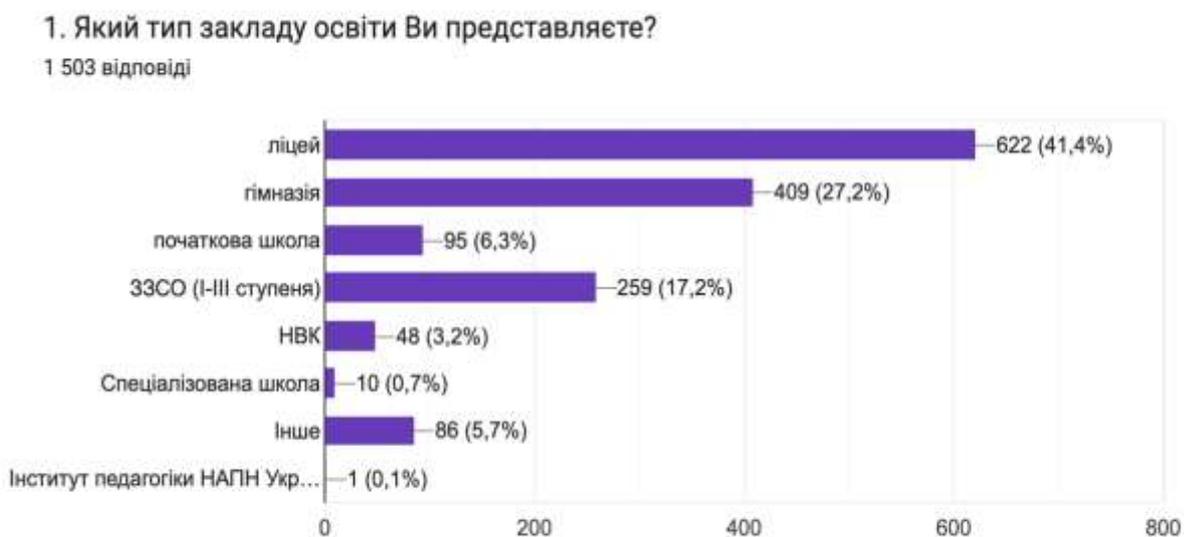


Рис. 1. Розподіл респондентів за типом освітньої установи

Проаналізовано відповіді респондентів в анкеті на питання щодо ставлення до застосування концепції креативної управлінської діяльності в практику роботи керівника закладу освіти: «позитивно» - 82,5%.

Відтак, *доведено*, становище країни в геополітичній конкуренції в XXI ст. все більшою мірою визначають трансформаційні процеси в освіті, розвиток науки, інформаційне середовище, здатність освітньої системи здійснити повноцінний перехід до моделі креативної управлінської діяльності, спроможної генерувати та реалізовувати високу творчу активність керівників в освітній сфері.

Організаційна культура як об'єкт трансформаційного розвитку в закладі загальної середньої освіти

*В. А. Нідзієва,
кандидат педагогічних наук,
науковий співробітник відділу економіки та
управління загальною середньою освітою
Інституту педагогіки НАПН України*

З'ясовано стан розробленості проблеми дослідження державно-громадського управління трансформаційними процесами в закладах загальної середньої освіти в умовах війни і повоєнного відновлення України за результатами аналізу наукового дискурсу, законодавчих актів і нормативних документів у галузі освіти, практики організації управлінської діяльності.

Розглянуто еволюцію менеджеризму як науки про управління, що відбувається в останні роки в подальшому розвитку тектології як організаційної теорії, що вивчає особливості функціонування будь-якої організації, і соціокультурної освітньої організації зокрема до якої належить заклад ЗСО, так і системи освіти загалом й організаційної культури закладу.

Здійснено пошук понять, для визначення організаційних трансформацій на рівні закладу ЗСО та його організаційного розвитку: «організаційна культура» – 63 дефініції, «організаційна культура в школі, ліцею, гімназії, колегіуму» – 38 дефініцій, «організаційна культура в освіті» – 17 дефініцій, «організаційна культура закладу вищої освіти, коледжу» – 29 дефініцій, «організаційний розвиток» – 29 дефініцій, структуровано корпуси понять для застосування цифрового інструменту веб-простору Voyant Tools (<https://voyant-tools.org/>) й аналізу цифрових контекстів, й визначення спільних дефініцій у структурованих корпусах та побудови терміносистеми.

Виявлено, що у закладах ЗСО переважно працюють жінки, які формують «жіночий» тип організаційної культури, якому притаманні стриманість, небажання йти на ризик, опір змінам і трансформаційним процесам.

Розроблено зміст управлінської діяльності з трансформаційного розвитку організаційної культури в закладах ЗСО (таблиця 1):

Зміст управлінської діяльності з трансформаційного розвитку організаційної культури

<i>Етапи стратегічного управління</i>		<i>Зміст управлінської діяльності</i>	<i>Зміст управлінської діяльності з трансформаційного розвитку організаційної культури</i>
I	Стратегічно орієнтований аналіз та діагностика Культурно-освітнього середовища	Вивчення внутрішнього та зовнішнього середовища; аналіз кадрового складу; аналіз наявної організаційної культури; аналіз організації управління закладом ЗСО.	Проведення управлінського обстеження, діагностика наявної типу організаційної культури та її комплексне оцінювання, інформування суб'єктів ДГУ про результати, формулювання мотивації дій до трансформаційних змін ОК. Діагностика особистісних та організаційних цінностей. Виявлення трансформаційних змін ціннісної детермінати організаційної культури у закладах ЗСО та суб'єктів управління в умовах війни.
II	Стратегічне планування (розроблення місії, визначення способів досягнення цілей).	Формулювання місії; планування діяльності суб'єктів ЗСО та її структурних підрозділів (довгострокове та короткострокове). Розроблення технологічних карт.	Формулювання бачення, місії, стратегії трансформаційного розвитку організаційної культури; оцінювання наявних ресурсів, вибір інструментарію, складання «дерева цілей», розроблення Програми трансформаційних змін ОК. Інноваційний розвиток ЗСО як організаційна цінність.
III	Тактичне планування (вибір стратегії).	Розроблення стратегічного набору; встановлення відповідності організаційної структури та організаційної культури ЗСО обраній стратегії, складання плану розроблення та реалізація стратегій. Прогнозування впливу організаційної культури на якість освітньої діяльності та якість освіти.	Вивчення культурного розриву між реальною та ідеальною культурами, розроблення Концепції трансформаційного розвитку організаційної культури ЗСО. Розроблення моделі трансформаційного розвитку організаційної культури, розроблення та реалізація стратегій трансформаційного розвитку організаційної культури. .
IV	Стратегічних змін (виконання стратегії).	Зміна організаційної структури та організаційної культури ЗСО.	Впровадження моделі управління трансформаційним розвитком організаційної культури ЗСО, Корпоративного кодексу, символіки. Мотивація та стимулювання педагогів.

			Координація взаємодії. Формування спільних організаційних цінностей.
V	Стратегічний контроль, моніторинг, оцінювання.	Визначення показників досягнення стратегії; моніторинг виконання поставлених завдань; виявлення проблем та розроблення заходів із їх усунення; коригування стратегії; рівень досягнення місії.	Визначення трансформаційних змін ОК. Моніторинг динаміки трансформаційних змін організаційної культури та організаційних цінностей, оцінювання рівня її сформованості, проведення корекції Програми трансформаційних змін культури. Рефлексія. Самоконтроль діяльності.

Особливості управлінської діяльності керівників закладів загальної середньої освіти в умовах трансформаційних процесів у період воєнного стану та повоєнного відновлення України

*Л. М. Попович,
науковий співробітник відділу економіки
та управління загальною середньою
освітою Інституту педагогіки
НАПН України*

Виявлено особливості управлінської діяльності керівників закладів загальної середньої освіти в умовах трансформаційних процесів у період воєнного стану та повоєнного відновлення України:

- трансформаційні процеси (зміни) в загальній середній освіті сьогодні потребують того, щоб була подолана монополія держави в освітній галузі та посилено функції залучення інших суб'єктів у процес управління закладами загальної середньої освіти;

- перспективними, на нашу думку, мають бути керівники, які мотивовані та готовність їхніх управлінських команд, органів місцевого самоврядування, територіальних громад, партнерів, органів державної влади та управління загальною середньою освітою, органів місцевої спільноти, роботодавців, меценатів, різноманітних приватних структур, які розподіляють функції, розподілити частину повноважень та спільну відповідальність за результати діяльності закладу загальної середньої освіти;

- результативними для управлінської діяльності керівників закладів загальної середньої освіти також є готовність до досягнення успіху завдяки професійним здібностям, особистим якостям, опануванням суб'єктами управління закладами загальної середньої освіти системою знань, навичок, мотивації, культури комунікації, міжособистісної партнерської взаємодії та відповідальності за результати їхньої спільної діяльності, розвитку стратегічного та критичного мислення керівників;

- характерними професійними якостями керівників мають бути: професійна компетентність, творче ставлення до професійної діяльності, готовність до оперативних дій в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення і розбудови України, професійна мобільність, ефективне управління закладом загальної середньої освіти в умовах стрімкого інформаційного суспільства, швидких змін та високого рівня ризику у їхній практичній діяльності;

- в умовах трансформаційних змін у країні необхідна демократизація освітнього процесу, управління та співуправління закладами загальної середньої освіти.

Встановлено, що викликами в управлінській діяльності керівників закладів загальної середньої освіти в умовах трансформаційних процесів у період воєнного стану та повоєнного відновлення України є:

- неготовність чи небажання місцевої спільноти втручатися в проблеми закладів загальної середньої освіти через проблеми, які пов'язані з воєнним станом;

- внутрішня і зовнішня міграція населення у період воєнного стану; організація навчання вихованців в укриттях, недостатність належного фінансування;

- декларативність розподілу функцій і сфер відповідальності між різними учасниками управління; недостатнє усвідомлення органами влади, місцевого самоврядування, громадою ролі освіти в майбутньому оновленні та розбудові нашої держави;

- не врегульовані проблеми організації освітнього процесу.

Зроблено висновок, що під час дослідження проблеми управління трансформаційними процесами загальної середньої освіти в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення України необхідно упроваджувати нові моделі державно - громадського управління, забезпечувати реальну автономію закладів загальної середньої освіти з метою не тільки їх відбудови та відновлення, але й інноваційного розвитку, якісних змін в освітньому процесі, у розвитку професіоналізму педагогічних працівників, управлінні, тобто необхідне розроблення нової концепції, змісту, форм і механізмів реалізації державно-громадської партнерської взаємодії в управлінні закладами загальної середньої освіти.

Трансформація і трансформаційні процеси в економічному контексті: теоретичний аспект

*Ю. В. Гречишкін,
кандидат економічних наук,
старший науковий співробітник
відділу економіки та управління
загальною середньою освітою
Інституту педагогіки НАПН України*

Освіта як соціальний інститут вимушена реагувати на глобалізацію ринку, стати продуктивною й соціально-перетворюючою силою, інтегруючись в економіку й інші сфери суспільного життя. На це впливають економічні чинники: насамперед стан економіки держави, її фінансової системи, які через рівень добробуту в суспільстві впливають на зростання освітніх потреб громадян, зумовлюють більші або менші можливості для фінансування бюджетної, а також освітньої сфери.

Виявлено, що в економічних науках трансформація та трансформаційні процеси розглядаються як якісна зміна економічної систем. Розглянемо деякі найбільш актуальні у контексті дослідження праці кількох учених-економістів, у яких розглядаються різні аспекти і трактування понять «трансформація» і «трансформаційний процес», зокрема: Є. Івченко, аналізує питання трансформації як поняття та основних підходів до його розуміння в економічному контексті; Н. Гражевська пропонує розглядати трансформацію як загальну форму розвитку економічних систем, яка пов'язана з еволюційними та революційними змінами, постійними переходами економічних систем із стійкого в нестійкий стан і навпаки; С. Івашина, висвітлює соціально-інституціональні аспекти економічної трансформації; О. Корнух вважає, що трансформація є економічною категорією, яка пов'язана з економічною сферою, притаманною різним рівням господарювання, відображає складний процес, що здійснюється одночасно в просторі і часі; Г. Поченчук розкриває закономірності трансформаційних процесів національної економіки; С.Філіппова Фінансові проблеми трансформаційних процесів у промисловому секторі економіки України.

Так, Н. Гражевська вважає, що важливою складовою визначення поняття трансформації як загальної форми розвитку економічних систем є її зв'язок із переходом певної системи у нестійкий стан. У практиці управління економічними системами різного рівня важливо, щоб такі переходи були керованими. Стійкий стабільний стан будь-якої системи, й економічної у тому числі є дуже важливим, але динаміка різних процесів у системі приводить до свідомого для суб'єкта дії її переходу у нестійкий стан із подальшим закріпленням отриманих змін.

Цікавою є точка зору О.В. Корнуха, який зазначає, що економічна трансформація відбувається під впливом об'єктивних та суб'єктивних чинників, а ключовою її ознакою є сукупність змін, які в кінцевому підсумку призводять до нового економічного стану, нових економічних результатів та постановки нових економічних цілей та завдань [с.190]

Найбільш ґрунтовно розглядає означену проблему учений Є. Івченко, який стверджує, що трансформація позначає якісні перетворення або становлення економічної системи різного масштабу, що дозволяє перехід на новий рівень її функціонування і розвитку, який здійснюється послідовно та безперервно на всіх рівнях економічної системи, змінюючи якість простору. Такий процес пов'язаний із змінами підсистем та змінює характер взаємодії елементів системи і зумовлюється внутрішніми або зовнішніми факторами. Трансформація є не тільки процесом перетворення, а й процесом становлення системи. Автор трактує трансформаційний процес це складний і суперечливий процес, від якого

залежить послідовна зміна станів об'єкту дослідження в часі, послідовна зміна предметів і явищ, що відбувається закономірним порядком. Є Івченко також склав досить велику таблицю «Розуміння поняття трансформації (у економічному контексті)», визначив характерні риси трансформацій та сформував типологію трансформаційного процесу.

Список джерел:

1. Гражевська Н. І. Еволюція сучасних економічних систем : навч. посіб. / Н. І. Гражевська ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. К. : Знання, 2011. 287 с.
2. Івашина С. Ю. Соціально-інституціональні аспекти економічної трансформації / С. Ю. Івашина, О. Ф. Івашина // Проблеми економіки. 2014. № 2. С. 309-314. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pecon_2014_2_45.
3. Є. А Івченко. Трансформація як поняття та підходи до його розуміння. Ефективна економіка № 12, 2015 URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=5827>
4. Корнух О.В. «Економічна трансформація» як ключове поняття сучасного громадського розвитку / О.В. Корнух, А.М. Турило // Науковий вісник Херсонського державного університету. 2014. № 6, частина 3. С. 189-191.
5. Поченчук, Г. М. Закономірності трансформаційних процесів національної економіки [Текст] / Галина Михайлівна Поченчук // Економічний аналіз : зб. наук. праць / Тернопільський національний економічний університет; редкол. : В. А. Дерій (голов. ред.) та ін. Тернопіль : Видавничо-поліграфічний центр Тернопільського національного економічного університету "Економічна думка", 2014. Том 16. № 1. С. 123-129.
6. Філіппова С. В. Фінансові проблеми трансформаційних процесів у промисловому секторі економіки України / С. В. Філіппова, О. О. Добруля // Вісник Національного університету "Львівська політехніка". 2007. № 606 : Менеджмент та підприємництво в Україні: етапи становлення і проблеми розвитку. С. 430–434.

Психолого-педагогічні чинники впливу трансформаційних процесів на діяльність суб'єктів освітнього процесу закладів загальної середньої освіти в умовах війни й повоєнного відновлення

*А. Ю. Данко,
науковий співробітник
відділу економіки та управління
загальною середньою освітою
Інституту Педагогіки НАПН України*

У рамках дослідження «Психолого-педагогічних чинників впливу трансформаційних процесів на діяльність суб'єктів освітнього процесу закладів загальної середньої освіти в умовах війни й повоєнного відновлення» було проведено аналіз, вивчено та досліджено різні аспекти цієї проблеми. Виявлено, що в умовах війни та повоєнного відновлення освітні заклади стикаються з рядом викликів, які впливають на діяльність їх суб'єктів. Зокрема, визначено, що учні та педагогічні колективи перебувають у стресових обставинах через військові дії та соціальні турбулентності. Також проведено дослідження суті і

значення, характерних ознак, інструментів психолого-педагогічної підтримки учнів, що розвиваються в умовах озброєного конфлікту і зазнали втрат від війни на теренах України. Для реалізації дослідження було використано методи аналізу, порівняння, абстрагування та узагальнення.

В роботі *детерміновано* сутність психолого-педагогічної підтримки учнів, яка може бути реалізована закладами загальної середньої освіти в особі вчителів, психологів, соціальних педагогів, характерні риси такої підтримки та її значення для дітей, чий світогляд лише формується і є особливо вразливим від впливу війни, а також втрат, що супроводжують озброєний конфлікт. Автором було *вивчено* психолого-педагогічний супровід у двох контекстах: як процес пошуку і ідентифікації психологічних проблем у дітей, що зазнали втрат від війни в Україні, а також як комплекс заходів, спрямованих на опрацювання проблем дитини, корекцію її поведінки та унеможливлення впливу пережитого потрясіння на особистісне зростання, фізичний і інтелектуальний розвиток, комунікативні здібності тощо. На основі дослідження цих аспектів було *закцентовано* увагу на прикладній ролі психолого-педагогічної підтримки у закладі загальної середньої освіти, а також проаналізовано ряд практичних способів забезпечення психолого-педагогічної роботи із учнями, які зазнали втрат під час війни. Також *уточнено*, що важливим чинником впливу на діяльність суб'єктів освітнього процесу є підтримка та сприяння з боку керівництва закладу та владних структур. Важливо враховувати індивідуальні потреби та можливості кожного учасника освітнього процесу.

На основі проведеного дослідження можна зробити *висновок*, що в умовах війни та повоєнного відновлення необхідно приділяти особливу увагу психологічному супроводу учасників освітнього процесу та створювати умови для їх успішного функціонування. Для цього важливо постійно аналізувати та вдосконалювати педагогічні підходи та методи роботи з учнями та педагогічним колективом.

Отже, вивчення психолого-педагогічних чинників впливу трансформаційних процесів на діяльність суб'єктів освітнього процесу є важливим напрямком дослідження, який дозволяє розробляти ефективні стратегії управління освітніми закладами в умовах складних соціально-політичних умов.

Механізми державно-громадського управління розвитком загальної середньої освіти в Україні

*О. В. Ісаєнко,
докторант
Інституту педагогіки НАПН України*

За останні роки країна втратила позиції у міжнародних рейтингах, зокрема за глобальним інноваційним індексом 2023 (*GLOBAL INNOVATION INDEX*), який представляє останні світові інноваційні тенденції та щорічний рейтинг інновацій 132 економік світу та який оприлюднено Всесвітньою організацією інтелектуальної власності (*BOIB*) (*world intellectual property organization - WIPO*). У

2022 році Україна погіршила свій рейтинг та посіла 57 позицію (у 2021 році посідала 49 позицію) в рейтингу Глобального Інноваційного Індексу (із 132 країн), а також посіла 34 місце серед 39 економік Європи. У 2023 році відбулося покращення, Україна посіла 55 позицію та посіла 34 позицію серед 39 економік Європи. Деякі складники «рейтингу»:

- регуляторне середовище – 77 позиція (– 2 позиції)
- бізнес середовище – 88 позиція (+ 11 позицій)
- людський капітал та дослідження – 47 позиція (+ 2 позицій)
- *освіта* – 31 позиція (– 5 позиції)
- R&D – 68 позиція (– 9 позиція)
- інформаційно-комунікаційні технології – 59 позиція (+ 4 позицій)
- *знання та результати наукових досліджень* – 45 позиція (– 9 позицій)»

(<https://www.me.gov.ua/Documents/Print?lang=uk-UA&id=69b9a9bf-5fbc-4035-8c0f-ac26b853c0eb>).

Слід констатувати зниження якості освіти здобувачів освіти в Україні, що підтверджують результати PISA-2018 і PISA-2022, неухильне падіння престижності вчительської праці, незадовільно низький рівень її оплати. Не вдаючись у глибокий аналіз результатів PISA-2022, відзначимо, що ми поділяємо позицію, що відповідні результати є наслідком і хибної комунікації з суспільством про важливість освіти та ґрунтовних знань, і, водночас, обумовлені соціально-економічними проблемами України протягом останніх років (МОН, 2023). Такий стан зумовлено відсутністю цілісної науково обґрунтованої програми державного управління розвитком освіти загалом та системи державно-громадського управління розвитком загальної середньої освіти (далі – ЗСО) в умовах війни та повоєнного відновлення в Україні зокрема.

Відтак набуває актуальності наукове обґрунтування проблематики дослідження механізмів державно-громадського управління, що забезпечують сталий розвиток системи ЗСО в Україні. Важливість цього завдання підтверджується упродовж усіх років незалежності України державними актами та програмами. В українській практиці державного управління горизонти цілевизначення «зазвичай обмежуються двома-трьома роками, що не дає змоги ідентифікувати нову якість сучасного соціально-економічного прогресу та його пріоритети», зокрема і якість ЗСО й пріоритети її розвитку (УКРАЇНА 2030: Доктрина збалансованого розвитку. Видання друге. – Львів: Кальварія, 2017. С.4. – 164 с.)

На основі аналізу наукового доробку відзначаємо, що Українські науковці здійснили значну роботу щодо осмислення теоретичних проблем, методологічних підходів і практичних рішень, які можуть сприяти виходу української освіти на траєкторію поступального руху.

Управління розвитком організаційної культури закладів освіти на довірчо-аксіологічних засадах

*В. О. Нідзієв,
аспірант II року навчання
Інституту педагогіки НАПН України*

Суттєвих змін зазнала і продовжує зазнавати система освіти України згідно з чинним законодавством, концептуальними засадами НУШ, глобалізаційними змінам ХХІ ст., непередбачуваними викликами, національним карантинном, із російською війною та з економічною ситуацією загалом в Україні. Зокрема, пандемія коронавірусної хвороби та тривалий національний карантин призвели не лише до зменшення обсягів надання освітніх, медико-психологічних, адміністративних, консультативних послуг у сфері освіти в реальному часі, а ще спричинило проблеми зниження якості освіти, мотивації до навчання, непередбачувані зміни в ціннісній свідомості, ціннісних орієнтаціях, цінностях суб'єктів освітнього процесу, що постають у процесах навчання, виховання, саморозвитку і життєдіяльності та ін.

Крім того, теперішній військовий стан, руйнування освітньої інфраструктури внаслідок російської війни, погіршення ментального, психічного, морального і фізичного здоров'я громадян, глобалізаційні трансформації ХХІ ст. поставили нові виклики перед системою освіти, закладами освіти, її керівниками й суб'єктами освітнього процесу, а ще й детермінували нові проблеми, які потребують невідкладного розв'язання на нових світоглядних засадах ціннісної парадигми.

Усвідомлення «цілісного підходу до розбудови освіти в кордонах ЄС на засадах синергії з флагманськими ініціативами ЄС (European Higher Education Area, European Research Area, European Dimension in Education тощо)», наведених вище культурологічних і соціально-економічних проблем, які притаманні системі освіти в умовах війни, необхідність дотримання високої якості освіти в закладах освіти, забезпечення егалітарності в освіті, організація процесів адаптації до навчання й життєдіяльності в умовах глобальних викликів і війни актуалізують підвищення ролі суб'єктів управління, які мають забезпечувати розвиток «Людини культури цифрової доби», «Людини, гідної довіри», їхньої культурологічної компетентності та вдосконалення управління освітою на довірчих засадах аксіологічної парадигми.

Суспільна значущість проблематики дослідження та визначений науковий апарат детермінували виконання завдань. Аналіз наукових праць й розвідок учених із проблеми дослідження дає змогу зробити висновки, що в науковому дискурсі незначна кількість праць вітчизняних учених, присвячених розв'язанню окреслених вище соціокультурних проблем і застосуванню нових ефективних підходів до управління розвитком організаційної культури, як адекватних реакції суб'єктів освітнього процесу на руйнівні зміни інфраструктури, організаційні й культурологічні зміни в умовах війни та прогнозування змін в

умовах повоєнного часу в Україні на нових світоглядних засадах і потребують подальшого дослідження.

На основі аналізу праць проаналізовано та окреслено концептуальні підходи до управління організаційною культурою закладів ЗСО на сучасному етапі та визначено перспективні, авторські методики вивчення організаційної культури, вивчаються світоглядні засади загальнолюдської лінії культурного розвитку, зорієнтованої на вільну людину.

ПРОЄКТУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 7-9 КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Реєстраційний номер: 0124U000274

Роки виконання: 2024–2026 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Повна загальна середня освіта.

Керівник наукового дослідження: Горошкіна Олена Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувачка відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження на теоретико-моделювальному етапі

- *уперше розроблено* зміст навчання української мови на базовому предметному циклі навчання в закладах загальної середньої освіти в контексті вимог Державного стандарту базової загальної середньої освіти (2020), стратегічного документа «Нова українська школа» та оновленої Типової освітньої програми (2024);

- *визначено* основні аспекти дослідження – філософські, психолого-педагогічні, лінгвістичні; *уточнено* принципи (функційності, дієвості, діалогізації, мотиваційного забезпечення освітнього процесу тощо, орієнтування на систему цінностей, забезпечення емоційного розвитку учнів) і критерії добору змісту підручників української мови для 7–9 класів, зокрема відповідності матеріалу віковим особливостям здобувачів освіти; актуальності й достовірності інформації; відповідності теоретичних відомостей стану сучасної мовознавчої науки; комунікативної значущості; спрямованості змісту на формування предметної і ключових компетентностей, наскрізних умінь здобувачів освіти; ціннісно-смыслового потенціалу, спрямованого на актуалізацію емоційних потреб, розвиток системи ціннісних ставлень та емоційного інтелекту особистості;

- обґрунтовано дидактичні і методичні засади реалізації в підручниках компетентнісного потенціалу української мови, передусім через систему компетентнісно орієнтованих завдань;

- розроблення змісту навчання української мови в 7-9 класах закладів загальної *проведено* дослідження на констатувальному етапі педагогічного експерименту та *проаналізовано* його результати, зокрема *визначено* особливості розроблення змісту навчання української мови в 7–9 класах, що сприятиме інтервальному повторенню знань, здобутих у попередніх класах; послідовному набуттю учнями 7–9 класах предметних знань, розвитку предметної та ключових компетентностей, формуванню наскрізних умінь;

- *підготовлено* навчальну програму «Навчальна програма з української мови для 7–9 класів закладів загальної середньої освіти», розроблену відповідно до вимог Державного стандарту базової загальної середньої освіти,

що зумовило виокремлення чотирьох груп очікуваних навчальних результатів у мовно-літературної галузі та вимог оновленої Типової освітньої програми;

- підготовлено та опубліковано чинний підручник «Українська мова» для 7 класу закладів загальної середньої освіти, спрямований на формування компетентного мовця;
- результати дослідження оприлюднено на конференціях різного рівня, вебінарах, семінарах, круглих столах, а також у статтях і тезах.

Проектування змісту навчання української мови на базовому предметному циклі навчання

*О.М. Горошкіна,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка відділу
навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України*

В умовах сучасного інформаційного суспільства функції української мови як шкільного предмета розширюють діапазон і набувають прагматичного характеру, оскільки мова є не тільки засобом спілкування, а й інструментом пізнання, соціалізації, розвитку особистості. Формуючи вміння здобувати, обробляти, застосовувати інформацію, мова є потужним засобом самоосвіти учнів у різних галузях. Це зумовлює оновлення змісту навчання української мови на базовому предметному циклі навчання. Важливо забезпечити наступність із попереднім – адаптаційним циклом і підготувати здобувачів освіти до навчання в профільній школі.

Зміст навчання української мови має забезпечити відповідність результатів навчання сучасним вимогам суспільства, інтересам, потребам і здібностям здобувачів освіти; сприяти формуванню в них предметної і ключових компетентностей, наскрізних умінь.

Проектування змісту передбачає розроблення концептуальних засад шкільної мовної освіти; визначення принципів і критеріїв добору змісту навчання, відображення його в модельній і навчальних програмах; структурування його в практично орієнтованих підручниках і зошитах-посібниках на компетентнісних засадах; розроблення алгоритмів методичної адаптації нових мовознавчих відомостей з урахуванням вікових особливостей здобувачів освіти, пошук оптимальних способів їх репрезентації (тексти, у тому числі змішані, перервані, вправи інформаційної дії, інфографіка тощо); розроблення навчальних і методичних матеріалів, що реалізується в електронних додатках до підручників, календарно-тематичних планах, навчальних і методичних посібниках, методичних рекомендаціях.

Вивчення освітньої практики, наукової літератури з проблеми дослідження уможливило висновок про необхідність посилення комунікативного складника мовної підготовки, доцільності введення в шкільний курс української мови відомостей про жанри мовлення, окремих риторичних відомостей, що позитивно

впливає на формування комунікативних умінь здобувачів освіти, демонструє функційні можливості мовних одиниць. Обов'язковим складником підручника є компетентнісно орієнтовані завдання, спрямовані на формування наскрізних умінь та ключових компетентностей здобувачів освіти.

Навчання української мови має забезпечити інтелектуальний розвиток учня, формування здатності ідентифікувати себе як свідомого представника своєї нації, уміння адекватно реагувати на суспільні запити й виклики; прагнення до самовдосконалення, саморозвитку й самоосвіти, показником чого є сформованість предметної і ключових компетентностей.

Ключові орієнтири оновлення змісту навчання української мови в 7-9 класах закладів загальної середньої освіти

*Н.Б. Голуб,
доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України*

Реформування загальної середньої освіти передбачає значне оновлення. Усвідомлення суті цього процесу сприятиме якості навчально-методичної продукції (модельних і навчальних програм, підручників, посібників), а також авторських методик. З огляду на те, що роль сучасної освіти визначають три напрями – *індивідуальний* (сприяння розвитку особистості учнів), *культурний* (сприяння глибинному розумінню світу) і *економічний* (формування в учнів необхідних навичок, що допоможуть йому заробляти на життя й забезпечувати економічну ефективність), саме програми й методики навчання, орієнтовані на них, зможуть реально забезпечити виконання освітніх завдань.

Результати констатувального експерименту дають підстави для визначення ключових орієнтирів дослідження, а саме:

1. Процес навчання української мови переорієнтовуємо зі збагачення знаннями й умінями на розвиток особистості здобувачів освіти, виявлення індивідуальних особливостей кожного з метою сприяння самореалізації.

2. Спрямовуємо зусилля на розвиток емоційної й розумової сфер, забезпечуємо морально-етичне, естетичне й патріотичне виховання, сприяємо розвитку творчих здібностей.

3. Посилюємо важливість ціннісних орієнтирів, цінність емоцій, що забезпечують формування у підлітків переконань і поглядів на життя, світ і людей, сприяють усвідомленню себе, своїх можливостей, уподобань, визначають плани на майбутнє.

4. Практикуємо постійне залучення різноманітних мисленневих операцій (зіставлення, порівняння, аналіз, синтез), що сприяють формуванню думок, відчуттів, продукуванню ідей.

5. Формуємо цілісне уявлення про мову як суспільне явище й шкільний предмет, адже від цього залежить ставлення учнів до мови в школі й поза нею, поведження з нею й перспективи застосування здобутих знань і вмінь.

6. Переконаємо, що низький рівень грамотності стає перешкодою для участі в соціальному і культурному житті.

7. Доводимо, що найефективніший спосіб закріплення знань і формування навичок – постійне послуговування мовою.

8. Демонструємо, що мова – потужний інструмент здобування, перетворення й систематизування інформації.

9. Формуємо відчуття функційності знань шляхом урізноманітнення видів висловлювань і жанрів мовлення.

Окреслені орієнтири, на наше переконання, сприятимуть утіленню в життя ідей нової української школи й реалізації поставлених освітніх завдань.

Ключові параметри ефективності засобів навчання

*Н. В. Бондаренко,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України*

Дослідження якості таких засобів навчання як підручник, посібник і навчальна книга дало можливість визначити *ключові складники їх ефективності*, а отже, якості: *дидактичні, методичні, освітні, соціокультурні й ціннісні*.

До дидактичних параметрів нами віднесено: відповідність навчального матеріалу програмам і вимогам до очікуваних результатів; спроможність учнів засвоювати матеріал; наявність практикоорієнтованих завдань і вправ; оцінку рівня розуміння навчального матеріалу і вміння застосовувати його у нестандартних ситуаціях; розвиток самостійності й самопізнання тощо.

Методичні параметри ефективності засобів навчання, виховання і розвитку включають: використання додаткових методичних матеріалів і ресурсів для підтримки контенту підручника; застосування сучасних методик навчання і активних форм роботи з підручником, посібником і навчальною книгою; здатність учнів використовувати підручник як джерело інформації і засіб саморозвитку; наявність ілюстрацій, схем, діаграм для усвідомленого розуміння матеріалу; якість і доступність навчального матеріалу в підручнику.

Освітні параметри ефективності засобів навчання передбачають розвиток творчих здібностей і критичного мислення учнів завдяки роботі з підручником, посібником і навчальною книгою; сприяння розвитку аналітичних умінь і читацької грамотності здобувачів освіти; стимулювання інтересу до навчання через читання зазначених друкованих джерел інформації; стимулювання до самовираження й самореалізації завдяки опрацюванню викладеного в них навчального матеріалу; формуванню вмінь аналізувати, узагальнювати й

використовувати інформацію, надану в підручнику, посібнику і навчальній книзі, для розв'язання життєвих проблем і досягнення успіху.

Соціокультурні параметри ефективності засобів навчання узалежнюють їх якість від потреб суспільства, впливу на якість життя особистості, актуалізуючи відповідність їм змісту підручника, посібника і навчальної книги; їх доступність для різних соціальних груп; урахування культурних потреб тощо.

Ціннісний вимір ефективності засобів навчання, виховання і розвитку здобувачів освіти ґрунтується на єдності гносеологічного (когнітивного) й аксіологічного (ціннісного) і передбачає відповідність цінностям освітньої системи і суспільства; розвиток ціннісних орієнтацій учнівства через зміст підручника, посібника і навчальної книги; формування цінностей і моральних принципів за допомогою цих засобів.

До решти параметрів ефективності відносимо: використання сучасних технологій (комп'ютер, інтернет) для підтримки роботи з підручником, посібником і навчальною книгою; їх доступність для різних категорій учнів (з проблемами зору, слуху тощо); оцінку ступеня впливу роботи з друкованими засобами навчання, виховання і розвитку на збагачення світогляду учнів; розвиток умінь саморегуляції й самоконтролю; співвідношення між текстовим і візуальним компонентами; створення сприятливого емоційного середовища для роботи з навчальним матеріалом тощо.

Підходи до навчально-методичного забезпечення навчання української мови в 7-9 класах

*В. І. Новосьолова,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України*

Упродовж дослідження теми «Проектування та реалізація змісту навчання української мови в 7-9 класах закладів загальної середньої освіти» обґрунтовано необхідність побудови курсу навчання української мови на основі наскрізних умінь, закладених у Державному стандарті базової середньої освіти. Ці вміння є ключовим інструментом для досягнення освітніх результатів і вимог модельної навчальної програми.

На основі аналізу наукових джерел окреслено підходи до визначення форм, змісту й методів навчання української мови у 7–9 класах. Здійснено аналіз дефініцій і категорійного апарату, пов'язаного з уміннями; схарактеризовано їх визначення, види, умови формування та розвитку, а також маркери сформованості.

У межах констатувального етапу педагогічного експерименту проведено бесіди з керівниками закладів загальної середньої освіти, учителями й учнями. З метою цілісного дослідження широкого діапазону проблеми створення ефективного методичного посібника на засадах компетентнісного підходу в умовах Нової української школи розроблено матеріали для проведення констатувального

етапу педагогічного експерименту. У процесі констатувального етапу педагогічного експерименту проведено опитування керівників закладів освіти, учителів та учнів. Для комплексного аналізу проблеми створення ефективного методичного посібника на засадах компетентнісного підходу в умовах Нової української школи було розроблено відповідні матеріали.

Діагностувальний інструментарій опитування був спрямований на аналіз тенденцій роботи педагогів з якісним методичним матеріалом, а також дослідження впливу використання наявних методичних посібників на ефективність освітнього процесу. Опитування здійснювалося у формі комплексного онлайн-опитування за допомогою Google Forms, зокрема через публікацію анкети на Facebook-сторінці відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України. Обґрунтовано, що в умовах війни, порушення стабільності й традиційних форм організації освітнього процесу необхідно приділяти особливу увагу адаптації учнів до нового освітнього середовища, альтернативних форматів навчання (дистанційного, змішаного) та їх нестабільності.

Схарактеризовано проблему збалансованого синтезу трьох основних компонентів електронного методичного посібника «Навчання української мови в 7–9 класах на компетентнісних засадах»: інформаційно-змістового, освітньо-світоглядного та практичного. Такий збалансований синтез забезпечить цілісність посібника, що дасть змогу ефективно інтегрувати теоретичні основи навчання з практичними вміннями та світоглядними орієнтирами, які відповідають вимогам компетентнісного підходу в умовах Нової української школи.

Критерії відбору змісту навчання української мови на базовому предметному циклі навчання

*Л.О. Попова,
кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України*

У процесі *теоретико-моделювального етапу* дослідження теми «Проектування та реалізація змісту навчання української мови в 7-9 класах закладів загальної середньої освіти» було визначено принципи відбору змісту навчання, уточнено критерії добору змісту підручників української мови для 7–9 класів відповідно до вимог нового Державного стандарту базової середньої освіти; обґрунтовано необхідність побудови курсу навчання української мови на засадах особистісно орієнтованого, діяльнісного й компетентнісного підходів.

Це уможливорює системне, систематичне й поступове досягнення учнями/ученицями очікуваних результатів навчання, а також забезпечує наступність в опануванні української мови між адаптаційним і базовим

предметним циклами навчання. Вибір змісту навчання зумовлений взаємопов'язаністю між вивченням української мови й особистісним розвитком здобувачів освіти, набуттям ними духовно-морального досвіду та формуванням мовної стійкості й ціннісних орієнтацій, розвитком ключових компетентностей, наскрізних умінь і подальшою успішною соціалізацією. Набуті учнями й ученицями мовні та мовленнєві вміння й навички, засвоєна система знань з української мови, досвід розв'язання життєвих і навчальних проблем засобами мови має стати основою для визначення життєвих пріоритетів і громадянської позиції.

Зміст навчального предмета «Українська мова» має забезпечити інтелектуальний розвиток учнів й учениць, формування здатності ідентифікувати себе як свідомого представника українського народу, почуття відповідальності за власні мовленнєві вчинки, вміння адекватно реагувати на суспільні запити й виклики; прагнення до самовдосконалення, саморозвитку й самоосвіти, що є показниками сформованості ключових компетентностей і наскрізних умінь.

Критеріями добору змісту є відповідність навчального матеріалу віковим особливостям здобувачів освіти; актуальність і достовірність інформації; відповідність теоретичних відомостей стану сучасної мовознавчої науки; комунікативна значущість; спрямованість змісту на формування предметної і ключових компетентностей, наскрізних умінь здобувачів освіти; ціннісно-смысловий потенціал, спрямованість навчального матеріалу на актуалізацію емоційних потреб, розвиток системи ціннісних ставлень та емоційного інтелекту особистості.

Вимоги до змісту навчання української мови в 7–9 класах

*Л. В. Галаєвська,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України*

У контексті реформування української освіти було затверджено оновлений Державний стандарт базової освіти, відповідно до вимог якого предметна мета навчання української мови в школі – формування компетентного мовця, національно свідомої, духовно багатого мовної особистості. Усе це зумовлює необхідність істотних зрушень у галузі освіти, її наближення до європейських стандартів, уважного перегляду змісту навчання української мови в 7–9 класах і якісного оновлення його на основі сучасних підходів.

Зміст навчального предмета є стрижнем для формування предметної і ключових компетентностей учнів і учениць, що викликане сучасними життєвими потребами. При цьому найбільш суттєвим для учнів стає осмислення системи мовних засобів у єдності їх значення, форм та функцій, а також усвідомлення цінності мови, її значення для особистісного зростання. Проте зміна ролі

теоретичних знань зовсім не означає зниження їх рівня або спрощеного способу подачі в шкільному курсі. Навпаки, увага до відповідних мовних засобів, до відтінків семантичного плану, обов'язкове використання здобутих знань у конкретних ситуаціях спілкування роблять знання більш міцними, дієвими, а їх засвоєння мотивованим.

Вимоги до змісту навчання української мови в 7–9 класах орієнтовані на ціннісні орієнтири (унікальність кожної особистості; культура, історія й мова українського народу; людська гідність, радість пізнання, права і свобода кожної особистості, здоровий спосіб життя, безпека в освітньому середовищі, моральні чесноти (доброта, чесність, відвага, милосердя, справедливість), права і свободи, любов до рідного краю, активна громадянська позиція, патріотизм та ін.), визначені Державним стандартом базової середньої освіти.

Запровадження нового змісту навчання української мови в 7–9 класах характеризується виокремленням наскрізних умінь (читати з розумінням, висловлювати власну думку в усній і письмовій формі; критично і системно мислити; логічно обґрунтовувати позицію; діяти творчо, мислити креативно; виявляти ініціативу; конструктивно керувати емоціями; оцінювати ризики; приймати рішення; розв'язувати проблеми; співпрацювати з іншими) як органічного складника ключових компетентностей, що є основою для успішної самореалізації учня як особистості, громадянина і фахівця.

Дотримання вимог до змісту навчання української мови у 7–9 класів сприятиме формуванню в здобувачів освіти різнобічного уявлення про мову як складну динамічну систему, живий організм, багатовіковий носій мудрості, маркер кордонів держави.

ПРОЄКТУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ В 7–9 КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Реєстраційний номер: 0124U000281

Роки виконання: 2024–2026 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Повна загальна середня освіта.

Керівник наукового дослідження: Яценко Таміла Олексіївна, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження на теоретико-моделювальному етапі

- *уперше розроблено* зміст шкільної літературної освіти на базовому предметному циклі навчання в закладах загальної середньої освіти в контексті вимог Державного стандарту базової загальної середньої освіти (2020) та оновленої Типової освітньої програми (2024);

- *визначено* принципи та критерії добору змісту шкільної літературної освіти на базовому предметному циклі загальної середньої освіти в контексті вимог нового Державного стандарту базової середньої освіти, а саме: дидактичні принципи наступності та перспективності в шкільному навчання літератури, відповідності віковим особливостям художнього сприймання учнів-підлітків, текстоцентричний і читацькоцентричний принципи; тематично-жанровий принцип добору змісту шкільної літературної освіти в 7 класі, хронологічно-стильовий – у 8–9 класах; критерії – естетичної досконалості художньої форми й цінності змісту творів української та зарубіжної літератур, актуальності проблематики художніх текстів, відповідності читацьким і пізнавальним інтересам старших підлітків;

- *проведено* дослідження на констатувальному етапі педагогічного експерименту та *проаналізовано* його результати, зокрема *з'ясовано* пріоритетні фактори щодо розроблення змісту літературної освіти в 7–9 класах: паритет творів класичної та сучасної української й зарубіжної літератур, урахування читацьких і пізнавальних інтересів учнів 7–9 класів, дотримання принципів наступності та перспективності в навчанні, системності, реалізація особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, культурологічного та інтегрованого підходів, що сприятиме послідовному набуттю учнями 7–9 класів предметних знань, наскрізних умінь, розвитку предметної (читацької) та ключових компетентностей;

- *підготовлено* навчальні програми «Навчальна програма з української літератури для 7–9 класів закладів загальної середньої освіти», «Навчальна програма з інтегрованого курсу літератур (української і зарубіжної) для 7–9 класів закладів загальної середньої освіти», розроблені відповідно до унормованих у новому Державному стандарті базової загальної середньої освіти

чотирьох груп очікуваних навчальних результатів щодо мовно-літературної галузі та вимог оновленої Типової освітньої програми;

- підготовлено та опубліковано за кошти державного замовлення чинні підручники «Українська література» для 7 класу закладів загальної середньої освіти та «Література (українська та зарубіжна)» для 7 класу закладів загальної середньої освіти, в основу концепції яких покладено ідеї особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, культурологічного та інтегрованого підходів, принципи читацькоцентризму, текстоцентризму, тематично-жанровий щодо презентації навчального матеріалу та методичного апарату;

- опубліковано 24 публікації з теми дослідження, з них – 2 статті у наукових періодичних виданнях, що індексуються наукометричними базами даних Web of Science Core Collection, 4 статті у виданнях, що включені до Переліку наукових фахових видань України, 1 розділ колективної монографії, 12 тез у збірниках матеріалів і тез міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференцій, 3 тез у збірнику звітної конференції Інституту педагогіки НАПН України.

Формування змісту сучасної шкільної літературної освіти на базовому предметному циклі навчання: теоретичний аспект

*Т. О. Яценко,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України*

Зміна парадигми сучасної шкільної літературної освіти актуалізує проблему розроблення її нового змісту на базовому предметному циклі навчання в контексті вимог Державного стандарту базової середньої освіти (2020) та оновленої Типової освітньої програми (2024).

Формування змісту шкільної літературної освіти відбувається в декілька етапів, що пов'язані з його проектуванням і реалізацією. На етапі проектування визначено такі рівні: 1) розроблення теоретичних засад/концепції змісту шкільної літературної освіти, визначення його структури та функцій; 2) конкретизація змісту в предметному аспекті – навчальні предмети «Українська література» та інтегрований курс «Література (українська та зарубіжна)», що відображається у чинних модельних навчальних програмах шкільних літературних курсів; 3) розроблення навчального і методичного матеріалу, що реалізується у підручниках, навчальних програмах, календарно-тематичних планах, навчальних і методичних посібниках, методичних рекомендаціях.

Етап реалізації передбачає впровадження змісту шкільної літературної освіти в шкільну практику навчання української літератури чи інтегрованого

курсу літератур (української та зарубіжної), що стає одним із чинників особистісного та читацького розвитку учнів.

Концепція змісту сучасної шкільної літературної освіти для 7–9 класів ґрунтується на дидактичних принципах наступності та перспективності в шкільному навчанні літератури, відповідності віковим особливостям та особливостям художнього сприймання учнів-підлітків, поступового ускладнення навчального матеріалу, базується на засадах особистісно орієнтованого, компетентнісного, культурологічного, діяльнісного, інтегрованого підходів, текстоцентричному та читацькоцентричному принципах, що сприятиме послідовному набуттю учнями предметних знань, наскрізних умінь, розвитку предметної (читацької) та ключових компетентностей.

У контексті сучасних освітніх пріоритетів зміст шкільної літературної освіти на базовому предметному циклі навчання орієнтований на розвиток компетентних читачів із усталеною потребою читання художньої літератури, національно свідомих громадян і патріотів України з гуманістичним світоглядом, здатних висловлювати власну критичну думку про прочитане, усвідомлювати загальнолюдські та національні цінності, відтворені у високохудожніх надбаннях класичної, сучасної української і зарубіжної літератур і застосовувати здобуті предметні знання й вміння в нових навчальних і життєвих ситуаціях.

Критерії відбору змісту шкільної літературної освіти на базовому предметному рівні

*О. А. Слижук,
кандидат педагогічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України*

Проектування змісту шкільної літературної освіти передбачає актуалізацію його психолого-педагогічних, літературознавчих і методичних аспектів, що забезпечуватиме ефективний розвиток предметної (читацької) і ключових компетентностей, критичного мислення, естетичних смаків учнів 7–9 класів, досягнення очікуваних результатів навчання літератури, регламентованих Державним стандартом базової середньої освіти (2020).

У процесі добору змісту шкільної літературної освіти на базовому предметному рівні визначено критерії що корелюють із багатоаспектністю шкільного курсу української літератури. Зокрема, психолого-педагогічні критерії – це врахування вікових особливостей учнів 7 класу як учнів молодшого підліткового віку, 8–9 класи – старшого підліткового віку. Відповідно акцентовано на поступовому розвитку мислення, творчої уяви, емоційного інтелекту учнів, враховано рівні сформованості механізмів сприйняття, розуміння, запам'ятовування та здатності до аналітико-синтетичної діяльності.

Змістовими критеріями для ефективного літературного розвитку учнів-підлітків є представленість художніх творів класики та сучасної української

літератури, рівномірний тематичний розподіл художніх творів для текстуального та позакласного вивчення. Важливим змістовим критерієм також є відповідність рекомендованих програмових художніх творів читацьким інтересам і пізнавальним інтересам учнів-підлітків.

Літературознавчими критеріями, що формулюють зміст навчальних програм із української літератури для 7–9 класів, є ті, що визначають специфіку діалогу між художнім твором та учнем-читачем: літературознавчі та аксіологічні. Літературознавчі – урахування художньо-естетичної цінності творів: змістовності, актуальності проблематики, досконалості композиції, художньої довершеності образів, оригінальності мови. Аксіологічні критерії орієнтують на спрямованість художнього твору щодо формування морально-етичних норм учня, формування патріотизму, виховання естетичного смаку.

Методичні критерії визначають відповідність змісту навчальних програм, підручників, навчальних і методичних посібників дидактичним можливостям їх реалізації щодо організації освітнього процесу: доступність для розуміння учнями-підлітками, розвивальний потенціал, внутрішньопредметна та міжпредметна інтеграції для формування предметної (читацької) і ключових компетентностей; тематичне, жанрове та стильове розмаїття художніх творів для текстуального та позакласного вивчення, урахування контекстуальних зв'язків у процесі вивчення художніх творів.

ПРОЄКТУВАННЯ ЗМІСТУ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УЧНІВ 7–9 КЛАСІВ ІСТОРІЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ

Реєстраційний номер: 0124U000343

Термін виконання: 2023–2025 рр.

Напрямок: Напрямок 7. Повна загальна середня освіта.

Проблема дослідження: Реалізація державних стандартів початкової, базової середньої освіти в освітніх і навчальних програмах, підручниках і посібниках.

Керівник наукового дослідження: Ремех Тетяна Олексіївна, кандидат педагогічних наук, старший дослідник, завідувачка відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження за 2024 рік

*Т.О. Ремех,
кандидат педагогічних наук,
старший дослідник,
завідувачка відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

У ході реалізації теоретико-моделювального етапу наукового дослідження «Проєктування змісту і методика навчання учнів 7–9 класів історії та громадянської освіти»:

розроблено критерії відбору та структурування змісту шкільної історичної та громадянської освіти у циклі базового предметного навчання в закладах загальної середньої освіти, орієнтовані на вимоги до обов'язкових результатів навчання, задекларованих Державним стандартом базової загальної середньої освіти;

проведено констатувальні дослідження: тестування учнів, опитування і інтерв'ювання вчителів історії та громадянської освіти базової школи, *проаналізовано та узагальнено* їх результати, які склали підґрунтя для розроблення теоретичних положень;

визначено теоретико-практичні засади методики навчання історії та громадянської освіти в 7–9 класах на засадах компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, зокрема: *описано* технологію активного навчання, *схарактеризовано* систему пізнавальних завдань, що його забезпечують, методів і прийомів діяльності учнів і вчителя за технологією активного навчання, роль і місце підручника з історії в технології активного навчання, *обґрунтовано* шляхи досягнення обов'язкових результатів навчання історії та громадянської освіти та їх вимірювання;

підготовлено й оприлюднено модельну навчальну програму з громадянської освіти для 8 класу, *розроблено* проєкт модельної навчальної програми з правознавства для 9 класу;

сформульовано концепцію проєктування і створення підручника, здійснено відбір і структурування змісту підручників історії України та всесвітньої історії для 7 класу, підручника з громадянської освіти для 8 класу закладів загальної середньої освіти; підготовлено рукописи підручників історії України та всесвітньої історії для 7 класу.

Зміни у структурі й методичному апараті підручника з історії як засіб досягнення результатів навчання

*О. І. Пометун,
доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

У ході виконання наукового дослідження «Проєктування змісту і методика навчання учнів 7–9 класів історії та громадянської освіти» виявлено, що увагу вчителів історії все частіше привертають питання: як побудувати навчання таким чином, щоб учні досягли декларованих у Державному стандарті базової середньої освіти результатів? Як у цьому може допомогти підручник з історії? Пошук відповідей на ці питання визначає і зміни у структурі і методичному апараті підручників 2021–2024 рр., розроблення яких здійснюють учені відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Мова йде про передбачені Державним стандартом базової середньої освіти (2020 р.) та наказом МОН України від 02.08.2024 р. три групи загальних результатів (ГЗР) навчання в 5–9 класах Нової української школи з громадянської та історичної освітньої галузі, що мають бути забезпечені у навчанні як-от: учень/учениця: ГЗР 1 – орієнтується в історичному часі та просторі, виявляє взаємозв'язки подій і явищ; ГЗР 2 – працює з інформацією історичного та суспільствознавчого змісту; ГЗР 3 – виявляє здатність до співпраці, толерантність, громадянську позицію. Мета досягнення цих результатів визначає зміст навчального матеріалу підручника у всьому різноманітті його компонентів. Зміст підручника має бути достатнім, щоб забезпечити цю мету, але мінімальним з огляду на обмежений час вивчення предмета, вікові особливості учнів, уникнення перевантаження школярів.

Доведено, що з точки зору результатів у змісті підручника для історичного періоду, що висвітлюється, обов'язковими є:

хронологічний компонент: подання історичних дат основних подій, таблиць, в яких ці дати певним чином систематизовані, завдання, які дозволяють учням запам'ятовувати дати, робити необхідні обчислення тяглості подій, явищ, пояснювати неперервність, синхронність і послідовність подій, ілюстративний матеріал, який полегшує таке запам'ятовування;

геопросторовий компонент: наявність у підручнику певної сукупності історичних карт, що відображають історичні події та явища відповідного періоду,

а також завдань, що не лише супроводжують карти, а й стимулюють геопросторове мислення учнів, які мають бути різного рівня – від репродуктивних на кшталт «покажіть», «знайдіть» до складних – «підтвердіть даними карти», «визначіть геополітичні тенденції та наслідки»;

логічний компонент – подання матеріалу в логіці взаємозв'язків між подіями й явищами та завдання, що вимагають від учнів формулювання причинно-наслідкових зв'язків, тенденцій розвитку, прогнозування майбутнього;

інформаційний компонент – наявність у підручнику достатньої кількості різноманітних джерел (текстових та візуальних, первинних, вторинних, третинних, писемних та візуальних) і сукупність відповідних завдань, які передбачають опрацювання учнями цих джерел, визначення їх змісту, сутності поданої інформації, її значення, достовірності та ін. Допоміжним засобом тут слугують навчальні відео, продукти мас медіа історичного змісту, які зараз широко використовують учителі історії. Важливим є і залучення учнів до створення власних медіатекстів: комп'ютерних презентацій, коротких відео, інфографіки, постерів та ін.

Щодо третьої ГЗР, то її досягнення забезпечується в основному за рахунок організації освітнього процесу вчителем із залученням учнів до різних форм колективної, групової та парної роботи. Підручник має містити відповідні вказівки для учнів і вчителя щодо такої організації. Завданням вчителя є відстеження не лише змістової результативності співпраці учнів (як виконали завдання, наскільки коректно презентували його виконання), але й спостереження за поведінкою учнів під час виконання завдання, стилем їхньої міжособистісної взаємодії та рівнем толерантності.

Такий складник цієї групи результатів як формування громадянської позиції має бути відображений як змістом авторського тексту, які мають містити відповідні фрагменти (наприклад, про героїчні вчинки або видатні досягнення українців), так і завданнями на формулювання учнями аргументованої історичними прикладами власної громадянської позиції.

Особливості проектування нового підручника з історії України для 7-го класу

*Н.М. Гупан,
доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

У ході виконання наукового дослідження «Проектування змісту і методика навчання учнів 7–9 класів історії та громадянської освіти» з'ясовано, що підручник є важливим засобом навчання історії попри різноманіття доступних здобувачам освіти джерел інформації. Його функціями сьогодні є не лише подання структурованого і систематизованого навчального матеріалу, а й

організація активної пізнавальної діяльності учнів на занятті, їхньої самостійної роботи вдома, допомога вчителю в організації освітнього процесу.

Сформульовано, що оновлення змісту підручника, його структури, способу подання і опрацювання матеріалу учнями залишаються актуальними. Основними орієнтирами оновлення виступають вимоги до результатів навчання, задекларовані у Державному стандарті базової середньої освіти 2020 р. Крім того, підручник має забезпечити формування ключових компетентностей і наскрізних умінь учнів, розвиток їх емоційно-ціннісної сфери.

Встановлено, що для реалізації зазначених складних функцій кожен параграф підручника має бути певним завершеним циклом навчання: від планування результатів засвоєння змісту учнями до отримання цих результатів, їхньої перевірки й оцінювання. Такий підхід реалізовано у новому підручнику з історії України для 7-го класу закладів загальноосвітньої середньої освіти за авторством О. Пометун, О. Дудар, Н. Гупана (Видавничий дім «Освіта», 2024 р.). Цей підручник є комплексною моделлю освітнього процесу, що складається з низки текстових і позатекстових компонентів, розташованих в окремих темах відповідно до обраної авторами технології активного навчання і особливостей змісту навчального матеріалу. Це досягається за рахунок рівноваги між навчальними текстом та позатекстовими матеріалами та завданнями до них.

Виявлено, що текст підручника мінімізований, утім він відображає основні сучасні наративи історичної науки України. В підручнику представлені відповідно авторський (основний), додатковий (історичні джерела), пояснювальний (супровідний: підписи, посилання, визначення) тексти.

З'ясовано, що серед позатекстових компонентів найбільш важливими є різноманітні ілюстративні матеріали. Вони подані в підручнику у вигляді малюнків, репродукцій художніх творів, фотографій пам'яток, інфографіки, карт, схем, креслень, таблиць, що допомагають школярам краще засвоювати матеріал. Робота учнів із візуальними джерелами підручника не лише допомагає засвоєнню змісту, створюючи зорову опору мислення, а й розвиває навички опрацювання інформації, поданої через зоровий канал сприйняття. Тож різноманіття візуальних джерел працює на досягнення цієї мети. Наприклад різноманітні текстові таблиці – хронологічні, синхроністичні, порівняльно-узагальнюючі, конкретизуючі, подані в підручнику, вже за назвами вказують на операції з навчальним історичним матеріалом, що їх мають виконати учні.

Текстовий та ілюстративний матеріали в підручнику обов'язково супроводжують пізнавальні завдання, різні за призначенням, змістом, способом виконання, рівнем складності. В аналізованому підручнику відповідно до названих критеріїв питання і завдання випереджають параграфи, вміщені в основну частину, розташовані після параграфів, тем, розділів, курсу в цілому, для повторення, систематизації, узагальнення учнями матеріалу великих структурних одиниць змісту. Співвідношення і розташування цих видів завдань можна вважати важливим критерієм якості сучасного підручника з історії України.

Таким чином, запровадження Державного стандарту базової середньої освіти це, зокрема і можливість подолати певні стереотипи у шкільному підручникотворенні та вийти на новий рівень розробки навчальної літератури.

Модель навчання учнів 7-9 класів громадянської освіти

*Л. Т. Рябовол,
доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

У ході дослідження теми «Проектування змісту і методика навчання учнів 7–9 класів громадянської освіти та історії» розроблено модель навчання громадянської освіти (ГО). У результаті аналізу Державного стандарту базової середньої освіти констатовано, що ГО має проходити через всі освітні галузі, однак, визначальною наразі є громадянська та історична освітня галузь. Визначено мету навчання ГО як розвиток громадянських якостей особистості, громадянських та соціальних компетентностей. Обґрунтовано методичні умови реалізації пропонованої моделі навчання: послідовна реалізація компетентнісного підходу з опорою на попередній досвід, знання, уміння, навички учнів; підтримання мотивації та забезпечення рефлексії.

Доведено, що методика навчання ГО має передбачати залучення учнів до відповідної діяльності, активність кожного з них, що забезпечується завдяки використанню інтерактивних та інформаційно-комунікативних технологій. До відповідних методичних умов віднесено послідовне застосування й ускладнення таких технологій, наприклад, від міні-дискусій до повноцінних дискусій у різних форматах не лише на уроках, але й у позакласній роботі. В основі обговорень мають бути актуальні проблеми класу, школи, територіальної громади, суспільства. Встановлено, що використання проблемних завдань/запитань сприятиме розвитку творчості, креативності учнів, альтернативності мислення у випадках, коли проблема має кілька варіантів рішення, визначенні оптимального способу; у процесі проблемного навчання ГО доцільно організувати дослідницьку діяльність учнів зокрема у формі проєктів (групових та індивідуальних). Обґрунтовано, що для ефективного розвитку якостей свідомого громадянина, вмінь активної участі доцільно проводити дидактичні ігри, як рольові, так і ділові, до прикладу імітація засідання ООН, органу законодавчої влади, міської чи сільської ради, парламенту закладу освіти з обговоренням нагальних питань / законопроєкту.

Особливу роль у пропонованій моделі відведено практичним заняттям, які забезпечують ефективне виконання завдань ГО, дають можливість організувати роботу учнів з різними інформаційними джерелами, забезпечують розуміння й критичне осмислення учнями відповідної інформації, переосмислення нових знань

у теоретичному, практичному, ціннісному аспектах, доповнюючи систему громадянських знань, умінь, навичок та цінностей учнів.

Позаяк ГО не обмежується суто навчанням, як компонент нашої моделі та одночасно організаційно-педагогічну умову її ефективності розглядаємо створення демократичного шкільного середовища в закладі освіти.

Моделні навчальні програми «Громадянська освіта. 8 клас»: основні акценти та особливості структури

*В. Ю. Кришмарел,
кандидат філософських наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

У ході виконання наукового дослідження «Проектування змісту і методика навчання учнів 7–9 класів історії та громадянської освіти» проаналізовано модельні навчальні програми предмета громадянської та історичної освітньої галузі «Громадянська освіта» (8 клас). Зазначимо, що модельні навчальні програми є основою для розроблення підручників та навчальних програм із предмета, а також методичної літератури вчителів.

Встановлено, що нині чинними є дві модельні навчальні програми з громадянської освіти для 8 класу, затверджені відповідною предметною комісією при Інституті модернізації змісту освіти 14 серпня 2024 року авторських колективів: О. І. Пометун, Т. О. Ремех, Г. В. Серова (далі програма I) та І. Д. Васильків, В. М. Кравчук, І. З. Танчин (далі програма II).

Аналіз означених програм уможливив виокремлення особливостей їх структури.

Виявлено, що положення програми I сфокусовані на внутрішньому світі учнівства, про що свідчать, зокрема, програмові поняття ціннісного забарвлення. У програмі II автори звернулися більшою мірою до активізації почуття відповідальності в учнів. З огляду на це, не дивлячись на синонімічність використаних термінів, перша програма має більш гуманістичну спрямованість, а друга сприймається більш як виховна.

Аналіз представлених завдань дав змогу виокремити смислові акценти. Автори програми I акцентують увагу на формуванні/розвитку особистих якостей учнів/учениць, через які реалізовуватиметься програмова мета, а у програмі II – на формуванні активних навичок учнівства.

У ході детального ознайомлення із вступною частиною (пояснювальною запискою) означених програм виявлено такі відмінності: в програмі I представлено логіку викладу матеріалу за темами, зазначено наповнення рубрик, окреслено сутність рекомендованих навчальних видів діяльності; в програмі II увагу приділено ключовим компетентностям, їх наскрізності та сутності, пріоритетності певних активностей учнів/учениць з огляду на їх зв'язок із громадянською

компетентністю, подано структуру програми й описано особливості її реалізації в освітньому процесі. Щодо прикінцевих положень, то в програмі I виокремлено особливості оцінювання здобутків учнів у навчанні «Громадянської освіти», а у програмі II – ресурси для вчителя.

Таким чином, аналіз змісту й структури двох програм показав, що вони мають дещо різні акценти, тому вчителям доречно враховувати обидва документи зокрема, при виборі підручника для 8 класу. Змістовне наповнення тем програми не є метою даного огляду та потребує більш глибокого дослідження.

Історична свідомість як чинник компетентності діяльності учнів / учениць 7–9 класів

*Ю. Б. Малієнко,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Під час виконання наукового дослідження «Проектування змісту і методика навчання учнів 7–9 класів історії та громадянської освіти» у 2024 році проаналізовано теоретичні частини програм з історії: 2018 року та чинної 2022 року. Встановлено, що унормоване в них поняття «історична свідомість» є важливим орієнтиром для формування компетентнісного змісту історичної освіти в 7–9 класах. Попри певну відмінність у тлумаченні зазначеного поняття, його спільними складниками в обох програмах є: накопичення знань про основні події, явища та процеси, їхні давніші та сучасні інтерпретації; оволодіння учнями / ученицями способами розумових дій, необхідних для осмислення минулого, осягнення сучасного і прогнозування майбутнього.

Виявлено, що в освітніх документах поняття «історична свідомість» представлене в контексті різнобічної мисленнєвої діяльності та громадянськості дитини (усвідомлення важливості демократичних цінностей та дотримання їх на практиці). Зрозуміло, що поєднання знаннєвого та діяльнісного компонентів є необхідною умовою формування ключових компетентностей здобувачів освіти. Водночас наголосимо на необхідності розвитку мотиваційно-ставленнєвої та рефлексивної сфери учнів/учениць 7–9 класів.

Визначено, що важливим складником історичної свідомості особи та суспільства є історична пам'ять.

У процесі дослідження встановлено, що різноманітний комплекс джерел, наративи та система завдань у підручниках, компетентнісні практики мають формувати в учнів / учениць уміння пояснювати, аналізувати, систематизувати, встановлювати зв'язки і взаємовпливи багатовимірних історичних подій, явищ, процесів, вчинків людей; визначати достовірність і повноту джерел, розпізнавати способи маніпулювання інформацією та ознаки пропаганди; розуміти сутність демократії, застосовувати її механізми та визнавати її

цінність. У такий спосіб реалізовуватимуться вимоги НУШ, Державного стандарту базової середньої освіти та чинних програм з історії.

У зв'язку з цим з'ясовано, що формування історичної свідомості передбачає, крім знанневих аспектів, самопізнання підлітків 7–9 класів, їхнє особистісне ставлення до минулого й сьогодення, патріотизм, повагу до історичних і духовних надбань українського народу.

Ми дійшли висновків, що в умовах збройної агресії Російської Федерації проти України надважливим завданням є урізноманітнення освітніх практик, спрямованих на формування/розвиток історичної свідомості учнів/учениць, консолідацію українського суспільства.

Дослідницькі завдання з історії: сутність, структура та освітній потенціал

*П. В. Мороз,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

У ході дослідження теми «Проектування змісту і методика навчання учнів 7–9 класів історії та громадянської освіти» було визначено сутність та структуру дослідницьких завдань з історії.

Встановлено, що дослідницькі завдання є невід'ємним складником дослідницької діяльності з історії, оскільки вони є ключовим інструментом для досягнення навчальних результатів. Розв'язуючи їх, учні стають активними учасниками освітнього процесу, поглиблюють свої знання, удосконалюють уміння й навички, набувають досвіду працювати в команді, аналізувати й розв'язувати складні навчальні проблеми.

Під дослідницьким завданням ми розуміємо педагогічно сконструйовану ситуацію, яка спрямована на активізацію пізнавальної діяльності учнів і розвиток дослідницької компетентності через вирішення навчальної проблеми, яка має часткову або повну новизну для учня. Воно передбачає самостійний або частково самостійний пошук рішень, здобуття нових знань, розвиток аналітичних і дослідницьких умінь, обґрунтування висновків і презентацію отриманих результатів.

Визначено, що дослідницьке завдання з історії за своєю структурою повинно включати: 1) запланований вид діяльності (наприклад, «проаналізуйте», «інтерпретуйте», «порівняйте», «узагальніть», «доведіть»), що визначає тип дій учня; 2) чітко сформульовану умову, яка окреслює контекст та напрямок дослідження; 3) необхідні джерела інформації: писемні документи (або уривки з них), візуальні та речові джерела, статистичні дані, карти, ілюстрації, електронні ресурси, музейні фонди, а також особисті знання учня; 4) інструкції до виконання (послідовність дій або методів, таких як аналіз, порівняння, синтез, висунення

гіпотез); 5) рефлексію та оцінку — можливість оцінити процес і результати, що сприяє розвитку навичок самоконтролю та самокорекції.

Встановлено, що основна мета використання дослідницьких завдань під час вивчення історії полягає у формуванні дослідницької компетентності учнів, розвитку їх аналітичного й критичного мислення, історичної емпатії, уяви та практичних навичок для здобуття нових знань. Такі завдання стимулюють пізнавальну активність учнів, заохочують їх висувати гіпотези, аналізувати та порівнювати історичні події й явища, виявляти спільні й відмінні риси, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, а також здійснювати історичну реконструкцію та персоніфікацію.

Особливості формування змісту навчання громадянської освіти у 8 класі

*Г. В. Серова,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України
Т. О. Ремех,
кандидат педагогічних наук,
старший дослідник,
завідувачка відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Громадянська освіта як невід'ємна частина сучасного освітнього процесу спрямована на формування/розвиток в учнів активної громадянської позиції, розвитку критичного мислення та поваги до прав і свобод людини. Новий предмет базової середньої освіти «Громадянська освіта», запроваджений у 8 класі, потребує концептуального обґрунтування й розроблення методичних підходів до відбору та структурування навчального змісту відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти.

На основі узагальнення наукових розвідок ми дійшли висновку, що важливими чинниками визначення змісту навчання є врахування загальних тенденцій сучасного світового розвитку. Серед них: глобалізація та міграція; цифрова трансформація; політична поляризація; екологічні загрози. Світ стає все більш взаємопов'язаним, що вимагає від громадян розуміння глобальних проблем та навичок міжкультурної взаємодії. Розвиток інформаційних технологій змінює способи отримання інформації, комунікації та участі в суспільному житті. Суспільства стають більш поляризованими, що ускладнює діалог та пошук компромісів. Зміна клімату та інші екологічні виклики вимагають від громадян розуміння та відповідальності за стан довкілля.

У ході виконання наукового дослідження «Проектування змісту і методика навчання учнів 7–9 класів історії та громадянської освіти» з'ясовано, що послідовна реалізація компетентнісного підходу, задекларованого у Державному

стандарті базової середньої освіти, на основі інтеграції знань з різних предметних галузей (історія, філософія, правознавство, соціологія тощо) є основою конструювання цілісного освітнього процесу і розв'язання актуальних освітніх завдань розвитку національної та громадянської ідентичностей, активної громадянської позиції, відданості цінностям українського народу та Європейського Союзу, прихильності ідеям миру, демократії, прав і свобод людини та громадянина.

Об'єднання інформації навколо визначених міжпредметних для громадянської та історичної освітньої галузі широких категорій та ідей створює основу структурування змісту навчання громадянської освіти, який реалізується через залучення учнів до різноманітних видів навчальної діяльності. Визначено оптимальні види активностей учнів, міжпредметні пізнавальні завдання/запитання для забезпечення опанування громадянознавчих знань і розвитку предметних і міжпредметних умінь учнів 8 класу в навчанні громадянської освіти на основі компетентнісного й діяльнісного підходів.

У ході апробації початкових матеріалів для учнів 8 класу підтверджено ефективність запропонованої методичної концепції побудови змісту громадянської освіти в досягненні обов'язкових результатів навчання за Державним стандартом базової середньої освіти щодо формування ключових компетентностей та наскрізних умінь, як-от критичне мислення, комунікація, співпраця, розв'язання проблем, цифрова грамотність, громадянська відповідальність.

Особливості вивчення історії повсякденності в контексті дослідницького навчання

*І. В. Мороз,
науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

У ході дослідження теми «Проектування змісту і методика навчання учнів 7–9 класів історії та громадянської освіти» було визначено особливості вивчення історії повсякденності в контексті дослідницького навчання історії.

Аналіз наукових публікацій та освітньої практики засвідчив важливість дослідження історії повсякденності та методики її викладання в закладах загальної середньої освіти.

Визначено, що історія повсякденності є багатогранною та багатоаспектною. Її вивчення на уроках історії передбачає розкриття умов життя, праці та відпочинку (побуту, умов проживання, раціону харчування, способів лікування, вірувань, особливостей житла, гігієни, сімейного життя, одягу, соціальної адаптації), а також факторів, що впливають на формування свідомості та норм поведінки, соціально-політичних уподобань переважної більшості населення («пересічних людей») тієї чи іншої країни протягом певного історичного періоду. Такий підхід сприяє більш глибокому й багатовимірному сприйняттю історії, розвиває в учнів навички критичного мислення й здатність аналізувати

історичні процеси через досвід простих людей. Вивчення повсякденного життя також сприяє збереженню культурної спадщини та формуванню громадянської свідомості, розкриваючи значення традицій, звичаїв та інших аспектів повсякденності для різних народів і громад.

Обґрунтовано, що найбільш ефективним підходом до вивчення історії повсякденності є дослідницький, оскільки він активно залучає учнів до процесу пізнання минулого, сприяє розвитку навичок самостійного пошуку та аналітичного опрацювання інформації. Розробляючи дослідницькі завдання, авторам підручників та вчителям слід враховувати особливості розвитку учнів цифрового покоління, зокрема використовувати засоби візуалізації, цифрові інструменти та ресурси, методи активного навчання, що стимулюють комунікативну взаємодію та співпрацю.

З'ясовано, що залучення різноманітних джерел інформації, які висвітлюють повсякденне життя епохи, дає змогу учням побачити історію як складний і багатовимірний процес, у якому переплітаються політичні, соціальні й культурні чинники. Такий підхід допомагає зрозуміти, що історія – це не лише набір фактів і подій, а й реальні життєві історії, які формують суспільство. Це, своєю чергою, розвиває в учнів навички критичного мислення, необхідні в сучасному світі, де інформаційний потік вимагає уважного й аналітичного підходу.

Отже, вивчення історії повсякденності сприяє формуванню в учнів цілісної картини минулого, що містить не лише хронологічні факти та події, а й соціальну динаміку, взаємовідносини між людьми, індивідуальні переживання та повсякденні реалії різних історичних епох.

Проектна діяльність учнів у контексті дослідницького навчання історії

*І. І. Давиденко,
вчитель історії вищої категорії, директор
Великоолександрівського ліцею
Пристолічної сільської ради
Бориспільського району Київської області*

*І. В. Мороз,
науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

У ході дослідження теми «Проектування змісту і методика навчання учнів 7–9 класів історії та громадянської освіти» визначено особливості використання проектної діяльності здобувачів освіти в контексті дослідницького навчання.

Встановлено, що проектна діяльність є важливим інструментом формування дослідницької компетентності учнів, оскільки дає змогу ефективно поєднувати теоретичні та практичні складники освітньої діяльності учнів, а також розкривати та реалізувати їхній творчий потенціал.

Визначено, що навчальний проєкт – це діяльність здобувачів освіти із розв’язання конкретної проблеми з використанням різноманітних методів та обов’язкового інтегрування знань, умінь із різних галузей науки, навчальних предметів/курсів для досягнення заздалегідь запланованого результату.

Проєктна діяльність учнів передбачає перенесення наявних знань у нові умови для розв’язання значущої проблеми, досягнення кінцевого результату в процесі цілевизначення, планування й здійснення проєкту. Вона орієнтована на самотійну діяльність учнів (індивідуальну, парну чи групову), яку вони виконують протягом певного періоду часу.

Обґрунтовано, що метод проєктів доцільно використовувати в освітньому процесі для вирішення дослідницьких/творчих завдань, які потребують застосування різноманітних методів і засобів навчання, а також інтеграції знань і вмінь. Встановлено, що реалізація цього методу відбувається у такі етапи: 1) виявлення проблеми; 2) формулювання гіпотези; 3) обрання методів дослідження, 4) аналіз отриманих результатів, 5) презентація та захист результатів проєкту.

З’ясовано, що застосування означеного методу в освітньому процесі сприяє розвитку в учнів ключових умінь як-от: планувати свою роботу з попереднім прогнозуванням можливих результатів; використовувати різноманітні джерела інформації; аналізувати, зіставляти факти, аргументувати свою думку; приймати рішення; встановлювати соціальні контакти (розподіляти обов’язки, взаємодіяти один з одним); створювати «кінцевий продукт» – матеріальний результат проєктної діяльності; презентувати результати роботи перед аудиторією; оцінювати власну роботу та роботу команди.

Таким чином, на відміну від навчання, яке ґрунтується на запам’ятовуванні інформації та її відтворенні, метод проєктів передбачає інтеграцію, відкриття й презентацію здобутих знань, демонстрацію вдосконалених умінь.

Гендерний підхід у навчанні історії учнів 6 класу

*З. О. Возна,
доцент кафедри всесвітньої історії
та методик навчання Уманського державного
педагогічного університету імені Павла Тичини*

Попри розвиток гендерної освіти, домінування «чоловічої» історії залишається вагомим складником змісту шкільної історії. До прикладу, такими є теми з історії стародавньої Греції у підручниках для учнів 6 класу, де збірний образ античної жінки «розчиняється» в чоловічому дискурсі політики, військової справи, соціального статусу, суспільних функцій. Натомість, доречними є звернення до опису становища жінки в сім’ї у грецьких полісах в Афінах та Спарті. Проведення гендерного аналізу дозволить учням зрозуміти функції грецької родини, взаємини батьків і дітей, розподіл сімейних обов’язків тощо. Методом порівняння учні зможуть встановити відмінності у ставленні полісу до жінки,

визначити правове становище жінки і чоловіка, зрозуміти тяглість гендерних стереотипів, закорінених в античній традиції. Методично обґрунтовано вивчати ці проблеми наскрізно, наголошуючи на взаємодії статей впродовж вивчення різних тем суспільного життя грецьких полісів. Для порівняння учитель має виокремити локальні форми патріархального інституту сім'ї у грецьких полісах, критеріями яких ми вважаємо: тип сімейних структур; вибір партнера в шлюбі; мета шлюбного союзу; шлюбний вік; сімейна ієрархія та її соціальні наслідки; особливості виховання дівчат і юнаків; проблеми розлучення та ін.

Проведені порівняльні характеристики, при всій видимій відмінності їх перебігу в Афінах і Спарті, з одного боку, покажуть учням очевидне домінування чоловіка в гендерній системі грецьких полісів. З іншого боку, виявлять низку протиріч, які фіксують боротьбу різних поглядів і тенденцій, в тому числі й у питаннях гендеру. Це, наприклад, такі протиріччя: між моногамним шлюбом і відносною статевою свободою; між економічною та психологічною основою шлюбу; між гендерними очікуваннями від дівчаток і юнаків; між звеличенням жіночого образу в мистецтві і приниженням жінки на сімейному рівні; між культивованою зневагою до інституту шлюбу та звеличенням жіночої образу у мистецтві скульптури; між відкритою зневагою суспільства до приватно-сімейного та героїзацією публічного життя тощо.

Проте, важливо, щоб поряд з фактами гендерної нерівності учні бачили й позитивні тенденції, які склалися в античному суспільстві, зокрема, те, що греки першими з древніх народів почали дотримуватися принципу одношлюбності; в Спарті дозволялися шлюби з чужинцями; в Афінах метою укладення шлюбу було не лише примноження громадян, а й формою боргу перед родом і сім'єю; держава регламентувала норми шлюбних відносин, зокрема шлюбний вік молодят, дбаючи про народження здорового потомства тощо. Це є важливо для гендерного виховання учнів засобами змісту історії.

Готовність учителя навчальних предметів/інтегрованих курсів громадянської та історичної освітньої галузі до викликів Нової української школи

*О. Л. Пишко,
кандидат педагогічних наук,
завідувач лабораторії
суспільно-гуманітарної освіти РОІППО*

Орієнтир сучасної української освіти – особистість учня, який є патріотом з активною позицією, здатний критично й творчо мислити, спроможний саморозвиватися й адаптуватися в соціумі.

Відповідно постає узагальнений образ сучасного учня, якому, за підсумками досліджень вітчизняних та зарубіжних учених, притаманні такі характеристики: активність, ініціативність, рішучість, комунікабельність, персональна відповідальність,

схильність аналізувати, здатність здійснювати самоконтроль, упевненість у собі, вміння працювати в колективі.

З огляду на означене, ідеї, викладені в концептуальному документі «Нова українська школа», мали б налаштувати вчителя історії на реальні зміни в навчанні історії.

Новий Державний стандарт базової середньої освіти підтверджує наміри радикального оновлення освітнього процесу, адже сутнісно змінено мету, підходи, змістовий компонент («ядро знань») та результати навчання. Про все це заявлено у нормативно-правових документах, однак на етапі впровадження цих ідей простежується низка проблем, на які вчителі відреагували по-своєму.

Виявлено, що чільне місце в педагогічній діяльності нині посідає проблема психологічної готовності вчителя історії до роботи в умовах викликів, пов'язаних з російсько-українською війною. Вчителю історії, окрім фахових знань і когнітивних умінь як складників професійних компетентностей, визначених професійним стандартом, необхідно володіти стійкістю, адаптивністю, емоційним інтелектом та здатністю до самопідтримки.

Емоційна стійкість вчителя історії характеризується здатністю до саморегуляції та подолання стресу, вмінням володіти емоціями і залишатися спокійним у складних ситуаціях, розумінням та прийняттям власних емоційних станів. Учитель історії має володіти вмінням налагоджувати емоційний контакт з учнями та створювати атмосферу довіри і підтримки, володіти навичками активного слухання та ненасильницької комунікації. Важливою також є його здатність до самопідтримки – знання й уміння використовувати методи саморегуляції та відновлення емоційних ресурсів, турбота про власне фізичне та психічне здоров'я.

Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що ключовим значенням для забезпечення формування випускника НУШ відповідно до Концепції має стати методична готовність учителя, що є постійним процесом самовдосконалення, підвищення рівня професійних компетентностей, зокрема предметно-методичної, інформаційно-цифрової та оцінювально-аналітичної паралельно з психологічною готовністю.

Терміносистема: «громадянин – громадянство – громадянськість» в курсі громадянської освіти

*Т. М. Смагіна,
кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри методики викладання
навчальних предметів КЗ «Житомирський ОІППО»ЖОР*

У ході дослідження теми «Місце та роль терміносистем у викладанні курсу Громадянська освіта» нами було визначено, що таке терміносистема та встановлено термінологічні підсистеми.

На основі опрацювання загальних результатів, конкретних результатів та орієнтирів для оцінювання Громадянської та історичної освітньої галузі Державного стандарту базової загальної середньої освіти узагальнено складники термінологічної підсистеми: громадянин – громадянство – громадянськість:

- діє з урахуванням принципів прав людини, прав та обов'язків громадянина [ГІО 5.2];
- ідентифікує себе як члена різних спільнот, громадянина України [6 ГІО 5.1.2];
- обґрунтовує необхідність захищати права людини і громадянина та дотримуватися обов'язків громадянина [6 ГІО 5.2.2-2];
- обговорює те, як громадяни та уряди можуть сприяти сталому розвитку [6 ГІО 6.2.1-6];
- спільно з однолітками усвідомлено бере участь у громадських заходах [6 ГІО 6.2.1-8];
- визначає важливість для себе громадянства України, пояснює свої права та обов'язки як громадянина [9 ГІО 5.1.4-3];
- розрізняє права людини і обов'язки громадянина, пояснює взаємозв'язок між правами/потребами та правом і законом [9 ГІО 5.2.2-3].

Встановлено, що на рівні 5 класу учні мають знати, що громадянин – це особа, яка перебуває у правовому зв'язку з певною державою, має права, обов'язки та несе відповідальність, яка встановлена законодавством. На рівні 6 класу вони вже мають усвідомлювати, що громадянство – це стійкий правовий зв'язок між особою та державою, що визначає взаємні права та обов'язки, а також проявляти активну позицію в суспільному житті, яка базується на рівні сприйняття громадянськості. На рівні 9 класу ці поняття мають стати ціннісними орієнтирами. Тому що, саме у цьому віці, підлітки починають усвідомлювати свої права та обов'язки, розуміють значення окремих норм і правил нормативно-правових документів та набувають розширення правосуб'єктності.

Обґрунтовано важливість створення та включення до навчальних програм терміносистем понять для забезпечення цілісного бачення явищ, процесів та формування ціннісних орієнтирів учнів, а також для формулювання конкретних очікуваних результатів уроку.

Особливості інтегрованого підходу на уроках громадянської та історичної освітньої галузі НУШ

*І. Л. Чуян,
кандидат історичних наук,
доцент кафедри методики викладання навчальних предметів
КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР*

Концепція Нова українська школа впевнено реалізується в освітньому просторі. Громадянська та історична освітня галузь Державного стандарту базової середньої освіти має свої особливості порівняно з іншими освітніми галузями Державного стандарту.

Першою такою особливістю є спрямованість на формування громадянської компетентності учнів. Це означає, що в навчальних програмах цієї галузі зроблено акцент на національній та громадянській ідентичності, усвідомлені національної приналежності, толерантності, культурі міжнаціонального спілкування тощо. Навчання предметів галузі, насамперед спрямоване на формування активної громадянської позиції учнів, їхньої готовності до участі в різних формах громадського життя. Учні знайомляться з історією України та світу, розуміють зв'язок минулого і сучасності, вивчають культурну спадщину, пам'ятки архітектури, історичні документи та інше. При цьому увагу слід приділяти не лише фактичним знанням, а й розвитку критичного мислення, аналітичних навичок, умінь висловлювати власну думку та аргументувати її. Акцентується увага на формуванні учнів як особистостей, здатних аналізувати історичні події, розуміти їх взаємозв'язки та вплив на сучасне життя, формувати свій власний світогляд.

Ще однією особливістю громадянської та історичної освітньої галузі є інтегрований підхід до навчання, орієнтований на взаємозв'язок між предметами. Для ефективного впровадження інтеграції в освітній процес доречно використовувати інтегровані уроки, які поєднують блоки знань з різних навчальних предметів громадянської та історичної освітньої галузі, тем довкола однієї проблеми. Наприклад, з історії України, громадянської освіти, правознавства, географії тощо. Це дозволяє учням зрозуміти взаємозв'язок між різними галузями знань та розвивати системне мислення.

Метою інтегрованого навчання учнів історії та громадянської освіти є:

- формування у здобувачів освіти цілісного уявлення про навколишній світ, системи знань та умінь, компетентностей та цінностей;
- досягнення якісної, конкурентоспроможної освіти;
- створення оптимальних умов розвитку аналітичного, логічного та критичного мислення здобувачі освіти на уроках;
- активізація пізнавальної діяльності здобувачів освіти під час уроків.

Готуючись до інтегрованого уроку, вчителі мають ретельно продумати зміст навчальних завдань та використовувати різні прийоми їх подачі, щоб забезпечити кожному учневі радість першовідкривача, яка є потужним стимулом для формування компетентностей та відповідних цінностей.

ПРОЄКТУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ У 7-9 КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Реєстраційний номер: 0124U000275

Роки виконання: 2024–2026 рр.

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

Керівник наукового дослідження: Назаренко Тетяна Геннадіївна, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувачка відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

Зміст навчання як засіб утілення цілей освіти у життя, враховує запит суспільства та дає відповіді на запитання: чого навчати, які знання, уміння, навички та предметні компетентності мають отримати суб'єкти освітнього процесу. Зміст навчання географії в закладах загальної середньої освіти визначають як педагогічно адаптований соціальний досвід, що являє собою сукупність засобів і способів діяльності, створених у процесі суспільно-історичної практики для відтворення розвитку суспільства і здатних стати надбанням особистості. Тому за мету дослідження ми обрали процеси розроблення і реалізації змісту навчання географії у 7-9 класах закладів загальної середньої освіти.

В ході дослідження нами **здійснено** аналіз наукового тезаурусу дослідження: уточнено поняття «діяльнісне навчання», «активне навчання», «проектування», «зміст навчання», «методика навчання географії в закладі загальної середньої освіти»;

визначена робоча дефініція наукового поняття «проектування змісту навчання географії»;

розроблені критерії відбору для реалізації спроектованого змісту навчання географії в 7-9 класах закладів загальної середньої освіти;

створено, затверджено та впроваджено в освітній процес закладів загальної середньої освіти навчальну програму з географії для 7 класу;

видано підручник для 7-го класу «Географія». Видавничий дім «Освіта», що рекомендований МОН України (Наказ МОН № 124 від 05.02.2024).

Нові підходи до проектування змісту навчання географії в гімназії

Т. Г. Назаренко,

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,

завідувачка відділу навчання географії та економіки

Інституту педагогіки НАПН України

Метою дослідження було теоретичне обґрунтування через експериментальну перевірку методичних засад змістового наповнення та проектування навчальної

діяльності в 7-9 класах закладів загальної середньої освіти. Під час дослідження було проаналізовано актуальну літературу, вивчено досвід вчителів географії, науково перевірено структуру, принципи відбору змісту видів навчальної діяльності з географії у 7 класі закладів загальної середньої освіти.

Учні 7-х класів перебувають у важливому етапі свого розвитку, де формуються їхні інтереси, цінності та мислення. Ефективне проектування та реалізація змісту навчання географії дозволяє врахувати ці індивідуальні особливості учнів, стимулювати їхню зацікавленість у вивченні предмету та розвивати здібності здобувачів освіти. Окрім того, дедуктивні методи навчання поступово замінюються інтерактивними підходами, які сприяють активній участі учнів в освітньому процесі. Відповідно є потреба робити сучасний зміст навчання географії більш гнучким та адаптивним до цих змін.

Варто зазначити, що поява модельних навчальних програм формує низку можливостей для розвитку якості середньої освіти України. По-перше, з'являється варіативність змісту, оскільки модельна навчальна програма має певну спрямованість, об'єднувати кілька інтеграційних компонентів. По-друге, збільшується значення вчителя, оскільки він не просто передає навчальну інформацію, а ще й створює її. Створення навчальних програм є наукоємним процесом, адже потребує знань і навичок таких як: дотримання принципів навчання (науковість, логічної побудови змісту, «від легкого до складного»), актуальність змісту, оновлення змісту відповідно до новітніх тенденцій науки, загальний кінцевий результат навчання. Саме тому, роль науковця у побудові навчальної програми є доволі змістовною.

Проблема проектування змісту навчання географії в гімназії де термінується необхідністю реконструкції системи загальної базової освіти відповідно до потреб сьогодення, пошуку нових шляхів модернізації освітнього середовища, перегляду концептуальних засад розвитку і саморозвитку учня як особистості. Сучасне суспільство вимагає пошуку нових підходів до організації освітнього процесу задля розвитку конкурентоспроможної, фізично здорової, комунікабельної, здатної до соціальної адаптації особистості, яка усвідомлюватиме потребу навчатись упродовж життя.

Методичні рекомендації до створення навчальних програм на основі модельної навчальної програми з географії

*Д. В. Полтавченко,
Молодший науковий співробітник
відділу навчання географії та економіки
Інституту педагогіки НАПН України*

У сучасних умовах, що склалися в Україні за останні роки актуальним залишається питання гнучкості освіти та варіативність навчання задля подолання освітніх втрат. Водночас, така концепція не повинна шкодити якості освіти і задовольняти ті потреби, що визначаються Державним стандартом.

Тому, однією із можливостей, що пропонує вітчизняна освіта є створення авторських навчальних програм, що беруть за основу модельні навчальні програми, затверджені Міністерством освіти та науки.

Побудова навчальної програми за такого підходу повинна спиратись на певні засади, такі як:

1. Зміст навчання може бути розширений відповідно до авторського бачення, освітніх можливостей вчителя (наявність засобів навчання) та вікових особливостей учнів.

Наприклад, в навчальній програмі розширено зміст теми «Природні комплекси Землі», що доповнений уявленнями про Землю як строкатий природний комплекс, що включає в себе зональні та азональні природні комплекси з певною ієрархією. Таке бачення важливе при опануванні природи материків, розумінні закономірностей природи на кожному з них.

2. Обов'язкова відповідність навчальної програми до Державного стандарту середньої освіти. Будь-яка навчальна програма повинна спиратись на ключові та предметні компетентності, що є орієнтирами для формування цілісності знань, умінь та навичок, що повинні бути сформовані наприкінці навчального циклу.

У навчальній програмі кожен з очікуваних результатів навчання прив'язаний до відповідного індексу Державного стандарту.

3. Автономність у розподілі навчальних годин на вивчення кожної теми. Вчитель, спираючись на власний досвід викладання, особливості сприймання учнями/ученицями навчального матеріалу може зацентувати увагу на певних аспектах конкретної теми для успішного засвоєння знань дітьми.

У навчальній програмі переміщено частину годин в допустимих межах задля вивчення розділу «Головні закономірності формування природи материків та океанів», оскільки вони є важливими не лише для розуміння природи кожного з материків чи океанів, що вивчатимуться далі, а й також для вивчення природи України у наступному році навчання.

4. Насиченість та різноманітність видів навчальної діяльності. Оскільки найбільшу цінність для сприйняття змісту навчання є виконання активних дій для їх засвоєння, види навчальної діяльності є ключовими задля успішного засвоєння навчальної програми. До того ж, наявність багатогранності активностей допомагатиме вчителю обирати ті з них, що відповідають поточній ситуації (очне/дистанційне/змішане навчання, відсутність занять через повітряну тривогу тощо).

У навчальній програмі, порівняно із модельною, перелік видів навчальної діяльності доповнений та розширений за рахунок інтерактивних матеріалів, роботи з інформацією, досліджень та проєктної діяльності.

Кожна навчальна програма несе певний відбиток індивідуальності, що допомагатиме вчителю до більш продуктивного викладання, а учням – до більш стійкого та якісного сприймання.

Проектування змісту практичних видів навчальної діяльності з географії у 7-9 класах закладів загальної середньої освіти

*В. С. Яценко,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник
відділу навчання географії та економіки
докторант Інституту педагогіки НАПН України*

Важливим компонентом змісту географічної освіти є формування дослідницьких компетентностей учнів, у тому числі розвиток практичних умінь і навичок у процесі вивчення різних курсів. Всі вони визначені модельною навчальною програмою з географії і розрізняються як за своїм змістом, так і за складністю виконуваних дій. У дидактиці уміння розглядають як процес застосування знань на практиці, що складається з певних навчальних дій. Уміння, які набули автоматизму під час застосування, перетворюються у навички. Практичні роботи, яких у кожному курсі географії налічується від 5 до 12, передбачають формування практичних умінь і навичок на всіх етапах оволодіння змістом освіти: одночасно із засвоєнням нового матеріалу, під час закріплення і узагальнення знань, в ході їх перевірки, контролю та оцінювання.

В умовах впровадження концептуальних положень Нової української школи (НУШ) слід приділяти більше уваги проблематиці застосування методу дослідження в освітньому процесі. Основним методом і формою дослідження в природничих науках є спостереження природних процесів, організації експериментальної діяльності учнівської молоді, у тому числі і проведення учнями/ученицями дослідів, лабораторних, практичних та самостійних робіт. До особливих методів дослідження відносять картографічний, де учні вміють використовувати карту для дослідження об'єкту, вимірювати, обраховувати та графічно будувати узагальнені результати досліджень. В освітньому процесі НУШ використовують також моніторинговий та історичний методи дослідження, де не лише спостерігають за певними екологічними системами, а також вивчають об'єкт у розвитку.

Особливим, але мало застосовуваним, залишається метод моделювання. Як правило, в освітній практиці він реалізується у створенні матеріалістичних моделей, комп'ютерних або картографічних моделей із використанням ГІС-технологій. Розглядаючи питання проектування та реалізації змісту навчання географії у 7–9 класах закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО), ми бачимо на прикладі освітньої практики, як формується лідерство і розвиток обдарованості учнів на базі експериментальних закладів, де основними педагогічними умовами, які впливають на весь освітній процес НУШ є: природа (вроджена здатність) і власні зусилля учнів (праця), найближче оточення (батьки) і суспільство в цілому (однокласники, учителі). Дискусійними залишаються питання, що стосуються впровадженням практичних кейсів штучного інтелекту

(Ш), інструментів для аналізу даних і машинного навчання, інноваційних форм роботи із учнями, прикладні застосування тощо.

Перспективними є компетентності проєкту профільного стандарту (2024 р.), які носять світоглядний характер професійного розвитку педагога, а саме: мовно-комунікативний, предметно-методичний, інформаційно-цифровий, психологічний, емоційно-етичний, педагогічного партнерства, інклюзивності, здоров'язбережувальний, прогностичний, організаційний та оцінювальноаналітичний. Ми ставимо у центрі представленого зразка (моделі) здатність до навчання впродовж життя, яка одночасно є об'єднуючою складовою проєктування майбутньої профільної середньої освіти та професійного стандарту вчителя ЗЗСО.

Проєктування змісту навчальної програми з географії через види навчальної діяльності у 7-9 класах закладів загальної середньої освіти

*О. В. Часнікова,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання географії та економіки
Інституту педагогіки НАПН України*

Географія є предметом, який допомагає учням розуміти взаємозв'язки між природою, суспільством та їх впливом на навколишнє середовище. Швидкі темпи змін у сучасному світі іноді ставлять під сумнів актуальність та відповідність навчального матеріалу змісту навчання, який залишається застарілим, не включає нових досліджень, геополітичних змін та сучасних глобальних проблем. Учні 7-9 класів перебувають у важливому етапі свого розвитку, де формуються їхні інтереси, цінності та мислення. Ефективне проєктування та реалізація змісту навчання географії дозволяє врахувати ці індивідуальні особливості учнів, стимулювати їхню зацікавленість у вивченні предмету та розвивати здібності здобувачів освіти. Окрім того, дедуктивні методи навчання поступово замінюються інтерактивними підходами, які сприяють активній участі учнів в освітньому процесі. Відповідно є потреба робити сучасний зміст навчання географії більш гнучким та адаптивним до цих змін.

Концепція дослідження складається з трьох базових блоків – теоретичного, аналітичного і прикладного. Теоретична частина дослідження передбачає обґрунтування мети, предметного змісту, структури, методичних підходів до реалізації проєктування змісту навчання географії в 7-9 класах закладів загальної середньої освіти. Аналітична частина досліджень передбачає аналіз стану проблеми у вітчизняній педагогічній теорії та практиці, аналіз діючих освітніх стандартів та програм для географії у 7-9 класах. Прикладна частина передбачає застосування отриманих теоретичних висновків для розв'язання

конкретних практичних завдань щодо проєктування та реалізація змісту навчання географії у 7-9 класах закладів загальної середньої освіти.

Під час дослідження нами проаналізовано стан проблеми дослідження в психолого-педагогічній і методичній літературі, вивчено досвід вчителів географії, які викладають у 7-9 класах закладів загальної середньої освіти, науково обґрунтовано структуру, принципи відбору до змісту курсу географії у 7 класі закладів загальної середньої освіти, підготовлено навчальну програму та відбувається робота на змістом практикуму на основі формування його змістових складових, перевірено рівень оволодіння учнями зазначеного навчального географічного змісту в 7-х класах закладів загальної середньої освіти щодо сприйняття наукової географічної картини світу.

Зміст сучасного підручника географії та його навчальні функції

*В. Д. Грома,
науковий співробітник
відділу навчання географії та економіки
Інституту педагогіки НАПН України,
вчитель географії, вчитель-методист
Хмельницької середньої
ЗОШ I-III ст. №25 ім. І. Огієнка,*

Сучасний підручник для закладів загальної середньої освіти має відповідати актуальному стану розвитку науки, вимогам чинної модельної навчальної програми, забезпечувати системність, послідовність і логічність навчального матеріалу, реалізовувати зв'язок теорії з практикою. Нові підручники з географії демонструють не лише проблеми глобалізації, а й ступінь національної ідентифікації. Водночас, у змісті – для прикладів – слід активно використовувати реалії нашої батьківщини як ілюстрування тих чи інших природних явищ і фізико-географічних особливостей. Априорі підручник з географії має бути учне-центричним. Згідно змісту, він здійснює не лише ретрансляцію навчального матеріалу, а й розкриває методичні аспекти для отримання знань та предметних і ключових компетентностей.

Для створення якісного підручника вагомими виступають такі витими є такі доміанти: проєктування та відбір навчальної інформації, актуальність і зв'язок із сучасністю, урахування новітніх наукових здобутків, відображення системності науки і загальнокультурних надбань у змісті освіти, гуманізація та діяльнісний підхід.

У широкому розумінні методичним апаратом підручника є всі позатекстові його компоненти, які узгоджені між собою за принципом методичної доцільності: апарат організації засвоєння знань та набуття компетентностей, що включає в себе запитання і завдання, інструктивні матеріали (пам'ятки, зразки розв'язків задач, алгоритм виконання завдань), таблиці, надписи, пояснення та завдання до ілюстрованого матеріалу, методичне обґрунтування компонентів

структури підручника; ілюстративний та картографічний матеріал; апарат орієнтування: вступ, зміст, бібліографія.

З метою реалізації окресленого у створеному підручнику з географії для 7-го класу видавничого дому «Освіта» є блоки особистісно спрямування: «Беру до уваги», «Висуваю гіпотезу», «Приєднуюсь до дискусії», «Роблю висновки», «Створює книжку для маленьких дослідників» тощо.

Формування пізнавальних умінь в учнів на уроках географії

*І. В. Іванова,
вчитель вищої категорії,
вчитель-методист гімназії № 283
Деснянського району м. Києва*

Інтерес до навчального предмету географія залежить від уміння вчителя зацікавити учнів, забезпечити оптимальний процес засвоєння навчального географічного матеріалу. Я, як вчитель географії, використовую різноманітність форм і методів роботи, що робить процес навчання справді творчим, збуджує зацікавленість учнів та поліпшує розуміння і засвоєння матеріалу.

Географія є предметом, який володіє широким діапазоном міжпредметних зв'язків, має різноманітні форми і засоби навчання, які назавжди може реалізувати вчитель.

Проаналізувавши літературні джерела, можна виділити серед сукупності навчальних умінь пізнавальні, що є невід'ємною запорукою для успішного навчання, уміння самостійно здобувати знання. Саме для учнів поповнення знань після закінчення закладу загальної середньої освіти, усвідомлення безперервної самоосвіти, що диктується швидкими темпами науково-технічного та соціального прогресу.

Формування в учнів пізнавальних умінь відбувається поетапно (розвиток рефлексивної здатності, творчого типу мислення, здатність правильно з інформацією у відповідності із вирішенням навчальних завдань різного типу: репродуктивних, продуктивних, евристичних, проблемних, психологічних, педагогічних. Я, як вчитель, виділяю такі типи пізнавальних умінь учнів:

- за сприйняттям і розумінням матеріалу, що вивчається – концентрувати увагу при засвоєнні нового матеріалу і запам'ятовуванні, виділяти ознаки предметів і явищ, що вивчаються, поділяти ці ознаки на суттєві і несуттєві, на основі цього формулювати правила і певні теоретичні узагальнення, знаходити зв'язок із попередньо набутими знаннями, слідкувати за логічним викладенням матеріалу, робити висновки, ставити питання до вивченого;

- за процесом запам'ятовування матеріалу, що вивчається – уміння розуміти внутрішню логіку навчального матеріалу, виділяти факти і робити на їх основі висновки, складати стислий чи розгорнутий план матеріалу, користуватися образно-схематичними засобами, застосовувати прийоми розподілу часу у процесі підготовки;

- за здатністю використовувати набуті знання на практиці – чітко відокремлювати практичні завдання, пов'язані із застосуванням знань на практиці, розділяти процес їх вирішення на етапи, пов'язувати практичні дії із відповідними теоретичними положеннями і висновками, здійснювати самоконтроль результатів рішення, відкривати нові аспекти у практиці, що поглиблюють теоретичне знання матеріалу тощо.

Розвинуті пізнавальні уміння гарантують якість навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти, дають змогу людині успішно вирішувати поставлені перед собою завдання, дозволяють зберігати і використовувати власні сили, збільшувати продуктивність діяльності.

Порівняльна характеристика змісту навчання географії в школах Німеччини та України

*Н. В. Шиліна,
кандидат педагогічних наук,
вчитель географії, вчитель вищої категорії,
вчитель-методист*

В результаті повномасштабних військових дій на території нашої країни понад 200 тисяч українських дітей опинилися на навчанні у німецьких школах. За даними міністерства освіти Німеччини найбільше учнів з України зареєстровано в Баварії та у Північній Рейн-Вестфалії. Німецькі школи намагаються інтегрувати їх у систему німецької освіти. Відповідно постає актуальне питання: «Чим відрізняється зміст шкільної географічної освіти в Німеччині від української?»

Порівняння шкільної географічної освіти в Німеччині та Україні дозволяє виокремити як спільні риси, так і суттєві відмінності, які обумовлені історико-культурними, соціальними та політичними особливостями обох країн. Суттєвою відмінністю є підходи до створення та реалізації навчальних програм. У Німеччині, завдяки федеральній структурі держави, програми мають варіативний характер залежно від регіону, що дає змогу адаптувати навчання до місцевих потреб. На рівні школи навчальні вимоги уточнюються через внутрішні навчальні плани та визначають відповідно кількість годин навчання. В Україні діють уніфіковані державні стандарти.

У дослідженні було розглянуто навчання географії для реальної школи у федеральній землі Північна Рейн-Вестфалія, де предмет географія відносять до предметів суспільствознавства (до історії та економіки та політики), та починають вивчати з п'ятого по десятій клас. У навчальній програмі зазначено, що метою географії є розвиток просторової компетентності в учнів, яка тісно пов'язана з фаховою, методологічною, оцінювальною, діяльнісною або практичною компетентностями. Завдяки системному погляду й конкретній просторовій прив'язці уроки географії пов'язані з конкретними темами, які допомагають учням розвивати знання, уміння й навички для оцінювання просторових явищ і процесів. Нижче наведений весь перелік тем що

становлять основу навчального змісту всього курсу «Географія»: Будова і динаміка Землі; Погода, клімат і зміна клімату; Сільське господарство в різних кліматичних і ландшафтних зонах; Внутрішньодержавні, європейські та глобальні диспропорції; Зростання й розподіл населення світу; Урбанізація і розвиток міст, Дослідження глобальних процесів урбанізації, включаючи метрополізацію й маргіналізацію;

Просторові структури під впливом глобалізації та цифровізації. Таким чином, в обох країнах географічна освіта спрямована на формування просторового мислення, екологічної культури та розуміння глобальних процесів.

У Німеччині навчальні програми акцентовані на міждисциплінарність, інтеграцію географії з іншими предметами (наприклад, екологією, економікою), а також на розв'язання практичних завдань і розвитку компетенцій для життя в сучасному світі. В Україні ж програми традиційно більш теоретичні, з акцентом на вивчення природних ресурсів, фізико-географічних явищ і геополітичних процесів.

Ще одним важливим аспектом є впровадження новітніх технологій у навчальний процес. У німецьких школах більше уваги приділяють використанню цифрових інструментів та інтерактивних методик, тоді як в Україні ці підходи поки що впроваджуються поступово. Отже, досвід Німеччини може бути цінним для вдосконалення української географічної освіти, особливо в аспектах інтеграції сучасних технологій, практичної орієнтації навчання та регіональної адаптації освітніх програм. Разом з тим, збереження національних особливостей української освіти дозволяє розвивати унікальний підхід до формування географічної грамотності молоді.

ПРОЄКТУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ У 7-9 КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Реєстраційний номер: 0124U000279

Роки виконання: 2024–2026 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Повна загальна середня освіта.

Проблема дослідження: Реалізація державних стандартів початкової, базової середньої освіти в освітніх і навчальних програмах, підручниках і посібниках.

Керівник наукового дослідження: Сіпій Володимир Володимирович, кандидат педагогічних наук, завідувач відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

На пошуково-моделювальному етапі дослідження

- **уперше розроблено алгоритм** досягнення очікуваних результатів навчання, визначених модельною навчальною програмою через добір завдань і видів діяльності у процесі вивчення фізики в 7-х та 8-х класах
- **удосконалено методика** оцінювання груп очікуваних результатів навчальних досягнень здобувачів освіти з фізики;
- **розроблено навчальну програму** «Фізика. 7-9 класи» для закладів загальної середньої освіти у якій зосереджено увагу на інноваційних змінах щодо вивчення фізики в новій українській школі;
- **розроблено** рукопис *підручника* фізики для 8 класу закладів загальної середньої освіти;
- **обґрунтовано** методичні особливості реалізації змісту навчання фізики у 8 класі згідно з стандартом базової освіти: використання методів навчання через дослідження – коли учні й учениці досліджують невідомі для них фізичні явища безпосередньо в ході практичних досліджень, висувають гіпотези, шукають їх підтвердження на практиці і лише згодом у теоретичному матеріалі;
- **ураховано** особливості змішаного навчання фізики в закладах загальної середньої освіти;
- **розкрито роль** політехнічних знань, STEM-освіти та допрофесійної підготовки здобувачів базової освіти як умови усвідомленого вибору ними напрямку навчання у профільній школі;
- **доведено**, що розв'язування практико-орієнтованих завдань – один із основних шляхів посилення прикладної спрямованості базового курсу фізики, завдяки якому здобуваються знання про природні об'єкти та явища, набуваються практичні й інтелектуальні вміння, створюються і розв'язуються проблемні ситуації, вивчається історія науки і техніки, формуються поняття, ключові й предметні компетентності, творчі здібності здобувачів освіти.

Шкільний курс фізики в умовах реалізації STEM-освіти

*О.І. Ляшенко,
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
головний науковий співробітник
відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

STEM як освітня галузь, у межах якої формується комплекс ключових компетентностей, що пов'язують між собою наукове мислення і проєктно-технологічну діяльність. У такому сенсі STEM-освіта постає як системне утворення взаємопов'язаних освітніх компонентів, завдяки яким здобуті теоретичні знання стають інструментом практичної їх реалізації в життєвих ситуаціях, демонструючи як наукові теорії і методи можуть використовуватися в повсякденному житті. Фактично ця освітня галузь розкриває прикладну суть природничо-математичних та інженерно-технологічних знань, їх внесок у створення технічних об'єктів і технологій, позначає евристичну цінність STEM-освіти в суспільному прогресі людства.

Як у науці фізика відіграє роль методологічної основи природничо-наукового знання, так само курс фізики у шкільному навчанні займає чільне місце у формуванні в учнів природничо-наукової картини світу. В умовах реалізації STEM-освіти методологічна суть фізичного знання залишається такою ж незалежно від форми реалізації змісту фізичної освіти – як окремого навчального предмета чи в складі інтегрованого курсу природничих наук. Водночас у зв'язках з іншими складниками STEM-освіти фізичні знання набувають нових сенсів, розкриваючи тим самим нові грані світосприймання та поглиблюючи їх сутність. Вони ґрунтуються на вмінні учнів застосовувати набуті знання в конкретних життєвих ситуаціях, відіграючи інструментальну роль пізнання довкілля.

У навчанні фізики на рівні базової середньої освіти в 7-9 класах це може відбуватися у різних формах освітньої діяльності. Наприклад, у вимірі здобуття знань – шляхом вивчення фізичних основ техніки і технологій у різних розділах курсу фізики; у вимірі набуття умінь – завдяки здійсненню дослідницької і конструкторської діяльності учнів під час виконання лабораторних і практичних робіт; у вимірі формування ціннісних ставлень – на основі оцінювання наслідків антропологічного впливу на природу.

Вивчення фізичних основ техніки і технологій, як правило, має ілюстративний характер, демонструючи прикладне спрямування фізичних знань у практичних цілях: створенні технічних пристроїв, об'єктів техніки, поясненні наукової суті технологій тощо. Діяльнісна основа формування предметної компетентності з фізики ґрунтується на використанні знань у процесі розв'язання конструкторських завдань – створенні різних технічних об'єктів, проєктуванні і моделюванні технічних пристроїв тощо. Креативний потенціал такої діяльності у

навчанні найчастіше проявляється під час розв'язування учнями фізичних задач з технічним змістом, у процесі виконання ними експериментальних досліджень, під час створення технічних пристроїв чи моделей, опису технологічних процесів тощо.

Особливості відбору навчального матеріалу підручника фізики для 8 класу Нової української школи

*М. В. Головка,
доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Підручник фізики є важливим складником сучасного дидактичного забезпечення природничої освітньої галузі, спрямованого на формування у здобувачів базової середньої освіти ключових компетентностей, важливих як подальшого навчання в закладах профільної освіти, так і для майбутньої професійної діяльності, відповідальної взаємодії з природою та соціумом. Навчальна книжка фізики для 8 класу Нової української школи, моделі якої проходять попередню апробацію в межах пілотного проєкту, продовжує стратегію втілення концептів базового курсу фізики¹, реалізація якої успішно розпочалася в підручниках 7 класу.

Одним із пріоритетних напрямів є орієнтація на діяльнісний складник освітнього процесу з фізики. Відтак зміст та методичний апарат підручника має створювати умови для активної навчально-пізнавальної діяльності учнів, підтримку способів її реалізації, спрямованих на оптимальне досягнення обов'язкових результатів навчання, визначених Державним стандартом базової середньої освіти (2020) та формування практичних умінь досліджувати явища природи та використовувати набуті знання вирішувати життєві ситуації.

Основними принципами відбору змісту навчального матеріалу є дотримання принципів науковості та відповідності стану розвитку сучасного природознавства, техніки та технологій, що забезпечить можливість використовувати фізичні знання як інструмент пізнання та дослідження природних явищ, успішної взаємодії людини з природою, родиною, громадою, формування активної громадянської позиції, що особливо важливо в умовах воєнного часу. Зміст навчання фізики має максимально враховувати очікування всіх суб'єктів освітнього процесу (здобувачів освіти, педагогів, батьків, громади) та умови їхньої взаємодії в сучасному глобалізованому цифровому світі з непередбачуваними викликами.

Сучасний підручник має стати практичним інструментом реалізації в освітньому процесі з фізики ідеї стандартизації результатів навчання на протипагу

¹ Концепція базової фізичної освіти [Електронне видання] / автори: В. В. Сіпій, М. В. Головка, Д. О. Засекін, І. П. Крячко, О. І. Ляшенко, В. М. Мацюк, Ю. С. Мельник, Л. В. Непорожня. Київ: Педагогічна думка, 2022. 43 с.

стандартизації змісту, а відтак компетентнісного, особистісно зорієнтованого та діяльнісного підходів. Її розвитком є конкретизація обов'язкових результатів навчання та способів їх досягнення, формування змісту на засадах диференціації і інтеграції в їх органічному поєднанні.

Важливою умовою функціональності сучасного підручника фізики як засобу формування в учнів ключових компетентностей є посилення прикладної спрямованості навчального матеріалу, використання елементів змісту, спрямованих на формування в учнів умінь дослідницько-проектної діяльності, розв'язання практичних проблем повсякденного життя.

Інновації у конструюванні навчальної програми з фізики

*Т. М. Засекіна,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник
відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

У професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» складником предметно-методичної компетентності учителя є вміння моделювати зміст освіти відповідно до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти, визначених державними стандартами освіти, складником організаційної – застосовувати різні види й форми організації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти і прогностичної – вміння розробляти навчальні програми на основі модельних навчальних програм (за потреби). Навіть, застереження «за потреби» не відмінює вимоги до вчителя визначати послідовність очікуваних результатів, формувати зміст предмета або курсу й обирати види навчальної діяльності, що по суті і є умінням розробляти навчальну програму.

Навчальну програму з предмета або інтегрованого курсу можна створювати на основі відповідної модельної навчальної програми (МНП) за умови, якщо така існує і має гриф Міністерства освіти і науки України або на основі Державного стандарту базової середньої освіти.

Вимоги до навчальних програм описані у Типовій освітній програмі в редакції наказу Міністерства освіти і науки України № 1120 від 9 серпня 2024 року. З урахуванням цих вимог, результатів наукового дослідження «Проектування та реалізація змісту навчання фізики у 7-9 класах закладів загальної середньої освіти» та опитування учителів нами розроблено навчальну програму з фізики для 7-8 класів закладів загальної середньої освіти.

У доборі змісту нами враховано спірально-концентричну структуру шкільного курсу фізики. З огляду на цілісність й неперервність природничої освіти враховано фізичні питання, які вивчались у 5-6 класах на

пропедевтичному рівні, та базові питання, які закладені для змісту обов'язкового складника природничої освіти у 10-12 класах.

Особлива увага під час складання навчальної програми належить саме опису очікуваних результатів навчання, що є стрижневим компонентом навчальної програми докола якого розгортається пропонований зміст навчального предмета та види навчальної діяльності, які й забезпечують їх досягнення. Варто враховувати, що кожен очікуваний результат навчання має бути сформульований на основі відповідного орієнтира для оцінювання з Державного стандарту базової середньої освіти. З огляду на те, що у стандарті опис результатів вказано на кінець 9-го класу нами запропоновано умовно поділити очікувані за роками навчання і відповідно не включати до програми 7-го класу деякі із орієнтирів для оцінювання як передчасні, а у програмі 9-го класу – як уже сформовані у попередні роки навчання. Також пролонговано у описі результатів навчання ступінь самостійності учнів й учениць у досягненні результатів навчання й визначено які із орієнтирів для оцінювання потребують деталізації, уточнення чи конкретизації залежно від змісту, що вивчається.

Зміст у навчальній програмі можна доповнювати, розширювати, поглиблювати, або, навпаки, ущільнювати. Для цього потрібно треба брати до уваги потреби конкретного класу, матеріально-технічне забезпечення закладу освіти тощо. Ці чинники є визначальними й у виборі видів навчальної діяльності.

Указані інновації реалізовано у навчальній програмі з фізики для 7-8 класів закладів загальної середньої освіти.

Комплексне завдання для оцінювання груп результатів учнів 8-го класу з фізики

*Д. О. Засекін,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Нові підходи до оцінювання з фізики полягають у переході від тематичного оцінювання (оцінки за тему) до оцінювання за трьома групами галузевих критеріїв: 1. Здійснює дослідження природи, 2. Здійснює пошук та опрацьовує інформацію, 3. Усвідомлює закономірності природи.

Такий підхід спрямований на те, щоб зсунути консервативні методи у навчанні природничих предметів, зокрема, що спрямування зусиль на дослідницькі методи навчання. Традиційно лабораторні й практичні роботи виконуються як певна ілюстрація вивченого теоретичного матеріалу, робота з інформацією зводиться до прочитання навіть не всього параграфу, а підведених після параграфу підсумків, а усвідомлення закономірностей природи – до розв'язування тестових завдань. Заявлені вимоги до оцінювання зумовлюють й зміни у підходах навчання та розроблення завдань за допомогою яких можна

виявити й оцінити вказані групи результатів. Це могли бути завдання як на виявлення окремої групи результатів, як от усвідомлення закономірностей природи так, і комплексні завдання, якими виявляються й оцінюються кілька або й усі групи результатів.

До прикладу таким є завдання у якому запропоновано учням й ученицям проаналізувати вислови (твердження, варіанти тлумачень/роздумів тощо) та висловити власну оцінку щодо обговорюваної проблеми. Це – дивергентне завдання, яке не передбачає однозначної відповіді. Виконання такого типу завдання сприяє розвиткові критичного мислення, адже під час обговорення учні й учениці можуть аналізувати різні погляди й аргументи, висловити свої і толерантно сприймати думки інших, триматися свого чи змінити погляд на проблему. Організація розв'язання такого завдання у групі сприятиме розвитку умінь співпрацювати, виявляти ініціативу, конструктивно керувати емоціями. Учні також можуть організувати експериментальну перевірку власного аргументу. Або набути умінь формулювати відкриті і закриті запитання під час обговорення й аналізу ситуації.

Використання такого завдання забезпечує реалізацію компетентнісного потенціалу фізики, а саме розвиток ключової компетентності вільно володіти державною мовою, й здатністю (за потреби) застосовувати іноземні мови інформаційно-комунікаційну компетентність – уміння здобувати й опрацьовувати інформацію з різних джерел, зокрема аудіовізуальних, компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій – формулювання доказових висновків на основі здобутої інформації.

Дидактичні аспекти посилення прикладної спрямованості базового курсу фізики

*Ю. С. Мельник,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу
біологічної, хімічної та фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Трансформація сучасної фізичної освіти спрямована на розвиток якостей особистості, затребуваних упродовж життя в глобалізованому світі і передбачає здійснення практичної взаємодії із об'єктами природи, виробництва та побуту. Шкільна фізична освіта виконує системотвірну та світоглядну функції, відіграє провідну роль у становленні наукової картини світу, набутті наскрізних умінь.

У процесі пошуково-моделювального етапу науково-дослідної роботи на основі аналізу філософської, психологічної та педагогічної літератури з'ясовано, що прикладна спрямованість шкільної фізичної освіти є підґрунтям формування ключових і предметних компетентностей учнів.

Визначено, що прикладна спрямованість базового курсу фізики – це орієнтація змісту, методів і форм навчання на застосування законів природи в

техніці, суміжних науках, професійній діяльності, народному господарстві і побуті. Вона розглядається як засіб установлення зв'язків між змістовим та цільовим складниками базового курсу – пріоритетом його опанування є набуття учнями знань і вмінь, що зумовлюють необхідність конкретизації та ускладнення їх структури на відповідних рівнях освіти.

Встановлено, що одним із інструментів її реалізації є практико-орієнтовані завдання, як правило, міжпредметного характеру, розв'язування яких сприяє ґрунтовному засвоєнню знань світу природи, набуттю наскрізних умінь і навичок, усвідомленню практичного значення наукових теорій та їх впливу на розвиток фізичної освіти.

Доведено, що розв'язування практико-орієнтованих завдань – один із основних шляхів посилення прикладної спрямованості базового курсу фізики, завдяки якому здобуваються знання про природні об'єкти та явища, набуваються практичні й інтелектуальні вміння, створюються і розв'язуються проблемні ситуації, вивчається історія науки і техніки, формуються поняття, ключові й предметні компетентності, творчі здібності тощо. У сучасних умовах становлення виробництва на кожному робочому місці спеціаліст повинен вміти розв'язувати прикладні завдання, пов'язані з наукою, технікою та повсякденним життям.

З метою посилення прикладної спрямованості у кожному розділі курсу фізики створено систему спеціальних рівневих задач, зміст яких відповідає цілям базової середньої освіти і є цікавим та доступним учням, розроблено відповідні методи і способи їх розв'язування, побудовано навчальну діяльність у формі постановки і розв'язування навчально-пізнавальних завдань. Розв'язування задач, породжених, як правило, певними виробничими потребами передбачає наповнення навчального змісту прикладними обчислювальними, експериментальними, дослідницькими та якісними задачами, практичними і лабораторними роботами тощо.

STEM-технології у базовому курсі фізики для 8 класу

*В. В. Сіній,
кандидат педагогічних наук,
завідувач відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Шкільна фізична освіта за новим Державним стандартом базової освіти (2020) зорієнтована на здобуття учнями сучасних практико орієнтованих знань. У освітньому процесі впроваджуються STEM-технології, які використовуються фахівцями STEM-спеціальностей, що є реалізацією політехнічного принципу навчання на сучасному етапі розвитку шкільної освіти.

У 8 класі здобувачі базової фізичної освіти вивчають теплові явища, електростатичні явища та електричний струм з використанням STEM-технологій: гейміфікація, онлайн навчання, 3D друк, мобільне навчання, віртуальні лабораторії,

імерсивні технології, носимі пристрої, робототехніка, штучний інтелект, цифрові лабораторії.

Мобільне навчання важливий інструмент для підвищення доступності й рівності в освіті. Передбачає використання насамперед власних гаджетів здобувачів освіти, таких як планшети, ноутбуки та смартфони у освітньому процесі за дистанційним, змішаним та очним форматом його організації. З кожним роком все більше освітнього контенту може використати учень та учениця, а вчитель відповідно його запропонувати, зокрема для надолуження освітніх втрат. В умовах пандемії та воєнного стану це особливо важливо, коли здобувачі освіти не мають змогу відвідувати очно заклади освіти. Під час очного навчання повна заборона використання власних гаджетів не найкращий вибір, адже гаджет можна використати як калькулятор, секундомір, конвертер, цифрову лабораторію тощо. Головне сформувані у здобувачів освіти ціннісне ставлення до гаджетів як до засобів навчання, а не для розваг, що відволікають від освітнього процесу.

Цифрові лабораторії у освітньому процесі та цифрові вимірювальні прилади відповідають сучасному розвитку технологій у виробництві та побуті. Все рідше використовуються аналогові вимірювальні прилади, але за наявності їх у закладі освіти слід теж вивчати, зокрема в історичному контексті, порівнювати переваги й недоліки цифрових на аналогових вимірювальних приладів. А за допомогою цифрової лабораторії можна фіксувати короткотривалі процеси та довготривалі процеси. Наприклад, процес нагрівання снігу, танення, нагрівання води, кипіння води.

Якщо ж не має обладнання чи під час організації освітнього процесу, наприклад, в укритті закладу освіти вчитель може скористатись віртуальними лабораторіями. Одним з найбільш популярних ресурсів, що дозволяє використовувати інтерактивні комп'ютерні моделі безкоштовного є Phet «Інтерактивні симуляції для природничих наук і математики» (<https://phet.colorado.edu/>).

Застосування технологій інтерактивного навчання на уроках фізики

*В.М. Мацюк,
кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник
відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Концепцією Нової української школи передбачається якісне оновлення змісту освіти на компетентнісних засадах. Розробка інтегрованих курсів природничих наук нового покоління на принципах міждисциплінарного синтезу та об'ємного поліпредметного системного бачення, є актуальною та важливою методичною проблемою. Для ефективного розв'язання завдань трансформації

змісту, методів і організаційних форм навчання доцільно використовувати у навчальному процесі інтерактивні технології.

Одним із напрямків застосування інтерактивних технологій в освіті є впровадження навчальних і методичних посібників з інтерактивними елементами. На даний момент нами підготовлений методичний посібник для вчителів «Фізика. Уроки з використанням міжпредметних зв'язків», в якому використовуються матеріали з біології, географії, хімії, екології, математики, мистецтво та історії. До всіх уроків розроблено інтерактивні 3D – презентації, які містять не лише пояснення навчального матеріалу, але й інтерактивні матеріали різного характеру. У них пропонується робота на:

- інтерактивних платформах для виконання вправ та завдань: Wordwall, Learning Apps;
- платформах для віртуальних онлайн – лабораторій: PhET.colorado, GeoGebra, Myphysicslab, Vascak.cz, Solar System Scope, Stellarium;
- платформі для тестування «На Урок», де розміщено тестування до кожного уроку;
- інтерактивній віртуальній дошці Padlet, яку кожен вчитель може інтегрувати під свої заняття.

В посібнику використано велику кількість дидактичного матеріалу: ілюстрації, схеми, таблиці, ребуси, загадки, прислів'я, вірші, легенди, вправи, хмарки тегів, ментальні карти до кожного розділу тощо, що сприяє активізації навчальної діяльності учнів.

Застосування інтерактивних технологій при вивченні фізики дозволяє розширити інтелектуальний потенціал учнів і значно підвищити якість навчання. Тому актуальними є завдання розроблення комп'ютерних демонстрацій, анімованих 3D моделей фізичних процесів і пристроїв, віртуальних лабораторних робіт, інтерактивних збірників задач та інших посібників і відповідних методичних рекомендацій до них.

Психолого-педагогічні умови забезпечення якості оцінювання фізичного складника природничої галузі у 8 класі

*Л. В. Непорожня,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Розбудова Нової української школи зумовлює генезис нових умов навчання та взаємовідносин між учасниками освітнього процесу. Концепція модернізації вітчизняної освіти є неможливою без перегляду та реалізації принципово нових підходів до оцінювання результатів навчальної діяльності здобувачів освіти, проведення дослідження та аналізу метакогнітивних процесів, які відбуваються при цьому в їх свідомості.

Оцінювання фізичного складника природничої галузі у 8 класі передбачає чітке усвідомлення базових, сутнісних характеристик оновлення оцінювальної діяльності в НУШ: вимоги до оцінювання результатів визначаються з урахуванням компетентнісного підходу до навчання; оцінювання фізичного складника природничої освіти має бути максимально індивідуалізованим та здійснюватися з використанням різноманітних прийомів самооцінювання; тематичне оцінювання має ґрунтуватися на позитивному підході, врахувати рівень досягнень здобувачів освіти, а не з позицій констатування кількості помилок та рівня невідповідності; надання конструктивних порад та рекомендацій, а не зауважень та дорікань.

Усвідомлення здобувачами освіти того, що тематичне оцінювання є основою для швидкої корегувальної роботи над вирішенням навчальних проблем та труднощів заради вчасного запобігання їхньому нашаруванню створює передумови для збільшення ступеня самостійності школярів, застосування ними прийомів самооцінювання. Оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти має ґрунтуватися на їх впевненості, що цей вид діяльна є механізмом збору інформації про їх компетентність, а не «вердиктом про незнання».

За результатами пошуково-моделювального етапу дослідження «Проектування змісту навчання фізики у 7–9 класах закладів загальної середньої освіти» та аналізу психолого-педагогічних умов забезпечення якості оцінювання:

- проведено експериментальну перевірку ефективності використання запропонованих організаційних форм, методів, прийомів і засобів реалізації фізичного складника змісту природничої галузі базової середньої освіти;
- набули подальшого розвитку підходи до оцінювання результатів навчальної діяльності здобувачів освіти;
- уточнено змістові лінії навчання фізики 8 класу з метою посилення зв'язку фізики з іншими природничими науками та з життям.

ПРОЄКТУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ У 7-9 КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Реєстраційний номер: 0124U000278

Роки виконання: 2024–2026 рр.

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

Керівник наукового дослідження: Васильєва Дарина Володимирівна, кандидат педагогічних наук, старший дослідник, завідувачка відділу математичної та інформатичної освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

*Д. В. Васильєва,
кандидат педагогічних наук,
старший дослідник,
завідувачка відділу математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

- *описано* компетентнісний потенціал математики в 7-9 класах гімназії та основні принципи компетентнісного підходу навчання математик
- *визначено* дидактичні і методичні вимоги, дотримання яких забезпечує компетентнісне навчання алгебри та геометрії.
- *обґрунтовано* дидактичні і методичні засади реалізації в підручниках компетентнісного потенціалу математичної освітньої галузі.
- *уточнено* пріоритети, принципи і критерії відбору змісту навчальних програм та підручників з математики для 7–9 класів відповідно до вимог нового Державного стандарту базової середньої освіти.
- *сформовано і структуровано* навчальні програми з алгебри і геометрії для 7 класу, навчальний зміст підручників з алгебри і геометрії для 7 класу.
- *розроблено* методичні апарати підручників з алгебри і геометрії для 7 класу на основі реалізації компетентнісно орієнтованого підходу;
- *розроблено* інноваційні організаційні форми, методи, прийоми і засоби навчання алгебри і геометрії з використанням ІКТ та з урахуванням сучасних досягнень дидактики і психології.
- *проаналізовано* фактори, що впливають на процес і результат пізнання, а також такі складові компетентнісного підходу як формування мотивації та ціннісного ставлення учнів до навчання, забезпечення практико-орієнтованого спрямування змісту курсу математики, розвиток в учнів готовності до самостійної навчально пізнавальної діяльності та здатності до самоконтролю і самооцінки
- *запропоновано* посилити увагу до проблеми пізнавальної діяльності учнів, зокрема до тих факторів, що впливають як на процес пізнання, так і його результат.

Гносеологічна складова у математичній освіті учнів

*М. І. Бурда,
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України
головний науковий співробітник
відділу математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

1. У державному стандарті базової середньої освіти сформульовані *вимоги до результатів навчання математики* відповідно до нового соціального замовлення на мету і завдання шкільної освіти. Передбачається, що учень набуватиме вмінь вчитися, самостійно здобувати знання та застосовувати їх при вивченні інших предметів, в реальних життєвих ситуаціях, майбутній професійній діяльності. Навчальний матеріал має сприяти виробленню не лише суто математичних умінь, а й оперативних – умінь застосовувати методи, прийоми і способи діяльності, які є інструментами пізнання. Досягнення нових результатів навчання передбачає організацію активної пізнавальної діяльності учнів.

2. *Пропонується гносеологічний підхід до навчання математики*, який передбачає посилення уваги до проблеми пізнавальної діяльності учнів, до тих факторів, що впливають як на процес пізнання, так і його результат. Цей підхід полягає в тому, що учень отримує нове знання не в готовому вигляді, а, усвідомлюючи операційний зміст своєї навчальної діяльності, здобуває його самостійно. Процес пізнання організовується як самостійна діяльність учнів, де забезпечується орієнтація їх не лише на отримання результату при вирішенні навчальної задачі, а й на сам процес пізнання – правильність застосування обраного способу дії.

3. Фактори, що впливають на процес і результат пізнання.

Врахування рівнів пізнавальної діяльності. У такій діяльності, залежно від змісту її компонентів, переважають теоретичні або емпіричні узагальнення. Останні можуть бути переважно дослідно-індуктивними або дедуктивними. *Формування в учнів загальних підходів* до вивчення різних шкільних предметів. Досягається дотриманням в методиках і технологіях складників гносеологічного ланцюжка: пізнавальні мотиви (навіщо вивчаємо), проблема (навчальна задача), формулювання та перевірка припущення (гіпотези), обґрунтування (дії та операції, які є складниками способів дій), самостійне формулювання математичного факту. *Зміст математики повинен розкривати гносеологічне її значення.* Один із шляхів – ознайомлення учнів з методом математичного моделювання, вироблення уявлень про роль цього методу в пізнанні, формування вмінь будувати простіші моделі та їх досліджувати. *Оволодіння орієнтовними основами дій* як важливими складовими пізнавальної діяльності. Передбачає організацію самостійного конструювання учнями орієнтирів та дотримання наскрізних ліній їх розміщення в процесі навчання математиці. За змістом орієнтовні основи дій залежно від знань учня

можуть бути окремими, загальними або узагальненими (евристики, які стосуються будь-яких задач, або метапредметних способів діяльності).

Навчально-методичний комплект з геометрії для 7 класу нової української школи

*Н. А. Тарасенкова,
доктор педагогічних наук,
провідний науковий співробітник
відділу математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Реалізація завдань сучасного реформування загальної середньої освіти в Україні зумовлює розробку нових підходів не лише до добору змісту навчання, а й до побудови дидактичного супроводу освітнього процесу. Відтак постає потреба в розробці нової системи засобів навчання, побудованих на засадах компетентнісного підходу. Центральним у НМК є підручник як основний носій навчального змісту. Інші складники НМК виконують допоміжні, але не менш важливі функції компетентнісно орієнтованого навчання, зокрема геометрії.

Згідно з авторською концепцією компетенізації математичної освіти (КМО), для досягнення обов'язкових результатів, передбачених Державним стандартом базової середньої освіти, у навчанні математики необхідно виділити три етапи: 1) фактологічний, на якому учні здобувають знання й уміння суто предметного характеру; 2) буферний, коли на рафінованих сюжетних задачах учні вчаться математизувати ситуації за стратегією «від дано до знайти»; 3) праксеологічний, коли учням пропонуються так звані компетентнісні задачі (К-задачі), на яких учні вчаться діяти за стратегією «від знайти до добру достатніх даних», що є характерною для життєвих ситуацій. У освітньому процесі фактологічний і буферний етапи тісно переплітаються, оскільки передбачають навчання спільної стратегії опрацювання даних. А от праксеологічний етап доцільно розводити в часі з двома попередніми етапами.

На фактологічному та буферному етапах для забезпечення потреб різних категорій учнів разом з підручником важливими є: 1) різноманітні усні вправи, які допоможуть слабшим учням краще опанувати новий навчальний зміст; 2) задачі підвищеної складності, зорієнтовані на потреби сильніших учнів. Відтак, у НМК з геометрії для 7 класу НУШ, окрім підручника з геометрії для 7 класу (авт. М. Бурда і Н. Тарасенкова), представлено відповідні посібники (авт. Н. Тарасенкова, М. Бурда та ін.). Для організації рубіжного контролю на цих етапах призначено посібник «Самостійні та контрольні роботи з геометрії». Для розподілу отриманих учнем результатів за ГЗР розроблено палітру вагових коефіцієнтів етапів розв'язування задач різних видів та е-калькулятори.

Для роботи на праксеологічному етапі в авторському тематичному плануванні з геометрії для 7 класу виділено окремі уроки та розроблено спеціальні посібники з К-задачами та К-контрольними (авт. Н. Тарасенкова,

М. Бурда та ін.). Створено методику навчання другої стратегії розв'язування задач та методику фрагментування контрольних заходів.

Також до складу НМК входять посібники з авторськими засобами для реалізації формувального оцінювання – завданнями для поурочного експрес-контролю та щоденником самооцінювання учня з чеклістами на кожен урок.

На допомогу вчителю створено методичний посібник до уроків геометрії в 7 класі, е-журнал спостережень з переліками атомарних результатів до параграфів, робочу навчальну програму з геометрії для 7 класу. Щотижня для вчителів проводяться методичні онлайн вебінари на П'ятничних зустрічах.

Дослідження ситуацій та створення математичних моделей у навчанні алгебри

*Д. В. Васильєва,
кандидат педагогічних наук,
старший дослідник,
завідувачка відділу математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Дві групи результатів «Дослідження ситуацій і виокремлення проблем, які можна розв'язати із застосуванням математичних методів» та «Моделювання процесів і ситуацій, розроблення стратегій, планів дій для розв'язання проблемних ситуацій» з Державного стандарту базової середньої освіти у Критеріях оцінювання об'єднанні в одну групу «Дослідження ситуацій та створення математичних моделей».

Вчитель має наприкінці кожного семестру виставити оцінки за трьома групами результатів, зокрема і за цією. Тобто має оцінити, чи вміє учень: досліджувати проблемні ситуації; оцінювати інформацію отриману з різних джерел, порівнювати та зіставляти її; усвідомлено використовувати інформацію в різних ситуаціях; створювати різні математичні моделі проблемних ситуацій, планувати різні способи розв'язування проблемної ситуації та обирати з них раціональніший.

Щоб оцінити сформованість відповідних вмінь учнів доцільно пропонувати учням низку вправ, що сприятимуть суто їх формуванню. Наприклад, це можуть бути задачі:

1) де учні мають записати лише скорочений запис умови на основі: а) тексту з даними; б) поданого малюнку з даними; в) тексту, що містить частину даних, та малюнку, що також містить додаткові дані;

2) спрямовані на створення лише моделей у вигляді: малюнку, схеми, виразу, рівняння, нерівності, системи/сукупності рівнянь чи нерівностей, графіку тощо.

3) на графічне подання алгоритму у вигляді організованої послідовності блоків, тобто побудову/добудову блок-схем;

4) на аналіз та доповнення частин кодів, наприклад в середовищі Scratch;

5) на складання чи доповнення плану розв'язування;

б) підбір різних способів розв'язування та обрання серед них найраціональніший тощо.

Доцільно пропонувати добірки таких задач, наприклад добірку текстових задач, до яких учні мають скласти лише рівняння. Тобто на цьому етапі учні вчать лише моделювати і працюють лише з однією моделлю – рівнянням. Після того, як відповідне вміння буде сформоване на достатньому рівні, доцільно переходити до задач, де моделювання (наприклад, створення рівняння) є лише першим кроком у розв'язуванні самої задачі.

Такий підхід зручний і для оцінювання. На основі низки таких задач можна формувати письмові роботи, за які буде виставлятися оцінка лише за першу групу результатів «Дослідження ситуацій та створення математичних моделей».

Компетентнісний потенціал математики в гімназії

*В. В. Волошена,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Компетентнісний підхід у навчанні математики в першу чергу має забезпечувати формування тих компетентностей у галузі освіти, які є необхідним компонентом життєдіяльності кожної людини. Набуття учнями будь-яких компетентностей, зокрема і математичних, можливе лише за умови цілеспрямованої діяльності.

Впровадження компетентнісного навчання потребує інтеграції в традиційне навчання математики таких складових компетентнісного підходу як формування мотивації та ціннісного ставлення учнів до навчання, забезпечення практико-орієнтованого спрямування змісту математики, розвиток в учнів готовності до самостійної навчально-пізнавальної діяльності та здатності до самоконтролю і самооцінки. Компетентнісний підхід націлює вчителя на запровадження практично та життєво-значущих для учня знань, орієнтує на повагу до реальних можливостей учня, його індивідуальних особливостей, розвиток особистісних властивостей, необхідних для подальшого самостійного життя, професійної діяльності.

Сучасна школа має допомагати учням відчувати себе впевненими на ринку праці, уміти адаптуватися до соціальних змін і криз у суспільстві, бути психологічно стійкими, розвивати здатність до самоорганізації. Компетентнісна освіта зорієнтована на практичні результати, особистий досвід, на розвиток життєво необхідних знань і умінь учнів, засвоєння яких дозволяє особистості адекватно діяти в конкретних навчальних і життєвих ситуаціях, брати на себе відповідальність за певну діяльність. Компетентнісний підхід якраз і вимагає пошуку нових ефективних технологій навчання.

Компетентнісний потенціал математичної освіти задіює широкий спектр навичок і знань, що дозволяють людині ефективно використовувати математику в різних аспектах життя та професійної діяльності.

Проведений у дослідженні порівняльний аналіз традиційного навчання та навчання на засадах компетентнісного підходу дозволив виокремити відмінності між ними. Удосконалено теоретичну базу понять, розроблено цілі для подальшого розвитку компетентнісного потенціалу математики.

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

Реалізація компетентнісного підходу у навчанні математики учнів гімназії

*О. П. Вашуленко,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

*Е. Г. Сердюк,
молодший науковий співробітник
відділу математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Компетентнісний підхід у навчанні математики в гімназії передбачає формування в учнів умінь, необхідних для практичного застосування математичних знань у різних життєвих ситуаціях. Розглянемо основні принципи цього підходу.

1. Практичне застосування знань. Завдання з математики набувають змісту, наближеного до реального життя, що допомагає учням зрозуміти значущість предмета. Наприклад, підрахунок витрат (для організації колективних поїздок, свят, планування озеленення шкільного подвір'я з урахуванням розрахунків площ), створення математичної моделі управління часом, алгоритму для економії ресурсів, складання бюджетів, моделювання фізичних явищ тощо.

2. Орієнтація на глибоке розуміння понять. Формування глибокого розуміння властивостей математичних об'єктів відбувається не за рахунок розширення змісту, а шляхом варіювання форм і засобів навчання. Замість механічного запам'ятовування формул і алгоритмів, учні вчаться критично мислити, аналізувати та використовувати знання для вирішення нестандартних задач.

3. Диференціація навчання. Врахування індивідуальних особливостей і потреб учнів сприяє ефективності освітнього середовища, створює умови для досягнення успіху.

4. Розвиток ключових компетентностей. Компетентнісний підхід у навчанні математики сприяє формуванню не лише математичних знань, але й важливих життєвих навичок, як от критичне мислення, співпраця, адаптивність та ініціативність. Таким чином учні стають не лише освіченими, а й готовими до викликів реального життя.

5. Інтеграція з іншими дисциплінами. Поєднання вивчення математики з іншими галузями дозволяє продемонструвати учням міжпредметні зв'язки, розкрити практичну цінність знань і розвинути узагальнене мислення.

Застосування компетентнісного підходу дозволяє підвищити мотивацію учнів до навчання, формувати аналітичне та творче мислення, а також підготувати їх до викликів сучасного світу.

ПРОЄКТУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ІНФОРМАТИЧНОЇ ОСВІТИ У 7-9 КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Реєстраційний номер: 0124U000277.

Роки виконання: 2024 – 2026 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Повна загальна середня освіта.

Проблема дослідження: Реалізація державних стандартів початкової, базової середньої освіти в освітніх і навчальних програмах, підручниках і посібниках.

Керівник наукового дослідження: Твердохліб Ігор Анатолійович, кандидат педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу математичної та інформатичної освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

В процесі виконання наукового дослідження було *уточнено* пріоритети, принципи та критерії відбору змісту навчання інформатики в 7–9 класах відповідно до вимог Державного стандарту базової середньої освіти. Враховуючи, що мотивація до навчання наразі виступає чи не найголовнішою проблемою організації освітнього процесу в середній та старшій школі, при реалізації змісту навчання інформатики було закладено ідеї використання сучасного, актуального, прогресивного навчального контенту та вивчення новітніх інформаційних технологій.

За результатами проведеної експериментальної роботи та орієнтуючись на власний багаторічний досвід, були *визначені* пріоритетні цілі навчання інформатики в 7 – 9 класах. Одним із пріоритетних завдань реалізації змісту навчання інформатики в гімназії є «формування вміння вчитися». Саме тому в розробленій програмі та підручнику з інформатики передбачені розділи та теми, орієнтовані на знайомство учнів з програмним забезпеченням навчального призначення, з можливостями використання в навчальній діяльності систем штучного інтелекту, віртуальних лабораторій, масових відкритих онлайн курсів та інших цифрових дидактичних засобів навчання.

У Державному стандарті базової середньої освіти закладено компетентнісний потенціал, що означає здатність кожної освітньої галузі формувати базові знання та ключові компетентності через розвиток умінь і формування ставлення. Тому, в процесі формування і структурування навчального змісту, розроблення методичного апарату підручника з інформатики основний акцент було орієнтовано на проектування навчального процесу на основі діяльнісного підходу. Види навчальної діяльності учнів було дібрані та систематизовані за дієсловами (досліджуємо та використовуємо, дізнаємося, моделюємо, створюємо, змагаємось тощо), а до кожного із запропонованих видів навчальної діяльності наведено конкретні приклади навчальних завдань та практичної діяльності на уроках інформатики.

Зроблено висновок: використання запропонованого змісту навчання інформатики в 7 – 9 класах розширює світогляд учнів, сприяє формуванню ІТ компетентності, створює фундамент для власних наукових досліджень.

Шляхи формування навичок самостійної роботи в процесі навчання інформатики в гімназії

*І. А. Твердохліб,
кандидат педагогічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник
відділу математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Постійні трансформаційні зміни в освіті в умовах сучасного інформаційного суспільства та соціальні виклики зумовлені всесвітньою пандемією і війною в Україні зумовлюють необхідність перегляду способів отримання якісної освіти. Останні роки більшість навчальних закладів України працює в змішаному форматі, а тому організація самостійної роботи учнів є важливим завданням, яке стоїть перед вчителями, батьками та учнями.

Під самостійною роботою здобувачів освіти розуміють спосіб організації навчальної діяльності учнів, при якому вони самостійно виконують деякі завдання та отримують нові знання під загальним керівництвом вчителя, але без його безпосередньої участі. Головною відмінністю дистанційного навчання від очного є опосередкована взаємодія між учасниками освітнього процесу, а тому створення сприятливих умов для такої взаємодії можна досягти за допомогою засобів інформаційних технологій, мережі «Інтернет» та використання деяких організаційно-педагогічних та психолого-дидактичних методів. Метою самостійної роботи учнів є здобуття нових знань, розвиток пізнавальних та творчих здібностей, активізація розумової діяльності та формування ініціативності в прийнятті рішення, бажання до саморозвитку.

Відповідно до психологічно характеристики учнів 7 – 9 класів, у них вже закладені основи навичок самостійної навчальної діяльності. Тому, саме в цьому віці доцільно починати привчати учнів до більш активної самостійної роботи. На уроках інформатики в гімназії в учнів формуються навички та вміння використання цифрових дидактичних засобів навчання, які сприяють формуванню самостійності в навчальній діяльності учнів. До таких умінь можна віднести:

- використання систем керування навчальними матеріалами, на яких можуть розміщуватися цікаві короткі навчальні відеоматеріали, завдання творчого чи практико-орієнтованого змісту;
- використання тематичних YouTube-каналів, блогів, соціальних мереж та месенджерів з метою освітньої діяльності;
- використання масових відкритих онлайн курсів для організації вивчення окремих тем предмету.

Оволодіння вище наведеними вміннями сприятиме формуванню в учнів навичок самостійної навчальної діяльності, сприятиме зацікавленню учнів у вивченні деяких тем, або ж, навіть, шкільних предметів, формуватиме в них цифрову компетентність та сприятиме їх соціалізації.

Методичні особливості викладання основ об'єктно-орієнтованого програмування в курсі інформатики

*І.О. Завадський,
доктор фізико-математичних наук, доцент,
головний науковий співробітник
відділу математичної та інформатичної освіти,
Інституту педагогіки НАПН України*

В інформатичній науці сьогодні відомі кілька парадигм програмування: структурна, модульна, об'єктно-орієнтовна тощо. У промисловому програмуванні до середини 80-х років 20 століття найширшого застосування набула структурна парадигма, яка згодом була витіснена об'єктно-орієнтовною парадигмою, найпопулярнішою сьогодні. Однак у шкільній інформатиці досі панівним є навчання структурного програмування, тобто конструювання програм як послідовностей алгоритмічних структур. Не зменшуючи важливості розвитку алгоритмічного мислення як одного з фундаментальних різновидів мислення логічного, зауважимо, що такий стан речей обумовлений насамперед історичними обставинами. Лише протягом останніх 10-15 років елементи об'єктно-орієнтованого програмування почали вводити в навчальні програми та підручники з інформатики у зв'язку з тим, що основні навчальні середовища програмування, такі як Скретч, по суті, є об'єктно-орієнтованими.

Слід зазначити, що об'єктно-орієнтовна та структурна парадигми програмування не суперечливі. Перша розширює другу. У розрізі шкільної інформатики парадигма структурного програмування передбачає інтерпретацію програми як засобу реалізації конкретного алгоритму, що має певний початок та кінець, а об'єктно-орієнтована — розглядає програму як набір алгоритмічних модулів, кожен із яких запускається певною подією, пов'язаною з деяким об'єктом, та може ініціювати інші події. Зауважимо, що «три кити», на яких тримається об'єктно-орієнтоване програмування, згідно одного з його провідних ідеологів Г. Буча, — концепції інкапсуляції, успадкування та поліморфізму, є заскладними для курсу інформатики в гімназії і можуть вивчатися лише в старшій школі в закладах інформаційно-технологічного профілю. В основній школі йдеться скоріше про пропедевтику об'єктно-орієнтованого програмування і основний наголос має робитися на одному з його різновидів — подійно-орієнтованому програмуванні.

Основним поняттям, що вивчається в цій темі, є, безумовно, поняття *програмного об'єкта*. Його слід відрізнити від поняття *об'єкта в програмуванні*. Обидва різновиди об'єктів мають набори властивостей, з обома пов'язані події, однак з програмними об'єктами (елементами інтерфейсу та іншими об'єктами в

середовищах прикладних програм) взаємодіє користувач, тоді як з об'єктами в програмуванні оперує програміст «ізсередини» програмного коду. Програмні об'єкти, поряд із об'єктами з навколишнього світу, є чудовим прикладом, на якому можна пояснити основні концепції, пов'язані з об'єктами в програмуванні. Цю пропедевтику об'єктно-орієнтованого програмування важливо починати не пізніше 6 класу, коли учні працюють у навчальному Скретч-подібному середовищі програмування. Також варто скористатися тією особливістю програмних об'єктів у Скретч (наприклад, спрайтів, сцени), що з ними можна оперувати як з об'єктами в програмуванні.

Концентричний підхід у побудові змісту курсу інформатики для 7-9 класів: міждисциплінарна інтеграція змісту як основа результативного навчання

*О. В. Коршунова,
науковий співробітник
відділу математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Актуальність побудови змісту курсу інформатики у вигляді концентричної системи обумовлена сучасними вимогами до освітнього процесу, основними акцентами якого є наскрізне впровадження та формування ключових понять, створення цілісної картини світу. В умовах стрімкого розвитку технологій та зростання обсягу інформації, що потребує опрацювання, формування в учнів здатності інтегрувати знання набуває особливого значення. Такий підхід відповідає концепції компетентнісного навчання, спрямованого на розвиток практичних умінь і навичок. Важливо створити умови, які забезпечують поступове та логічне розширення й поглиблення понять на різних рівнях навчання, уникаючи фрагментації знань. Концентричний підхід та міждисциплінарна інтеграція дозволяють сформувати системність навчання: кожне поняття вивчається у взаємозв'язку з іншими, а його застосування простежується у всіх темах курсу.

Основні концепції, такі як алгоритмізація, моделювання, робота з даними, навички безпечного використання ІТ-технологій, поступово збагачуються прикладами та практичними застосуваннями у межах усього курсу. Такий підхід сприяє не лише кращому розумінню окремих тем, а й формуванню міждисциплінарного мислення, яке є ключовим для сучасного цифрового середовища. Наприклад, зміст теми «Апаратне забезпечення та дані» у 8 класі може бути побудований у такій послідовності:

Інформаційні системи: складові інформаційної системи, основні апаратні складові комп'ютера.

Роботи та сигнали: робот як інформаційна система, апаратні засоби для отримання сигналів різної природи, програмування роботів, різниця між поняттями «сигнал», «дані», «інформація».

Мікрокомп'ютери, мікроконтролери та сфери їх застосування: різноманіття інформаційних систем у реальному житті їх апаратна складова, практичні навички програмування.

Двійкове кодування: двійкова система числення, її застосування у комп'ютерах, оцифрування даних, відтворення кольорів на моніторі чи принтері.

Системний блок: технічні характеристики пристроїв комп'ютера, їх взаємодія, принципи об'єднання в єдину систему, підбір складових відповідно до реальних практичних задач.

Запропонована послідовність забезпечує поступове розширення базових понять до їх практичного застосування створюючи зв'язки з іншими темами курсу, такими як програмування та моделювання. Це підвищує результативність навчання, оскільки учні не лише засвоюють теоретичні знання, а й отримують практичні навички, пов'язані з реальними життєвими ситуаціями.

Методичні аспекти вивчення інформатики в 7-9 класах закладів загальної середньої освіти

*Л. П. Семко,
науковий співробітник
відділу математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Реалізація змісту освіти в 7-9 класах, відображає засадничі ідеї концепції «Нова українська школа» та орієнтована на реалізацію мети інформатичної освітньої галузі через окремий навчальний предмет Інформатика, охоплюючи в повному обсязі всі обов'язкові результати навчання школярів за Державним стандартом базової середньої освіти зазначеної галузі для 7-9 класів (Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898).

На нашу думку, з методичної точки зору слід звернути увагу на пріоритетні цілі викладання курсу інформатики у 7-9 класах:

- пробуджувати в дитини інтерес до навчання;
- формувати вміння вчитися протягом життя, використовуючи різні джерела інформації, вчити методів та прийомів навчання;
- вчити визначати навчальні цілі та добирати цифрові інструменти для їх досягнення;
- надати можливість для творчого розвитку та самореалізації учнів, зокрема із застосуванням цифрових інструментів;
- формувати навички пошуку, опрацювання, аналізу, подання, застосування та створення інформації;
- вчити опрацювання текстових, графічних, мультимедійних та цифрових даних, опановуючи як загальні прийоми, так і ознайомлюючи учнів з особливостями конкретних програмних середовищ;

- формувати громадянську позицію учнів, зокрема вчити критично оцінювати інформацію, яка поширюється медіа ресурсами;
- формувати логічне, системне, структурне та алгоритмічне мислення;
- формувати уявлення про світ професій, зокрема в ІТ- галузі;
- забезпечувати всебічний розвиток дитини.

В ході дослідження з'ясовано, що виконання зазначених цілей забезпечує формування в учнів наукового світогляду, інформаційної культури, алгоритмічного й критичного стилів мислення, розвитку творчих здібностей, умінь і навичок працювати із сучасними засобами інформаційних і комунікаційних технологій. Вивчення інформатики у 7-9 класах може здійснюватися за будь-якою модельною програмою, що пройшла відповідну процедуру експертизи. Обов'язковою умовою вивчення інформатики у 7-9 класах є постійне використання на уроках комп'ютерної техніки, різних цифрових пристроїв, з метою формування діяльнісної складової освітньої компетентності. На нашу думку, це дозволить вирішити соціальні завдання, об'єднати і збагатити існуючі теорії навчання інформатиці, вирішити психолого-педагогічні завдання курсу інформатики, створити методичну основу для вивчення інформатики в 7-9 класах закладів загальної середньої освіти. Результати дослідження будуть відображені в методичному посібнику для вчителя, над яким працюють співробітники відділу.

Використання технологій гейміфікації під час вивчення теми «Текстовий процесор. Основи верстки»

*А.С. Деркач,
молодший науковий співробітник
відділу математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

У сучасній освіті важливим завданням є активізація навчальної діяльності учнів, що сприяє кращому засвоєнню знань і розвитку критичного мислення. Гейміфікація, як інноваційний підхід, впроваджує ігрові елементи у навчальний процес, значно підвищуючи мотивацію та інтерес школярів. Завдяки систематичному застосуванню таких елементів педагоги можуть створити динамічне та ефективне освітнє середовище, яке відповідає потребам сучасних учнів і їхнім інтересам.

Використання технологій гейміфікації під час навчання інформатики передбачає залучення ігрових елементів, таких як бали, рівні, досягнення, конкуренція та співпраця. Цей підхід спрямований на підвищення мотивації учнів, формування пізнавальної активності та розвиток ключових компетентностей, необхідних для життя в інформаційному суспільстві. Гейміфікація дозволяє створити умови, за яких навчання стає цікавим, а учні отримують можливість не лише здобувати знання, а й проявляти креативність, долати психологічні бар'єри та відчувати власну значущість у навчальному процесі. Ефективне впровадження гейміфікації вимагає індивідуалізації завдань, врахування психолого-педагогічних

особливостей учнів та адаптації методів до їхніх інтересів і рівня підготовки. Вчитель виступає важливим посередником між учнем і цифровими технологіями, створюючи сприятливе середовище для формування цілісного світогляду.

Ключовим аспектом гейміфікації на уроках під час вивчення теми «Текстовий процесор. Основи верстки» є створення ігрової атмосфери, що сприяє зацікавленості та залученню учнів. Це може включати тематичне оформлення документів, наприклад, створення шаблонів для певних завдань (оформлення запрошення на уявну подію чи створення газети), або персоналізацію завдань, де учні працюють над проєктами, пов'язаними з їхніми інтересами. Також можна розробити унікальні символи чи логотипи для команд, які виконуватимуть групові завдання, такі як форматування тексту, додавання стилів або створення таблиць. Цей підхід дозволяє не лише урізноманітнити уроки, а й інтегрувати нові методи навчання у практику. Наприклад, учні можуть виконувати завдання у форматі квесту, де кожен етап включає опанування нових функцій текстового процесору: застосування стилів, виправлення вирівнювання, додавання колонтитулів тощо.

Окремо варто згадати про впровадження сертифікатів або віртуальних "трофеїв" за виконання складних завдань, таких як "Майстер таблиць", "Дизайнер документів" чи "Гуру форматування. Віртуальні нагороди не лише підвищують конкурентний дух, а й допомагають учням відчутти досягнення та отримати визнання за свої зусилля, що значно підвищує їхню мотивацію до навчання. Такий формат випереджає традиційні моделі навчання, розвиває творчість і навички роботи з текстовим процесором, і водночас створює підґрунтя для формування інноваційного освітнього досвіду.

ПРОЄКТУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ У 7-9 КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Реєстраційний номер: 0124U000276

Роки виконання: 2024-2026 рр.

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

Керівник наукового дослідження: Туташинський Василь Іванович, кандидат педагогічних наук, завідувач відділу технологічної освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження:

- проаналізовано стан проблеми і з використанням альтернативних методологічних підходів (компетентнісного та культурологічного) на основі затверджених МОН України модельних навчальних програм «Технології». 7-9 клас (автор В.І. Туташинський) та «Технології». 7-9 клас (автор Т.С. Мачача) спроектовано структуру і зміст навчальних програми з технологій.

- вперше в проєктуванні змісту навчання з технологій застосовано новий підхід, що ґрунтується на методологічних засадах психології творчості та закономірностях підготовки до інноваційної діяльності;

- визначено та уточнено зміст понять і технічних термінів з проєктно-технологічної діяльності;

- апробовано теоретичні положення стосовно засвоєння базових понять технологічної освіти, формування наскрізних умінь і проєктно-технологічної компетентності;

- спроектовано структуру модулів навчальних програм «Технології» для 7-9 класів;

- спільно з учителями-експериментаторами розроблено й апробовано зміст навчальної програми «Технології» для 7-9 класів;

- уперше розроблено концепцію сучасного підручника «Технології» для 7-9 класів;

- розроблено методичний апарат і зміст розділів підручника «Технології» для 7-го класу;

- визначено складові та контент електронного додатка до підручника з технологій для 7-го класу;

- набули подальшого розвитку методи та прийоми проєктно-технологічної діяльності з технологій;

- вивчено умови реалізації змісту навчання технологій у гімназіях і ліцєях України під час військового стану;

- узагальнено матеріали про упровадження результатів дослідження в роботу закладів загальної середньої та післядипломної освіти України;

- підготовлено та опубліковано методичні рекомендації щодо викладання навчального предмета «Технології» у 7-х класах закладів загальної середньої освіти.

Проектування змісту предметного циклу навчання з технологій у гімназіях України

*В. І. Туташинський,
кандидат педагогічних наук,
провідний науковий співробітник
завідувач відділу технологічної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Відповідно до визначених Державним стандартом базової середньої освіти і модельними програмами цілей, зміст технологічної освіти, що реалізується через навчальний предмет «Технології», насамперед відображається в результатах навчальної діяльності й має сприяти формуванню особистостей з інноваційним типом мислення, патріотів України, які бережуть рідну природу, творчо ставляться до праці, розвивають та ефективно застосовують техніку і технології.

Навчальний предмет «Технології» в гімназіях в процесі проектно-технологічної діяльності, як показують наші дослідження, формує якості, характерні для людини, здатної продукувати і реалізовувати власні ідеї, вирішувати проблеми, створювати матеріальні та культурні цінності, забезпечує технологічну підготовку здобувачів базової середньої освіти.

Навчальний предмет «Технології» забезпечує вивчення одного з найпотужніших пластів цивілізації та культурного розвитку – виробництво. Вивчення учнями основ виробництва формує вміння раціонально планувати та здійснювати проектно-технологічну діяльність, бути креативним і підприємливим.

Предметний цикл здобуття базової середньої освіти з технологій у гімназіях України має особливості, що пов'язані з сучасним змістом і методикою навчання.

Проектно-технологічна діяльність учнів на предметному рівні навчання інтелектуально насичується, пов'язується з використанням наукових законів і закономірностей, техніки, інженерії та мистецтва. У зв'язку з цим створюються ширші можливості для STEM та STEAM освіти, вивчення і застосування фундаментальних і прикладних наук.

Вивчення традиційних технік декоративно-ужиткового мистецтва, народних ремесел і технологій індустріального виробництва необхідно доповнювати застосуванням основ дизайну, цифрових та інших сучасних технологій.

Зберігаючи найцінніше з культурної спадщини, технологічна освіта має збагачувати її новими творчими ідеями та надбаннями.

З 7 класу технологічна освіта стає все більше міждисциплінарною. На уроках «Технології» та під час вивчення інтегрованих курсів створюються умови для застосування основ наук у практичній діяльності, реалізації спільних для різних освітніх галузей проєктів, використовуючи безпечні засоби праці, природні та штучні матеріали, базові способи впливу на об'єкти праці в технологічних процесах (фізико-механічні, біологічні, хімічні, енергетичні).

Особливості проектування змісту підручників «Технології» для 7-9 класів

*А. М. Тарара,
кандидат фізико-математичних наук, доцент,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник
відділу технологічної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Підручники з технологій для 7-9 класів створюються на нових концептуальних засадах.

Як показують наші дослідження, проектування змісту сучасних підручників з технологій необхідно здійснювати з врахуванням і використанням елементів науково-теоретичного обґрунтування творчої діяльності індивідууму, важливих складових основ психології творчості. У проєктованому змісті з технологій має бути передбачено свідоме використання учнями (під час їхньої творчої діяльності зі створення виробів і т. ін.) асоціацій, технічного і асоціативного мислення, творчої уяви, інтуїції і, в той же час, максимально усунена можливість прояву інертності мислення. Означена діяльність учнів є надзвичайно важливою, оскільки має складати основу їхньої творчої діяльності з технологій (з трудового навчання), що до проведеного нами дослідження не отримало належної уваги науковців та авторів підручників. Відповідно, вчителі й учні наразі не мають необхідної інформації. Це обумовлює відсутність свідомого використання учнями в творчій діяльності своїх природних задатків у вигляді специфічних видів діяльності психіки людини.

Особливу увагу авторам слід звернути на методично й науково обґрунтоване висвітлення в змісті підручника основ проектування й конструювання виробів учнями, розроблення творчих проєктів, творчої діяльності в цілому. Тобто, важливим є науковість викладу тексту. При цьому, виклад у підручнику змісту й сутності розглянутих видів творчої діяльності має передбачати діяльнісну складову, проведення учнями досліджень, а не традиційне вивчення створеного змісту в готовому вигляді. Зокрема, засвоєння учнями навчального матеріалу, оволодіння необхідними знаннями має відбуватися шляхом: аналізу конкретної проблемної ситуації, що пов'язана з їхньою творчою діяльністю (створення виробу, розроблення творчого проєкта і т. ін.); пошуку аналогів створюваному виробу; порівняння свого виробу із вже відомими; вирішення технічних суперечностей, що з'явилися під час розроблення технічного об'єкта (у не технічному об'єкті – суперечностей іншого типу); постановки і успішного розв'язання інших важливих проблем у процесі оволодіння навчальним матеріалом.

Врахування викладеного вище значно сприятиме проєктуванню компетентнісно орієнтованого змісту сучасного підручника з технологій, матиме значний вплив на розвиток творчих здібностей здобувачів базової середньої освіти.

Проблема формування понятійного апарату технологічної освітньої галузі на рівні базової середньої освіти

*Т. С. Мачача,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник
відділу технологічної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Аналіз підручників нового покоління для базового предмета технологічної освітньої галузі «Технології» виявив проблему грамотного формування понятійного апарату, зокрема тих термінів, що стосуються освітніх продуктів, які створюють учні/учениці.

Наприклад, у деяких підручниках з технологій не розрізняються поняття «виріб» і «проект». Технологічна послідовність виготовлення виробів подається, як приклади проектів, хоча проекти насправді передбачають спочатку виконання етапів проектування, а вже потім – етапи реалізації технології виготовлення спроектованого та здійснення рефлексії (оцінювання результатів проекту).

Для ефективного виконання проектів учнівству необхідно спочатку здобути базові знання й уміння з тих технологій обробки матеріалів, які вони застосовуватимуть під час виконання проектів. Відпрацьовувати такі уміння доцільно в процесі виготовлення нескладних виробів з відповідних конструкційних матеріалів, звісно, з елементами творчості учнів і не обов'язково за їхнім задумом, а – за вибором учителя.

Відповідно до вимог Державного стандарту базової середньої освіти, проектною в межах технологічної освітньої галузі вважається така діяльність, яка виконується за алгоритмом проектно-технологічної діяльності. Структура навчального проекту відображена в *першій групі обов'язкового результату навчання* «Втілює задум в готовий продукт за алгоритмом проектно-технологічної діяльності» [ТЕО 1]. Три фази проекту відображені в трьох *загальних результатах навчання*: проектує особистісно і соціально значущий виріб [ТЕО 1.1] (проектування); виготовляє спроектований виріб [ТЕО 1.2] (технологія реалізації спроектованого); оцінює і презентує результати проектно-технологічної діяльності [ТЕО 1.3] (рефлексія). Етапи кожної фази проекту відображені в *конкретних результатах навчання*.

Отже, *навчальний проект* в межах технологічної освітньої галузі – це творчий процес втілення задуму в готовий продукт за алгоритмом проектно-технологічної діяльності зі встановленими рамками часу, засобів і ресурсів. Характерними ознаками навчального проекту є:

- спрямованість на розв'язання виявленої проблеми;
- одержання очікуваного результату;
- визначеність часових рамок та необхідних витрат;

- координація взаємопов'язаних дій у певній послідовності;
- гнучкість у прийнятті рішень щодо створення унікального продукту.

Науково-педагогічне моделювання навчального модуля «Проектно-технологічна діяльність у побуті» з предмета «Технології» у 7-9 класах

*В. В. Вдовченко,
старший науковий співробітник
відділу технологічної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Науково-педагогічне моделювання навчального модуля «Проектно-технологічна діяльність у побуті» для навчального предмета «Технології» у 7-9 класах є складовою теми дослідження: «Проектування та реалізація змісту технологічної освіти у 7-9 класах закладів загальної середньої освіти». Науково-педагогічна розробка дослідження базується на дидактичних принципах художньо-проектної освіти для освітньої галузі «Технології» у 5-9, 10-12 класах за професором В. Вдовченком.

Нами розроблено у 2024 році навчальний модуль «Проектно-технологічна діяльність у побуті» для підручника «Технології», 7 клас. Розроблено і апробовано також методичні рекомендації для викладання модуля у 7 класі. Завдяки цьому практично вирішена наукова проблема: «Реалізація державних стандартів базової середньої освіти в освітніх і навчальних програмах, підручниках і посібниках із технологічної освіти». Розроблений нами науково-навчальний комплекс має такі складові: 1 – наукову (проектування та моделювання структури модуля у 7-9 кл.), 2 – навчальну (навчальна програма модуля для 7-9 кл., модуль підручника для 7 кл.), 3 – методичну (методика та педагогічна технологія для навчання за модулем у 7 кл.). Науково-методичне забезпечення модуля розроблене для реалізації змісту художнього проектування (дизайну) об'єктів побуту в різних видах дизайну в технологічній освіті учнів 7 класу гімназії.

Проведений нами аналіз проблеми дослідження із розробки та реалізації змісту технологічної освіти у 7-9 класах закладів загальної середньої освіти став фундаментальним підґрунтям для розробки *інноваційної структури досліджуваного модуля*. Інноваційність полягає в тому, що проектно-технологічна діяльність у побуті розглядається *вперше* не за побутовими технологічними переходами та процесами технічного спрямування, як було за техніко-технологічного підходу, а у 5 сферах життєдіяльності і відповідним до них 6 видах дизайну, із дотриманням дидактичного принципу науковості, системності та доступності навчання – спочатку розглядається у 6 видах дизайну площинне проектування, а потім об'ємне і об'ємно-просторове.

Структура змісту модуля розроблена із дотриманням дидактичних принципів наступності між 5-6 і 7-9 кл., перспективності – між 7-9 і 10-12 кл.

Наукові, навчальні та методичні матеріали пройшли багатоаспектне обговорення, експертну оцінку, експериментально перевірено навчальний зміст модуля у навчальній програмі, підручнику та методиці навчання за модулем для 7 класу. Методичний апарат і зміст модуля «Проектно-технологічна діяльність у побуті» для підручника «Технології» 7 класу розроблено за двома рівнями авторської педагогічної технології.

ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Реєстраційний номер: 0124U000273

Роки виконання: 2024–2025 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Повна загальна середня освіта.

Керівник наукового дослідження: Жук Юрій Олексійович, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

Уперше:

– **виявлено та науково обґрунтовано** наявність принципових відмінностей у концептуальних підходах до формування змісту професійних стандартів керівників закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) за кордоном та в Україні. Зокрема доведено, що концептуальну основу стандартів професійної діяльності директора ЗЗСО, відповідних індикаторів її ефективності та інструментів оцінювання в західних країнах складає *концепція лідерства*, на відміну від цього вітчизняний стандарт керівника закладу освіти ґрунтується на *функціонально-компетентнісному підході* до визначення його основних змістових ліній та необхідних професійних компетентностей директора;

– **розроблено** перелік принципів та функцій оцінювання професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти;

– **доведено**, що у світовій практиці відсутнє єдине (спільне) бачення підходів до формування організаційних моделей оцінювання ефективності професійної діяльності керівника (директора) закладу загальної середньої освіти. Обґрунтовано, що наявні відмінності зумовлені національними та історичними традиціями, ступенем децентралізації управління середньою освітою та автономії закладу освіти, формою державного устрою (федерація або унітарна країна), метою проведення оцінювання професійної діяльності керівника (директора) ЗЗСО та способом використання його результатів;

– **доведено** можливість використання оцінювання результатів професійної діяльності керівника середньої школи як способу визначення дієвості наявного механізму забезпечення якості освіти в освітньому закладі;

– **виявлено та обґрунтовано** особливості оцінювання професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти, що зумовлені: складністю відокремлення результатів професійної діяльності директора від інших результатів розвитку закладу освіти; специфікою професійної діяльності директора ЗЗСО, що проявляється в суб'єкт-суб'єктній взаємодії та супроводжується множинними проявами суб'єктивних чинників впливу;

– **теоретично обґрунтовано:** модель електронної системи оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти, що інтегрує зміст *інформаційно-цифрової; оцінювально-аналітичної; інноваційної;*

рефлексивної тощо компетентностей, які відображають їхню здатність адаптуватися до швидких змін у високотехнологічному та інформаційному середовищі, впроваджувати інноваційні підходи в освітній процес, розвивати власну професійну майстерність через саморефлексію та самовдосконалення; механізми інтеграції електронних систем самооцінювання, що базуються на європейському досвіді використання платформи SELFIE; сучасні підходи до впровадження в єдиний інформаційний простір закладів загальної середньої освіти цифрових платформ для оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників, що забезпечує об'єктивність і прозорість процесу; використання штучного інтелекту для персоналізованого оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників на основі тестових систем, інтелектуальних систем підтримки прийняття рішень ISPPR (*Cerego, Knewton*), систем з персоналізованими рекомендаціями (*Socratic*); використання штучного інтелекту в оцінюванні навчальних досягнень здобувачів освіти;

– **розроблено:** алгоритм автоматизованого аналізу професійної діяльності педагогічних працівників, який враховує індивідуальні досягнення, розвиток ключових компетентностей і зворотний зв'язок від учасників освітнього процесу; механізм інтеграції електронного оцінювання результатів навчання здобувачів загальної середньої освіти в PDF документи; методику адаптивного тестування на основі таксономії Блума з використанням Google Forms та штучного інтелекту (ChatGPT, Gemini, Copilot);

– **експериментально досліджено** ставлення вчителя, як об'єкта оцінювання, до різних моделей оцінювання його педагогічної діяльності. Виявлено, що вчителі надають перевагу формувальній моделі оцінювання педагогічної діяльності, зокрема самоаналізу щодо результатів своєї діяльності та обміну досвідом між педагогами. Педагогічні працівники наголошують на важливості поєднання різних підходів і методів оцінювання;

– **експериментально досліджено** зв'язок переконань педагогів щодо оцінювання результатів навчання учнів із досвідом педагогічної діяльності, виокремлено групу сталих (незмінні цінності оцінювальної діяльності) і динамічних переконань вчителів щодо оцінювання; виявлено тенденцію зростання уваги вчителів до низки ціннісних особливостей оцінювання (точність, об'єктивність, достовірність) у процесі накопичення ними досвіду педагогічної діяльності; обґрунтовано потребу в подальшій методичній підтримці вчителів щодо самооцінювання та взаємооцінювання учнів як засобів для залучення учнів до активного навчання;

– **вивчено** систему загальної середньої освіти в Україні з 2018/2019 по 2023/2024 навчальні роки у розрізах за типом поселення (міські поселення, сільська місцевість) та за типами закладів загальної середньої освіти (початкові школи, гімназії, ліцеї);

– **здійснено аналіз** кількості вчителів-предметників та кількості учнів /учениць на одного вчителя в закладі загальної середньої освіти у 2023/2024 навчальному році у порівнянні з 2018/2019 та 2021/2022 навчальними роками;

– **з'ясовано**, що за період 2009-2019 рр. в цілому підвищилася успішність виконання випускниками ЗЗСО України як окремих предметних тестів, так і середня успішність за результатами ЗНО. Дослідження проведено з використанням методів математичної статистики на основі аналізу офіційних звітів ЗНО, які опубліковані у відкритому доступі, у рамках моніторингу результативності впливу заходів, які здійснюються в системі освіти (освітніх втручань) протягом тривалого часу, на зміну декларативних та процедурних знань випускників ЗЗСО.

Удосконалено та уточнено:

– наукові підходи щодо проектування організаційної моделі оцінювання професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти шляхом визначення ключових аспектів, що визначають зміст, відмінності та особливості стандартів професійної діяльності директора (керівника) закладу загальної середньої освіти, а саме: мета і сфера застосування стандартів; структура стандарту (перелік видів діяльності і професійних якостей і компетентностей керівника школи) та статус стандарту;

– перелік основних проблем та недоліків у практиці організації та проведення оцінювання ефективності професійної діяльності керівника (директора) закладу загальної середньої освіти в Україні;

– критерії та показники професійної діяльності педагогічних працівників, адаптовані до вимог цифровізації освіти, а саме: відповідність освітнім стандартам, ефективність управління навчальним процесом, оптимізація процесу оцінювання, забезпечення ефективного зворотного зв'язку, інтеграція з сучасними технологічними рішеннями, інтеграція електронних систем з інноваційними технологічними рішеннями;

– процедури оцінювання на основі електронних систем: *Moodle, Canvas, Blackboard, Schoology, Teachscape, Proctorio, ExamSoft, Kahoot!* з урахуванням принципів: конфіденційності, прозорості та об'єктивності;

– методи збору й аналізу даних в електронних системах моніторингу, що дають змогу визначати тренди у професійному розвитку педагогів;

– засоби візуалізації результатів оцінювання, які сприяють спрощенню інтерпретації даних для вчителів та адміністрації закладів освіти;

– методику вивчення особливостей педагогічної практики в контексті визначення сучасних викликів і потреб вчителів для розроблення необхідних заходів методичної підтримки їх діяльності відповідно до вимог до якості надання педагогічних послуг: обґрунтовано та апробовано використання опитувальників для вивчення переконань педагогів щодо мети та способів організації оцінювання учнів у класі; з'ясовано, що для вчителів найбільш значущими характеристиками видів роботи для оцінювання, які впливають на застосування їх у шкільній практиці, є ті, що характеризують процес їх використання (ресурсонезатратність і легкість застосування);

– стан організаційно-правових основ оцінювання професійної діяльності вчителів закладів загальної середньої освіти.

Набули подальшого розвитку:

- уявлення щодо особливостей оцінювання професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти шляхом розподілу видів оцінювання за метою проведення (професійний відбір; оцінювання (атестація) результатів професійної діяльності та визначення критеріїв оцінки; ліцензування директора ЗЗСО; сертифікація керівника закладу освіти) та статусом самої процедури;
- способи систематизації напрямів наукових досліджень проблеми оцінювання професійної діяльності керівника закладу загальної середньої в Україні та світі;
- уявлення щодо необхідності переосмислення загальної концепції професійного стандарту керівника закладу загальної середньої освіти, зокрема оновлення змісту та структури лідерської компетентності директора закладу освіти, виокремлення навичок і якостей, необхідних для реалізації антикризового управління закладом загальної середньої освіти, в тому числі й управління в умовах надзвичайних та форс-мажорних обставинах в Україні;
- підходи до самооцінювання професійної діяльності педагогічних працівників, зокрема на основі використання електронних портфоліо, онлайн-анкетування та інтерактивних платформ для обміну досвідом;
- методи інтеграції європейського досвіду використання електронних систем оцінювання в національну освітню практику;
- підходи до оцінювання професійної діяльності, що базуються на принципах відкритості, доступності та відповідності міжнародним стандартам;
- механізми забезпечення об'єктивності оцінювання, включаючи автоматизовані алгоритми перевірки результатів навчання здобувачів освіти;
- психологічні аспекти використання електронних систем у професійній діяльності, що враховують емоційні та професійні виклики;
- системи формування зворотного зв'язку, які базуються на цифрових платформах і сприяють взаємодії між педагогами, адміністрацією та учнями;
- положення щодо інтеграції електронних систем оцінювання у професійний розвиток педагогічних працівників, на основі надання їм персоналізованих рекомендацій для подальшого розвитку;
- рекомендації для закладів загальної середньої освіти щодо впровадження електронних систем оцінювання, що охоплюють адаптацію до специфіки освітнього середовища;
- положення про те, що вплив досвіду на переконання вчителів є неоднорідним на різних етапах їхнього професійного розвитку: оцінки вчителями власної оцінювальної діяльності в більшості випадків помітно змінюються при досягненні ними 10-річного стажу педагогічної діяльності (знижуються), що може свідчити про необхідність приділення особливої уваги цій групі вчителів у процесі перепідготовки або підвищення кваліфікації.

Рефлексія вчителя у контексті оцінювання його професійної діяльності

*Ю. О. Жук,
доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач відділу моніторингу та оцінювання
якості загальної середньої освіти,
Інститут педагогіки НАПН України*

Увесь спектр пропонованих і реалізованих на практиці моделей зовнішнього оцінювання професійної діяльності вчителя розташовується в межах від «спостереження в класі» до аналізу результатів учнів, отриманих на основі виконання ними стандартизованих тестів. Усі інші моделі оцінювання є комбінацією зазначених моделей (наприклад, аналіз тривалих поточних академічних результатів учнів, приріст академічної успішності здобувачів освіти за певний період, оцінювання роботи вчителя колегами тощо) або є спробами замінити оцінювання низкою бюрократичних процедур (наприклад, аналіз портфоліо вчителя, аналіз паперових звітів учителів тощо). Однак, досвід впровадження різних моделей зовнішнього оцінювання професійної діяльності вчителя показує, що жодна з них не є ідеальною. Аналіз публікацій показує, що у низці країн увага приділяється рефлексії вчителя щодо своєї професійної діяльності як можливості виходу із ситуації, що склалася.

Дослідження, проведені в Інституті педагогіки НАПН України, показали, що серед моделей оцінювання професійної діяльності вчителя, запропонованих на розгляд учителів України, найбільший рейтинг отримала модель, яка базується на самоаналізі вчителем своєї професійної діяльності. Такий результат опитування можна трактувати як свідчення переконаності учителів у тому, що найбільш об'єктивною моделлю оцінювання їхньої професійної діяльності є самооцінювання. Цей факт не можна залишити поза увагою. Маючи можливість постійно упродовж тривалого часу спостерігати за результатами своєї роботи у класі, вчитель може оцінювати її продуктивність. Таким чином вчитель конструє свою професійну діяльність поступово, у міру накопичення досвіду у професійному середовищі. Структурування власної діяльності на основі рефлексії так чи інакше відбувається у напрямку новачок – експерт.

Випускники педагогічних закладів вищої освіти є продуктом системи освіти, що базується на знаннях. У процесі подальшої професійної діяльності вчителя відбувається його самонавчання у системі освіти, що ґрунтується на навичках. Формування структури професійних навичок здійснюється, в основному, як результат оцінювання вчителем результатів своєї практичної діяльності в класі, що є по суті продуктом рефлексії вчителя.

Наше дослідження показало, що розуміння вчителем ролі рефлексії зростає прямо пропорційно від педагогічного стажу. Вплив цього фактора досягає значення 0,326 (за Коеном). Найбільший позитивний вплив фактора педагогічного стажу на розмір ефекту значення рефлексії в оцінюванні своєї педагогічної діяльності

спостерігається в діапазонах 5–15 років стажу та 20–30+ років стажу. Деякий спад розміру ефекту спостерігається в діапазоні 15–25 років стажу. Можна припускати, що цей спад викликаний «вигорянням» вчителя після 15 років професійної діяльності. Однак ця гіпотеза потребує підтвердження так як надалі розмір ефекту знову зростає.

Схильність вчителів України до самоаналізу та рефлексивного мислення є проявом продуктивного досвіду їхньої педагогічної діяльності. Раціональним є включення до програми курсів підвищення кваліфікації вчителів елементів системи рефлексивного мислення в контексті самоаналізу педагогічної діяльності.

Організаційно-методичні засади оцінювання професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти

*Т. О. Лукіна,
доктор наук з державного управління, професор,
головний науковий співробітник
відділу моніторингу та оцінювання
якості загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Процеси реформування системи загальної середньої освіти та сучасні виклики, що постали перед нею внаслідок поширення дії надзвичайних ситуацій та форс-мажорних обставин, зокрема таких як карантинні обмеження, викликані пандемією COVID-19, та воєнний стан в Україні, зумовили необхідність перегляду вимог до професійної компетентності керівників закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) та створення нової моделі оцінювання їх професійної діяльності. Аналітичне дослідження підходів до оцінювання професійної діяльності керівників ЗЗСО у різних країнах засвідчило наявність значного наукового інтересу до даної проблеми та дало можливість виявити низку відповідних організаційних моделей оцінювання, що зумовлено національними та історичними особливостями освітніх систем цих країн, відмінностями у ступені автономії громад та повноваженнях місцевих органів управління освітою, переліком посадових обов'язків директора середньої школи тощо. З'ясовано, що визначальний вплив на формування організаційної моделі оцінювання професійної діяльності керівника ЗЗСО мають наступні процеси, які є характерними для багатьох країн світу: запровадження стандартів професійної діяльності директора ЗЗСО, які водночас виступають підґрунтям для вибору процедур та інструментів оцінювання; поширення концепції лідерства, зокрема лідерства директора школи, як основи для визначення мети оцінювання ефективності його професійної діяльності та формування відповідного переліку показників; перенесення відповідальності за результати роботи школи на місцевий і локальний рівень управління та зменшення частки організаційних моделей оцінювання з централізованим способом визначення процедур.

З метою з'ясування думок директорів і вчителів ЗЗСО щодо концептуальних засад та основних підходів до побудови вітчизняної моделі оцінювання професійної діяльності керівника середньої школи було проведено опитування зазначених категорій педагогів. Результати емпіричного дослідження сприяли визначенню та обґрунтуванню основних принципів (об'єктивності та справедливості оцінювання, обов'язковості, відповідальності, системності, багатосуб'єктності, дитино/людино-центричності, практичної спрямованості, періодичності, гласності, рефлексивності, демократизму) та функцій оцінювання професійної діяльності директора школи, зокрема таких як: стимулювальна, мотивувальна, управлінська, адміністративна, контрольна-розвивальна, вимірювальна, коригувальна, інформаційно-орієнтувальна.

Електронні системи оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти

*О. П. Радкевич,
доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
відділу моніторингу та оцінювання
якості загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Сучасний розвиток цифрових технологій суттєво змінює підходи до оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти. Електронні системи оцінювання стали ключовим інструментом забезпечення прозорості, об'єктивності та ефективності моніторингу роботи вчителів. У контексті глобалізації освіти і зростання ролі дистанційного навчання електронні системи оцінювання дають змогу аналізувати професійну діяльність педагогічних працівників відповідно до професійного стандарту та міжнародних рекомендацій. Їх впровадження є частиною процесу модернізації національної освіти, що сприяє інтеграції до європейського освітнього простору.

Електронні системи оцінювання професійної діяльності педагогів базуються на застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій для моніторингу, аналізу та вдосконалення рівня їхньої кваліфікації. Вони уможливають автоматизацію процесу збору даних, що сприяє усуненню суб'єктивних чинників під час оцінювання. Окрім того, такі системи адаптуються до індивідуальних особливостей педагогів, забезпечуючи персоналізований підхід до оцінювання професійної діяльності.

Електронні системи сприяють моніторингу професійного розвитку педагогів у динаміці, дозволяючи відстежувати зміни та вдосконалення в їхній роботі. Зворотний зв'язок, який надається цими системами, є важливим інструментом для підвищення ефективності освітнього процесу. Наприклад, система SELFIE допомагає вчителям оцінювати свою професійну діяльність відповідно до європейських критеріїв цифрової компетентності. Попри численні переваги,

інтеграція електронних систем оцінювання стикається з викликами. До них належать обмежений доступ до якісних цифрових інструментів, необхідність навчання педагогів ефективному використанню таких систем, а також питання збереження конфіденційності персональних даних.

Електронні системи оцінювання професійної діяльності педагогів є важливим кроком у цифровій трансформації освітньої системи України. Їх використання сприяє підвищенню якості загальної середньої освіти, професійного зростання педагогів, а також відповідає потребам сучасного інформаційного суспільства. Для ефективного впровадження цих систем необхідно забезпечити належну нормативно-правову та технічну підтримку, підготовку педагогів до роботи з цифровими інструментами та ресурсами.

Моделі оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників

*Л. С. Ващенко,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу моніторингу
та оцінювання якості загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Питання оцінювання професійної діяльності вчителів закладів загальної середньої освіти на тепер є особливо актуальним. Оскільки система оцінювання передбачає постійне спостереження за динамікою процесів в освіті, що надає об'єктивну інформацію, яка необхідна для корегування базових стратегій розвитку. У теоретичному аспекті вирішення цього питання полягає у визначенні критеріїв і показників, за якими можна характеризувати дану систему, у практичному – це розроблення процедур та інструментальних засобів, за допомогою яких можна кількісно оцінити стан функціонування системи та визначити перспективи розвитку.

Аналіз наукових джерел та педагогічна практика дозволила виокремити моделі внутрішнього оцінювання, які складаються з оцінювання професійної діяльності вчителя за результатами навчання здобувачів освіти, та формувального оцінювання, що ґрунтується на спостереженнях за діяльністю вчителя. Учителі, обговорюючи різні форми й методи викладання і порівнюючи результати професійної діяльності з колегами отримують конструктивну допомогу. Як окремий вид оцінювання функціонує модель зовнішнього оцінювання, а саме сертифікація педагогічних кадрів.

Існуючі моделі оцінювання професійної діяльності вчителя мають різноманітні форми, методи, критерії, стандарти та інструментарій збору даних. Вони різняться процедурами його проведення, і часто відмінності полягають у масштабі оцінювання, частоті його проведення, визначенні відповідальних,

розробленні критеріїв, способах збору інформації для цього процесу, впливові результатів на освітній процес та діяльність учителя.

Метою нашого дослідження було з'ясування ставлення вчителя, як об'єкта оцінювання, до різних моделей оцінювання його педагогічної діяльності. Для з'ясування такого ставлення було проведено опитування вчителів України, в якому учасники мали змогу висловити свою думку щодо різних моделей оцінювання педагогічної діяльності. Загалом в опитуванні взяли участь 411 вчителів різних предметів. Учасники дослідження надали перевагу формульованій моделі оцінювання педагогічної діяльності, зокрема самоаналізу щодо результатів своєї діяльності та обміну досвідом між педагогами. Також вчителі звернули увагу на важливість поєднання різних підходів і методів оцінювання. Останнє місце в рейтингу оцінок посіла письмова звітність вчителя. Можна припустити, що письмові звіти сприймаються вчителями як не зовсім виправдане доповнення до їхнього основного навантаження.

Оцінювання професійної діяльності має вплив на мотивацію вчителя до професійного розвитку, удосконалення своїх професійних компетентностей, підвищення ефективності професійної діяльності і в кінцевому рахунку – до покращення якості системи освіти.

Оцінювальна діяльність вчителів в контексті сучасних викликів: результати поточного експериментального дослідження

*А. В. Гривко,
кандидат педагогічних наук,
старший дослідник,
старший науковий співробітник
відділу моніторингу та оцінювання
якості загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Оцінювальна діяльність вчителя є одним із ключових аспектів його професійної компетентності. Оцінювання цього складника професійної педагогічної компетентності в контексті якості освіти насамперед потребує визначення його моделі (основних компонентів та їх взаємозв'язку). Компоненти професійної компетентності, якими має володіти український вчитель, відображені у відповідному професійному стандарті². Відповідно до цього документу оцінювально-аналітична компетентність педагога складається з трьох компонентів: 1) здійснення оцінювання результатів навчання учнів (знати та вміти застосовувати різні форми, види та методики оцінювання й фіксування результатів із дотриманням етичних принципів та вимог законодавства щодо

² Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 №2736

академічної доброчесності); 2) аналіз результатів навчання учнів, зокрема, забезпечення зворотного зв'язку з учнями; та 3) забезпечення самооцінювання та взаємооцінювання результатів навчання учнів. У зв'язку з оприлюдненням МОН України нових рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання³, актуальним є визначення аспектів оцінювальної діяльності вчителів, які потребують підтримки (визначення спеціальних заходів, спрямованих на задоволення професійних потреб вчителів).

Основні результати дослідження, у якому взяли участь 349 учителів загальноосвітніх шкіл України, показали, що вибір педагогами методів оцінювання здебільшого здійснюється за принципами ресурснезатратності і легкості застосування, а ціннісні характеристики оцінювання (об'єктивність, точність, достовірність) набувають ваги зі збільшенням досвіду. Виявлено тенденцію зниження оцінки вчителями власної педагогічної діяльності в контексті оцінювання на етапі досягнення 10-річного педагогічного стажу. Це може свідчити про необхідність приділення особливої уваги цій групі вчителів у процесі перепідготовки або підвищення кваліфікації. У зв'язку з виявленою неусталеністю поглядів учителів щодо компонентів оцінювальної діяльності, які характеризують формувальне оцінювання, зроблено висновок про доцільність відповідної методичної підтримки вчителів. За результатами дослідження також обґрунтовано потребу в подальшій методичній підтримці вчителів щодо самооцінювання та взаємооцінювання як методів залучення учнів до активного навчання. Дослідження триває.

Сучасні підходи до оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти

*С. О. Науменко,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник відділу моніторингу
та оцінювання якості загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Одним із важливих показників якісної освіти, як однієї з необхідних умов інтелектуального, культурного і творчого розвитку суспільства та інструменту його соціально-економічного зростання, є професіоналізм учителя. Водночас запровадження ефективної системи оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників сприяє не лише фаховому розвитку педагогів, а й підвищенню рівня якості освіти в класі, закладі освіти тощо.

³ Рекомендації щодо оцінювання результатів навчання здобувачів освіти відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України від 02.08.2024 №1093.

Зарубіжні дослідники виділяють два основних види оцінювання професійних досягнень педагога: підсумкове оцінювання, метою якого є порівняння показників ефективності або кількісна оцінка результатів педагогічної діяльності вчителя, та формувальне оцінювання, орієнтоване на вдосконалення професіоналізму педагога. Якщо підсумкове оцінювання є невід'ємним складником стратегії управління та прийняття адміністративних рішень (наприклад, щодо прийняття вчителя на роботу або його звільнення, просування по службі, підвищення зарплати тощо), то формувальне оцінювання передбачає наявність конструктивного зворотного зв'язку між педагогом та експертом, який оцінює результати діяльності педагогічного працівника, що дає можливість визначити її сильні та слабкі сторони й запропонувати шляхи вдосконалення. При цьому науковці зауважують, що ефективнішим підходом є поєднання підсумкового та формувального оцінювань як чинника вдосконалення вчителями практичних навичок та водночас їхнього професійного й особистісного зростання.

Зарубіжні дослідники виділяють три ключові компоненти оцінювання: 1) характеристики (показники) професійної діяльності вчителя: предметні знання, педагогічна майстерність, здатність підвищити успішність учнів, уміння створити сприятливу атмосферу в класі, уміння вести зворотній зв'язок і спілкуватися з батьками, колегами та адміністрацією закладу освіти, використовувати сучасні освітні ресурси та технології тощо; 2) суб'єкти оцінювання (оцінювачі): зовнішні та внутрішні (адміністрація закладу освіти, колеги-вчителі), а також учні та їхні батьки. При цьому залучення зовнішніх спостерігачів та учнів до оцінювання роботи вчителів робить його об'єктивнішим і справедливішим. Оцінювання колегами призводить до якісніших змін у практиці роботи вчителя, діяльність якого оцінюється, ніж оцінювання адміністрацією⁴. Ефективнішим є інтегрування зовнішнього та внутрішнього оцінювання; 3) методи оцінювання вчителів: спостереження за освітнім процесом, аналіз відеозаписів уроків, аналіз досягнень учнів, оцінювання колегами, зворотній зв'язок від учнів та батьків (анкетування, опитування), аналіз портфоліо вчителя тощо. Оптимальним є поєднання кількох методів оцінювання (наприклад, результати тестування учнів, спостереження за уроками, самооцінювання вчителя), як чинник об'єктивності інформації щодо ефективності роботи вчителя та уникнення впливу конкретного методу на результати оцінювання.

Зарубіжні дослідники (Putman H., Ross E., Walsh K.) виділяють сім функціональних компонентів (показників) системи оцінювання професійної діяльності вчителів: 1) опитування учнів. Результати опитувань учнів, які певною мірою корелюють із показниками зростання академічної успішності здобувачів освіти, є об'єктивнішими та надійнішими показниками, ніж ті, які покладаються виключно на звіти та спостереження адміністрації; 2) об'єктивні показники розвитку учнів. Підвищення рівня навчальних досягнень учнів як

⁴ Ford, T. G., & Lavigne, A. L. (2024). Does It Matter Who Evaluates Teachers? Principal Versus Teacher-Led Evaluation and Teacher Motivation. *Educational Policy*, 38(4), 794-829. <https://doi.org/10.1177/08959048221103796>.

результат професійної діяльності вчителя позитивно впливає на довгострокові досягнення здобувачів; 3) щонайменше трійкові рейтингові системи. Застосування трійкових рейтингових систем (напротивагу двійковим: задовільно/незадовільно) підвищує корисність і валідність систем оцінювання; 4) щорічне оцінювання та спостереження для всіх вчителів. Спостереження за роботою вчителя у класі є корисним джерелом інформації для самих учителів, адже надає їм зворотний зв'язок. Оскільки ефективність вчителя може змінюватися з року в рік, дані за кілька років можуть використовуватися для визначення підсумкової оцінки вчителя, щоб підвищити її точність; 5) професійний розвиток, пов'язаний із оцінкою вчителя. Основною метою оцінювання професійної діяльності вчителя є визначення сфер (областей), в яких він працює добре, та тих, у яких він потребує вдосконалення; 6) письмовий відгук (зворотний зв'язок) після кожного спостереження. Конструктивний і детальний зворотний зв'язок та інструктаж є важливими компонентами розвитку вчителя; 7) кілька показників для остаточного оцінювання вчителів, зокрема, спостереження в класі, опитування учнів та показники їхньої успішності, дають більш узгоджені рейтинги упродовж багатьох років у порівнянні з одним показником ефективності.⁵

Принципи оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників та нормативно-правове й організаційно-методичне забезпечення їх реалізації

*С. Г. Головка,
кандидат історичних наук, доцент,
старший дослідник, старший науковий
співробітник відділу моніторингу та оцінювання
якості загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Оцінювання професійної діяльності є одним із важливих інструментів забезпечення безперервного професійного розвитку педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти та створення умов для їх постійного саморозвитку, самовдосконалення, підвищення професійної майстерності, стимулювання творчих методичних пошуків, спрямованих на якісне удосконалення освітнього процесу та підтримку індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти. Його основною формою є атестація, що передбачає систему заходів, що здійснюються з дотриманням принципів відкритості та колегіальності, гуманного та доброзичливого ставлення до педагогічного працівника, повноти та об'єктивності оцінювання результатів педагогічної

⁵ Putman, H., Ross, E., & Walsh, K. (2018). *Making a difference: Six places where teacher evaluation systems are getting results*. National Council on Teacher Quality. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED590763.pdf> (с. 2, 19-20).

діяльності⁶. Реалізація цих принципів здійснюється через відповідне нормативно-правове та організаційно-методичне забезпечення процедур атестації педагогічних працівників.

Принцип відкритості та колегіальності забезпечується через чітке визначення черговості та процедур атестації; тривалості міжатестаційного періоду, мінімального терміну роботи до проведення атестації після призначення педагогічного працівника на посаду; недопущення безпідставної відмови в прийнятті атестаційних документів, які відповідають вимогам, зазначеним у цьому пункті, створення перешкод для проходження педагогічним працівником атестації та необґрунтованої відмови у присвоєнні (підтвердженні) кваліфікаційної категорії; право педагогічного працівника бути присутнім на засіданні атестаційної комісії, зокрема й у режимі відеоконференцзв'язку; право подачі на розгляд матеріалів атестаційної справи та апеляційної заяви як у паперовій, так і в електронній формах.

Об'єктивність оцінювання результатів педагогічної діяльності реалізується шляхом використання засобів електронної інформаційної взаємодії з інформаційно-комунікаційними системами та публічними електронними реєстрами органів державної влади для отримання відомостей щодо наявності відповідного ступеня освіти та стажу роботи на посадах педагогічних працівників; дотримання академічної доброчесності; вивчення практичного досвіду роботи педагогічного представника з можливістю залучення експертів, які не входять до складу атестаційної комісії.

Принцип гуманного та доброзичливого ставлення до педагогічного працівника передбачає збереження до наступної атестації присвоєних за результатами останньої атестації кваліфікаційної категорії та педагогічного звання в разі переведення педагогічного працівника на іншу посаду (в інший заклад), переривання роботи на педагогічній посаді; можливість проведення позачергової атестації за ініціативою педагогічного працівника; можливість представлення інтересів педагогічних працівників на засіданнях атестаційних комісій представники тощо.

Зауважимо, що базовим законодавством України про освіту передбачено зовнішнє оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників засобами незалежного тестування, самооцінювання та вивчення практичного досвіду роботи⁷. Його результати в разі успішної сертифікації можуть бути зараховані як проходження атестації. Разом із тим, одним із чинників, що обмежує використання сертифікації як повноцінної альтернативи традиційній атестації є норма щодо здійснення її виключно на добровільних засадах та з ініціативи педагогічного працівника. При цьому неуспішна сертифікація не впливає на результати атестації педагогічного працівника, подальшу професійну діяльність

⁶ Положення про атестацію педагогічних працівників: Наказ МОН України від 09 вересня 2022 року № 805 (у редакції наказу МОН України від 10 вересня 2024 року № 1277). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1634-24#Text>.

⁷ Про освіту: Закон України. (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

на відповідній посаді, та не є підставою для будь-яких заходів адміністративного впливу.

Враховуючи потенціал сертифікації як одного з універсальних інструментів оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників, потребують подальшого вивчення та вдосконалення нормативно-правові та організаційно-методичні засади імплементації принципів зовнішнього незалежного оцінювання та самооцінювання педагогами власної професійної майстерності в методології та практичних процедурах їх атестації.

Якщо використання механізмів зовнішньої незалежної експертизи якісно змінює процедури оцінювання результатів професійної діяльності педагогічних працівників у контексті забезпечення його об'єктивності та нівелювання впливу адміністративних і суб'єктивних чинників, то ґрунтовна самооцінка забезпечує можливість рефлексії та є потужним стимулом для подальшого професійного й особистісного розвитку.

ДОВІДКОВЕ ВИДАННЯ

Редакційна колегія:

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

М. В. Головка, доктор пед. наук, професор;

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

Л. М. Калініна, доктор пед. н., професор;

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

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

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

К. Ю. Ладоня, доктор філософії у галузі філологія;

О. Ю. Зуєвич (відповідальний редактор).

АНОТОВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ ЗА 2024 РІК

Обкладинка – Л. Лук'яненко
Комп'ютерна верстка – Л. Лук'яненко

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2;
тел./факс: (044) 481-38-85
book-xl@ukr.net
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08. 2009 р