

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ



**АНОТОВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ
НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ
ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ
ЗА 2025 РІК**

**ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**

**АНОТОВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ
НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ
ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ ЗА 2025 РІК**

Київ
Педагогічна думка
2025

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 16 від 22 грудня 2025 р.)*

Редакційна колегія:

О. М. Топузов, доктор пед. наук, професор (головний редактор);
М. В. Головка, доктор пед. наук, професор;
Т. М. Засєкіна, доктор пед. наук, професор;
Л. М. Калініна, доктор пед. наук, професор;
Н. М. Бібік, доктор пед. наук, професор;
М. І. Бурда, доктор пед. наук, професор;
О. В. Малихін, доктор пед. наук, професор;
І. Ю. Ільчук, завідувач науково-організаційного відділу;
О. Ю. Зуєвич, (відповідальний редактор).

А 69

Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2025 рік. – Київ: Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка, 2025. –222 с.

ISBN 978-966-644-808-1

У збірнику опубліковано анотовані результати науково-дослідної роботи наукових відділів Інституту педагогіки НАПН України за 2025 рік. Зокрема, висвітлено найістотніші наукові досягнення фундаментальних і прикладних досліджень співробітників, докторантів, аспірантів Інституту педагогіки НАПН України та результати їх експериментальної перевірки і впровадження в експериментальних закладах загальної середньої освіти. Матеріали адресовані вченим і дослідникам проблем розвитку освіти, педагогічним працівникам закладів загальної середньої освіти, докторантам, аспірантам і студентам педагогічних закладів вищої освіти.

УДК 001.89:[001.32:37](477-25)(048.2)

ЗМІСТ

О. М. Топузов. Наукова та науково-організаційна діяльність Інституту педагогіки НАПН України у 2025 році та перспективи на 2026 рік	12
ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У СВІТОВІЙ, ЄВРОПЕЙСЬКІЙ І НАЦІОНАЛЬНИХ СИСТЕМАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	19
О. І. Локшина. Найістотніші наукові результати проведеного дослідження...	19
О. І. Локшина. Управлінські ініціативи європейського співробітництва у галузі освіти і навчання.....	20
С. О. Сисоева. Термінологічні новації європейського освітнього простору.....	21
О. Я. Стойка. Інтеграційні процеси цифрової трансформації освіти в контексті європейського досвіду та викликів воєнного часу.....	23
І. В. Борисенко. Інтеграція систем загальної середньої освіти країн Європейського Союзу до європейського освітнього простору: прогрес у досягненні стратегічних пріоритетів.....	25
О. З. Глушко. Напрями та інноваційні практики інтеграції загальної середньої освіти України в європейський освітній простір.....	26
А. П. Джурило. Європейські пріоритети та національні політики інтеграції загальної середньої освіти в європейський освітній простір.....	27
Д. А. Вороніна-Пригодій. Освіта і навчання ЄС: поступ інтеграційних процесів.....	28
М. В. Гончарук. Імплементация європейських стандартів якості у німецькій моделі дошкільної освіти: орієнтири для України.....	29
УПРАВЛІННЯ ТРАНСФОРМАЦІЙНИМИ ПРОЦЕСАМИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПОВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ УКРАЇНИ.....	31
О. М. Онаць. Найістотніші наукові результати за звітний 2025 рік.....	31
О. М. Онаць. Умови ефективного державно-громадського управління трансформаційними процесами у закладах загальної середньої освіти у період війни та повоєнного відновлення України.....	32
Л. М. Калініна. Державно-громадське управління трансформаційними процесами в закладах загальної середньої освіти в умовах війни.....	34
І. В. Саух. Архітектоніка трансформації управлінської діяльності в закладі освіти на світоглядних засадах креативності.....	36
Б. Г. Чижевський. Трансформація – духовна сила й енергія стійкого, стабільного розвитку.....	38
Ю. В. Гречишкін. Економічні чинники впливу на управління трансформаційними процесами у загальній середній освіті в умовах війни та повоєнний період.....	39
Л. М. Попович. Специфіка управління трансформаційними процесами у період воєнного стану та повоєнного відновлення України.....	40
А. Ю. Данко. Психолого-педагогічні чинники впливу трансформаційних процесів на діяльність суб'єктів освітнього процесу в умовах війни та повоєнний період.....	41

В. А. Нідзієва. Управління трансформаційним розвитком організаційної культури в закладі загальної середньої освіти.....	43
І. Ю. Мосякова. Концептуальні положення розвитку освітнього менеджменту в умовах автономії.....	44
В. О. Нідзієв. Організаційна культура закладу освіти в контексті трансформаційних змін в умовах війни.....	45
ДИДАКТИЧНІ СИСТЕМИ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	47
О. В. Малихін. Найістотніші наукові результати проведеного дослідження...	47
О. В. Малихін. Дидактичні системи профільної середньої освіти: узагальнювально-впроваджувальний етапи наукового дослідження (2025 рік).....	47
О. М. Топузов. Упровадження дидактичних систем профільної середньої освіти: нормативно-правові засади.....	49
Н. О. Арістова, І. Л. Ліпчевська. Упровадження дидактичних систем профільної середньої освіти: організаційно-управлінські умови.....	50
Р. А. Попов, М. О. Павельчук. Упровадження дидактичних систем профільної середньої освіти: методичні й ресурсні умови.....	51
Л. В. Шелестова. Функціональні можливості педагогічних технологій у профільній середній освіті.....	53
О. В. Барановська. Дидактичний потенціал профільної середньої освіти в ліцеях: специфіка мовно-літературного спрямування.....	54
ПЕДАГОГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	57
О. В. Онопрієнко. Найістотніші наукові результати проведеного дослідження «Педагогічне управління розвитком навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів».....	57
Н. М. Бібік. Мотиваційне управління навчальною діяльністю молодших школярів.....	60
О. М. Петрук. Принципи організації навчання писемного мовлення молодших школярів: методичні орієнтири змістового й процесуального забезпечення.....	61
І. Л. Ліпчевська. Методика роботи з цифровими текстами на уроках літературного читання (3–4 класи).....	62
Т. С. Павлова. Формування екологічної компетентності молодших школярів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ»: результати експериментального дослідження.....	63
О. В. Вашуленко. Дидактико-методичні рекомендації з управління аудіативною діяльністю молодших школярів на уроках читання у 1-2 класах.....	64
Н. П. Листопад. Управління розвитком обчислювальних навичок молодших школярів в умовах застосування різних форм навчання.....	65
ТЕХНОЛОГІЯ СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОГО ІНШОМОВНОГО КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ 7–9 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ.....	67

<i>І. О. Горошкін. Найістотніші наукові результати проведеного дослідження...</i>	67
<i>І. О. Горошкін. Система вправ і завдань як засіб формування механізмів іншомовного спілкування учнів 7–9 класів: дидактико-методичний аспект.....</i>	68
<i>С. С. Печенізька. Медіація як навчальна стратегія формування іншомовної соціокультурної компетентності учнів. Еволюція ролі вчителя: фасилітатор–самомедіатор–медіатор.....</i>	69
<i>О. С. Пасічник. Теорія «взаємонавчання» як засіб формування умінь і навичок вдумливого читання іноземною мовою в учнів 7-9 класів.....</i>	71
<i>М. В. Яковчук. Технологія формування іншомовної комунікативної компетентності засобами мовленнєвих ситуацій учнів 7–9 класів закладів загальної середньої освіти.....</i>	72
ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	74
<i>Ю. О. Жук. Найістотніші наукові результати проведеного дослідження.....</i>	74
<i>Ю. О. Жук. Професійна діяльність як предмет оцінювання.....</i>	76
<i>С. В. Алексєєва. Оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників як складова внутрішньої системи забезпечення якості освіти.....</i>	77
<i>Т. О. Лукіна. Структурна модель професійної діяльності директора закладу загальної середньої освіти як об'єкта оцінювання.....</i>	80
<i>О. П. Радкевич. Електронні системи оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти.....</i>	81
<i>Л. С. Ващенко. Ставлення учасників навчального процесу до освітньої діяльності вчителів</i>	82
<i>А. В. Гривко. Оцінювальна компетентність учителя в парадигмі компетентнісного навчання: емпіричні висновки та імплікації.....</i>	83
<i>С. Г. Головка. Експертне оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників як умова й результат їх професійного розвитку.....</i>	84
<i>С. О. Науменко. Міжнародне порівняльне дослідження TALIS в Україні: аналіз стану та шляхи реформування національної освітньої системи</i>	86
ОСВІТНІЙ ТА ФІЛОСОФСЬКИЙ ДИСКУРС ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УКРАЇНСЬКИХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ РОСІЙСЬКОЇ АГРЕСІЇ.....	88
<i>Н. П. Дічек. Основні наукові результати.....</i>	88
<i>Н. П. Дічек. Тенденції у формуванні історичної пам'яті в студентської молоді України упродовж 1990-х - 2010-х років.....</i>	90
<i>П. Ю. Саух. Освітній та філософський дискурс формування історичної пам'яті у підготовці майбутніх вчителів в умовах російської агресії.....</i>	91
<i>А. А. Загородня. Феномен історичної пам'яті в системі національно-патріотичного виховання у закладах вищої освіти України (1990-ті -2004-ті роки).....</i>	92
<i>А. А. Ільїна. Чинники формування національної ідентичності української студентської молоді: філософсько-освітній дискурс в суверенній Україні.....</i>	93

<i>С. М. Шевченко. Патріотичне виховання в школах України у період 1991–2004 рр.....</i>	94
--	-----------

ПРОЄКТУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 7-9 КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....96

<i>О. М. Горошкіна. Найсуттєвіші наукові результати проведеного дослідження на моделювально-експериментальному етапі.....</i>	96
---	-----------

<i>О. М. Горошкіна. Експериментальна перевірка ефективності створеного навчально-методичного забезпечення навчання української мови в 7–9 класах закладів загальної середньої освіти.....</i>	97
---	-----------

<i>Н. Б. Голуб. Реалізація завдань модельної програми з української мови для 7-9 класів.....</i>	98
--	-----------

<i>Н. В. Бондаренко. Основні чинники оновлення змісту навчання української мови у 7–9 класах.....</i>	99
---	-----------

<i>В. І. Новосьолова. Компетентнісний потенціал уроків української мови в базовій школі.....</i>	100
--	------------

<i>А. М. Олійник. Принципи побудови е-додатків до підручників української мови для 7-9 класів.....</i>	102
--	------------

<i>Л. О. Попова. Навчальний посібник як ефективний засіб досягнення очікуваних результатів навчання української мови.....</i>	103
---	------------

<i>Л. В. Галаєвська. Принципи добору змісту навчання української мови в 7–9 класах.....</i>	104
---	------------

ПРОЄКТУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ В 7–9 КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....105

<i>Т. О. Яценко. Найістотніші наукові результати проведеного дослідження на моделювально-експериментальному етапі</i>	105
---	------------

<i>Т. О. Яценко. Реалізація змісту навчання української літератури та інтегрованого курсу літературу 7-8 класах: методичний аспект.....</i>	107
---	------------

<i>О. А. Слижук. Моделювання медіазавдань у підручниках літератури для 8 класу та електронних додатках до них.....</i>	108
--	------------

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ В УЧНІВ 3-4 ТА 5-6 КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН.....110

<i>Н. І. Богданець-Білооскаленко. Найістотніші результати дослідження (пошуково-моделювальний етап).....</i>	110
--	------------

<i>Н. І. Богданець-Білооскаленко, О. Л. Фідкевич. Результати опитування щодо проблемних аспектів формування читацької грамотності учнів/учениць закладів загальної середньої освіти з класами/групами з навчання мовами національних меншин.....</i>	111
--	------------

Л. В. Давидюк. Дидактичні засади посібника з формування читацької грамотності учнів 5-х класів із навчанням мовами національних меншин.....	113
М. Р. Мацькович. Формування читацької грамотності в учнів 5-х класів із навчанням мовами національних меншин на уроках інтегрованого курсу зарубіжної та польської літератур.....	114
В. В. Снегір'ова. До проблеми розвитку читацької грамотності учнів 6 класів на уроках літератури в ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин.....	115
В. П. Атаманчук. Інноваційні технології як забезпечення ефективності процесу формування читацької грамотності	117
Л. М. Шевчук. Формування читацької грамотності в учнів 3-4 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин: сучасні особливості.....	119
З. А. Кондур. До питання підготовки «Стратегії збереження і розвитку мов, яким загрожує зникнення».....	120

ПРОЄКТУВАННЯ ЗМІСТУ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УЧНІВ 7–9 КЛАСІВ ІСТОРІЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ.....122

Т. О. Ремех. Найістотніші наукові результати проведеного дослідження за 2025 рік.....	122
О. І. Пометун. Інноваційна модель підручника «Громадянська освіта» у контексті компетентнісного навчання.....	123
Н. М. Гупан. Підручник з історії України для 7 класу в контексті компетентнісно орієнтованого навчання.....	124
Л. Т. Рябовол. Переваги модельної навчальної програми «Правознавство», 9 клас (автори: О. Пометун, Т. Ремех, Л. Рябовол).....	125
В. Ю. Кришмарел. Інтеграція комунікативних технік у навчання учнів 7-8 класів історії.....	126
Ю. Б. Малієнко. Формування геопросторового мислення засобами компетентнісно орієнтованого підручника історії для 7 класу Нової української школи.....	127
І. В. Мороз. Критерії оцінювання дослідницьких завдань з історії.....	128
П. В. Мороз. Методичні вимоги до формулювань дослідницьких завдань з історії.....	129
Т. О. Ремех. Пріоритети та компетентнісний підхід у викладанні предмета «Правознавство» (за МНП О. Пометун, Т. Ремех, Л. Рябовол).....	131
Г. В. Сєрова. Формування навичок критичного мислення учнів 7 класу в навчанні історії.....	132

ПРОЄКТУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ У 7-9 КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....134

Т. Г. Назаренко. Найістотніші наукові результати проведеного дослідження.....	134
---	-----

Т. Г. Назаренко. Види навчальної діяльності та їх вплив на формування ключових та предметних компетентностей в учнів 8-х класів.....	134
Д. В. Полтавченко. Формування в учнів 8-х класів предметних компетентностей на уроках географії через види навчальної діяльності.....	135
В. С. Яценко. Аналіз та корекція методики формування дослідницьких компетентностей учнів з географії у 7-9 класах закладів базової загальної середньої освіти.....	136
О. В. Часнікова. Реалізація змісту географічної освіти у 7–9 класах у контексті компетентнісного підходу Нової української школи.....	137
ПРОЄКТУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ У 7-9 КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	139
В. В. Сіній. Найістотніші наукові результати проведеного дослідження.....	139
О. І. Ляшенко. STEM як феномен сучасної освіти.....	140
М. В. Головки. Контекстні завдання як інструмент реалізації ключових завдань базового курсу фізики.....	141
Т. М. Засекіна. Система завдань у підручнику фізики для оцінювання результатів навчання.....	142
Д. О. Засекін. Методичні особливості реалізації змісту навчання фізики у 9 класі.....	143
Ю. С. Мельник. Особливості діагностики ефективності методики реалізації прикладної спрямованості базового курсу фізики.....	144
В. В. Сіній. Курс фізики в гімназії як інструмент формування професійного самовизначення учнів у сфері STEM-кар'єр.....	145
В. М. Мацюк. Якісні задачі з фізики як засіб розвитку ключових компетентностей здобувачів базової середньої освіти	147
Л. В. Непорожня. Особливості реалізації змісту навчання фізики у 7-9 класах в умовах НУШ.....	148
І. П. Крячко. Пропедевтика астрономічних знань в курсі фізики 7–9 класів закладів загальної середньої освіти.....	149
ПРОЄКТУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ І ХІМІЇ У 8-9 КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	150
К. М. Задорожний. Найістотніші наукові результати проведеного дослідження.....	150
Л. П. Величко. До проблеми проектування змісту хімічної освіти в основній школі.....	150
І. С. Крамаренко. Гібридна освіта як чинник формування природничо-наукових компетентностей учнів основної школи.....	152
Т. В. Коршевнік. Обґрунтування принципів навчання хімії на рівні базової середньої освіти.....	153
К. М. Задорожний. Шляхи реалізації змісту навчання в підручнику біології 8 класу Нової Української Школи.....	154

Г. О. Качко. Реалізація державних стандартів базової середньої освіти в освітніх і навчальних програмах та підручниках біології.....155

ПРОЄКТУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ У 7-9 КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....157

Д. В. Васильєва. Найістотніші наукові результати проведеного дослідження.....157

М. І. Бурда. Гносеологічний підхід у навчанні математики як засіб набуття ключових компетентностей.....158

Н. А. Тарасенкова. Система засобів навчання геометрії у 8 класі Нової української школи159

Д. В. Васильєва. Прикладна спрямованість підручників з алгебри.....160

В. В. Волошена. Реалізація компетентнісного потенціалу математики в 7-9 класах загальної середньої освіти.....161

О. П. Вашуленко, Е. Г. Сердюк. Від перевірки знань до оцінювання компетентностей: нові орієнтири у навчанні математики 7–9 класів.....162

О. С. Чашечникова. Методичні особливості вивчення геометричних перетворень на площині у закладах загальної середньої освіти.....163

ПРОЄКТУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ІНФОРМАТИЧНОЇ ОСВІТИ У 7-9 КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....165

І. А. Твердохліб. Найістотніші наукові результати проведеного дослідження....165

І. А. Твердохліб. Комп'ютерне моделювання як засіб міжпредметної інтеграції шкільних предметів.....166

І. О. Завадський. Електронні таблиці як центральна тема курсу інформатики в гімназії.....167

О. В. Коришуніна. Трансформація курсу інформатики у базовій середній освіті під впливом технологій штучного інтелекту.....168

А. С. Деркач. 3D-моделювання як інструмент розвитку проектного мислення учнів 7–9 класів.....169

ПРОЄКТУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ У 7-9 КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....171

В. І. Туташинський. Основні наукові результати171

В. І. Туташинський. Експериментальна перевірка змісту технологічної освіти на предметному циклі навчання.....172

А. М. Тарара. Науково-експериментальні дослідження ефективності спроєктованого змісту підручників «Технології» для учнів 7 та 8 класів.....173

І. С. Голіяд. Формування графічного компонента змісту технологічної освіти учнів 7–9 класів на засадах компетентнісного та кластерного підходів.....174

О. В. Стукало. Модернізація технологічної освіти в контексті формування цифрової компетентності.....175

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ АРТТЕРАПІЇ В РОБОТІ З ПОСТРАЖДАЛИМИ У ВІЙНІ ДІТЬМИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ.....176

О. А. Комаровська. Найістотніші наукові результати проведеного дослідження.....176

О. А. Комаровська. Дефінітивний апарат та експериментальні дані з проблеми використання педагогічних технологій арт-терапії в роботі з постраждалими у війні дітьми.....177

Н. Є. Миропольська. Обґрунтування арт-педагогічного потенціалу театрального та аудіального мистецтв у роботі із постраждалими у війні дітьми різного віку.....178

В. Г. Власова. Специфіка цифрового освітнього середовища для використання арт-педагогічних технологій у роботі з постраждалими у війні дітьми.....179

С. А. Ничкало. Теоретичне обґрунтування арт-педагогічного потенціалу образотворчого мистецтва та мистецтва архітектури в цифровому середовищі.....181

ТЕХНОЛОГІЇ ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВІЙН.....183

С. Е. Трубачева. Найістотніші наукові результати проведеного дослідження...183

Т. Ф. Алексеєнко. Класифікація технологій соціально-педагогічного змісту щодо подолання освітніх втрат учнів гімназії під час війни.....184

Т. М. Мішеніна. Навчально-методичне забезпечення процесу подолання освітніх втрат учнів гімназії в умовах змішаного навчання.....185

Д. О. Пузіков. Технологізація підготовки педагогічних працівників до подолання освітніх втрат учнівства гімназії.....186

О. О. Прохоренко. Застосування технологій диференційованого навчання з метою подолання освітніх втрат учнів гімназії в умовах змішаного навчання.....187

О. В. Чорноус. Можливості електронних освітніх ресурсів у подоланні освітніх втрат учнів в умовах змішаного навчання.....188

В. О. Бутаков. Стан проблеми застосування візуалізації у процесі реалізації технологій подолання освітніх втрат учнів гімназії.....189

Л. С. Калиш. Особливості застосування технологій компетентнісно орієнтованого навчання з метою подолання освітніх втрат учнів гімназії.....190

Л.Є. Красюк, С.І. Пікуза. Компенсація освітніх втрат учнів за допомогою варіативного складника освітньої програми закладу загальної середньої освіти....191

Ф.М. Красюк. Професійні функції педагогів-організаторів навчальних груп у процесі конструювання варіативного складника освітньої програми ліцею.....192

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ STEM-ОСВІТИ В ЛІЦЕЇ.....194

В. В. Рогоза. Наукові результати дослідження.....194

<i>В. В. Рогоза. Розвиток STEM-освіти у США: ключові напрями та стратегічні акценти.....</i>	196
<i>Ф. Г. Левченко. Теоретико-методологічна модель STEM-освіти в старшій школі: виклики впровадження та можливості адаптації інноваційних освітніх практик.....</i>	197
<i>В. П. Чудакова. Особливості та інтегративний інструментарій реалізації технології формування психологічних компетентностей конкурентоздатності особистості, як основи самореалізації і особистісного зростання, в умовах інноваційної діяльності STEM освіти у ліцеї, з використанням діагностичних, корекційних, цифрових методів, програм SPSS і штучного інтелекту.....</i>	198
<i>І. В. Сапсай. STEM як стратегія школи: роль діагностичних інструментів у формуванні освітнього середовища.....</i>	200
<i>М. Д. Тишковець. STEM-перспективи для профільної освіти: результати опитування та рекомендації.....</i>	202
<i>В. Ю. Пелех. Вплив матеріально-технічного забезпечення на формування внутрішньої мотивації та саморегуляції у STEM-навчанні.....</i>	203
<i>А. В. Озарчук. Штучний інтелект як інструмент цифрової трансформації STEM-освіти та інклюзивного навчання.....</i>	205
<i>О. В. Скуловатов. Використання засобів AI вчителем для навчання природничим предметам в умовах сучасної української школи.....</i>	206
<i>А. В. Ружицька. Історико-педагогічні основи розвитку трудової підготовки дівчат у позашкільних закладах України (1920-1990-ті р.р.): передумова формування сучасного науково-методичного забезпечення STEM-освіти в ліцеї.....</i>	207
СТРАТЕГІЇ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ.....	209
<i>О. Д. Рейпольська. Наукові результати дослідження: теоретичні узагальнення та практичні здобутки.....</i>	209
<i>О. Д. Рейпольська. Організаційно-педагогічні умови підвищення ефективності діяльності закладів дошкільної освіти у кризових ситуаціях.....</i>	210
<i>К. Л. Крутій. Змістові механізми забезпечення якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти в умовах кризових викликів.....</i>	212
<i>С. В. Федоренко. Фінський досвід як орієнтир формування стратегій керівництва закладами дошкільної освіти у кризових ситуаціях.....</i>	214
<i>Г. Г. Цвєткова. Сутність управління закладами дошкільної освіти у кризових ситуаціях.....</i>	215
<i>Н. В. Левінець. Вплив кризових явищ на зміст та організацію фізкультурно-оздоровчої діяльності закладу дошкільної освіти.....</i>	217
<i>М. В. Молочко. Управлінські функції керівника закладу дошкільної освіти у кризових ситуаціях.....</i>	218
<i>І. А. Жиріков. Професійна готовність педагогічних працівників і керівників закладів дошкільної освіти до діяльності в умовах воєнного стану та кризових ситуацій.....</i>	220

**Наукова та науково-організаційна діяльність
Інституту педагогіки НАПН України
у 2025 році та перспективи на 2026 рік**

О. М. Топузов,

*доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України, директор
Інституту педагогіки НАПН України*

Наукова діяльність в Інституті педагогіки НАПН України у 2025 році здійснювалася відповідно до Положення про порядок формування, проведення і контролю виконання наукових досліджень та науково-технічних (експериментальних) розробок у Національній академії педагогічних наук України, згідно з Перспективними тематичними планами НД та тематичним планом НД Інституту педагогіки на поточний рік.

За результатами державної атестації Інститут педагогіки НАПН України отримав атестаційну оцінку категорії «Б».

У 2025 р. в Інституті виконувалося 21 наукове дослідження, з яких 5 фундаментальних та 16 прикладних. Досліджувалися актуальні фундаментальні та прикладні проблеми за такими напрямками:

«Освіта, психологія і педагогіка для перемоги над російським агресором та повоєнного відновлення України»;

«Філософські, теоретико-методологічні та історичні передумови інтеграції української освіти і педагогічної науки до європейського та світового освітнього і наукового просторів»;

«Розвиток світової, європейської і національних систем освіти»;

«Педагогіка і психологія освітнього процесу»;

«Ранній освітній розвиток дитини та дошкільна освіта»;

«Повна загальна середня освіта. Спеціалізована освіта»;

«Повна загальна середня освіта»;

«Управління та економіка освіти».

Фундаментальні наукові дослідження були присвячені: обґрунтуванню теоретичних підходів, ідей і практик розвитку самоідентифікації, національної ідентичності майбутніх учителів і протидії проявам гібридної війни у сфері пам'яті в умовах російської агресії; узагальненню напрацювань щодо напрямів та інноваційних практик інтеграції у світовій, європейській і національних системах загальної середньої освіти, розробленню рекомендацій для України щодо перспективності зарубіжного досвіду в умовах модернізації та відбудови національної освіти; узагальненню та систематизації дидактичних систем профільної середньої освіти; здійсненню експериментальної перевірки реалізації моделі системи державно-громадського управління трансформаційними процесами у закладах загальної середньої освіти в умовах повоєнного відновлення України; з'ясуванню потенціалу різних стратегій управління закладами дошкільної освіти в контексті впливу на освітній розвиток дітей раннього та дошкільного віку, обґрунтуванню

організаційно-педагогічних умов підвищення ефективності діяльності закладів дошкільної освіти у кризових ситуаціях.

За результатами прикладних наукових досліджень здійснювалося теоретичне обґрунтування, розроблення та апробація: змісту 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-методичних рекомендацій з управління навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів, спрямованої на досягнення результатів навчання, визначених Державним стандартом початкової освіти з урахуванням освітніх реалій воєнного стану і післявоєнного періоду відбудови України; науково-методичного забезпечення навчання української мови в 7–9 класах закладів загальної середньої освіти; підходів змісту української літератури та інтегрованого курсу літератур (української і зарубіжної) у 7–8 класах; навчального і методичного супроводу формування читацької грамотності учнів 3-4 та 5-6 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мов національних меншин; технології створення освітнього іншомовного комунікативного середовища як засобу формування в учнів 7–9 класів гімназії міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності; методики навчання історії та громадянської освіти у 7–9 класах на засадах компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів; дидактичного супроводу навчання біології і хімії учнів 8-9 класів закладів загальної середньої освіти; методичних особливостей реалізації змісту навчання фізики у 9 класі згідно зі стандартом базової освіти; теоретико-методологічних засад розроблення та систематизації технологій подолання освітніх втрат учнів гімназії в умовах змішаного навчання; методики та процедур оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників; науково-методичних засад проектування і реалізації STEM-освіти в ліцеї як педагогічної технології; педагогічних технологій арт-терапії в роботі з постраждалими у війні дітьми в умовах цифровізації освіти.

У 2025 році успішно завершено 6 наукових досліджень: «Інтеграційні процеси у світовій, європейській і національних системах загальної середньої освіти», науковий керівник Локшина О.І., д. пед. наук, проф., дійсний член НАПН України; «Дидактичні системи профільної середньої освіти», науковий керівник Малихін О.В., д. пед. наук, проф., член-кореспондент НАПН України; «Управління трансформаційними процесами у закладах загальної середньої освіти в умовах повоєнного відновлення України», науковий керівник Онаць О.М., к. пед. наук; «Оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників» (науковий керівник Жук Ю.О., д. пед. наук; «Педагогічне управління розвитком навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів», науковий керівник Онопрієнко О.В., д.пед.наук; «Технологія створення освітнього іншомовного комунікативного середовища у процесі навчання іноземних мов учнів 7–9 класів гімназії» науковий керівник Горошкін І.О, к.пед.наук.

За завершеними науковими дослідженнями підготовлено 16 видань: 3 монографії, 1 препринт (аналітичні матеріали центральним органам виконавчої

влади України), 2 практичних посібники, 3 методичних посібники, 1 навчальний посібник, 5 методичних рекомендацій, 1 аналітичні матеріали.

Результати науково-дослідної роботи, отримані у 2025 році, висвітлені у понад 700 публікаціях, з яких близько 40 публікацій у виданнях, що індексуються у Scopus або Web of Science, близько 200 праць у вітчизняних фахових виданнях, понад 20 розділів монографій (зокрема й зарубіжних), 20 підручників для 8 класу, понад 70 навчальних і методичних посібників, 15 освітніх, модельних навчальних та навчальних програм, понад 400 матеріалів та тез міжнародних і всеукраїнських конференцій.

Наукові результати апробовані на міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференціях і семінарах та висвітлені у тезах і матеріалах цих заходів, оприлюднених у збірниках.

Упродовж 2025 року науковцями Інституту організовано і проведено *відповідно до плану роботи НАПН України*:

VI Міжнародну науково-практичну конференцію «Україно моя вишивана: актуальні проблеми становлення і розвитку особистості в національному та євроінтеграційному вимірах», присвячена Всесвітньому дню вишиванки (15 травня 2025 р., м. Київ);

Всеукраїнську науково-практичну конференцію «Історія та філософія освіти в незалежній Україні: освітні й освітньо-філософські аспекти формування історичної пам'яті» (20 червня 2025 р., м. Київ);

Четверті Всеукраїнські педагогічні читання «Контексти творчості Олександри Яківни Савченко. Розвиток пізнавальної активності та самостійності учнів початкової школи: сучасні й перспективні практики» (08 травня 2025 р., м. Київ);

Міжнародну науково-практичну конференцію «Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах викликів війни та післявоєнної перспективи» (18 листопада 2025 року, м. Київ);

V Міжнародну науково-практичну інтернет-конференцію «Світ дидактики: дидактика в сучасному світі» (9–10 грудня 2025 р., м. Київ);

IX Міжнародну наукову конференцію «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта» (25 грудня 2025 р., м. Київ).

Наукові співробітники Інституту педагогіки НАПН України здійснювали проектну і міжнародну діяльність.

Підготовлено і подано до розгляду 2 проекти за програмою ERASMUS+:

Програма ERASMUS-Освіта-2025-Віртуальний обмін;

Програма ERASMUS-Модуль-2025.

Співробітники відділу математичної та інформатичної освіти беруть участь у міжнародному проекті за програмою Єразмус+ Жан Моне Модуль “Кращі практики ЄС зі STREAM освіти для майбутніх вчителів”, номер проекту 101098885 - ERASMUS-JMO-2022-HEI-TCH-RSCH-UA-IBA.

Одним із пріоритетних напрямів діяльності Інституту педагогіки у 2025 році була системна співпраця з МОН України, НАН та галузевими академіями, державними й громадськими інституціями, що забезпечують реалізацію державної освітньої політики в умовах воєнного часу.

Одним із ключових результатів співпраці вчених Інституту педагогіки НАПН України з Міністерством освіти і науки України стала активна участь у розробленні законодавчих і нормативно-правових актів у галузі освіти, освітніх стандартів, програм. Підготовлено та доопрацьовано Державний стандарт дошкільної освіти, Державний стандарт початкової освіти, розроблено Типову освітню програму профільної середньої освіти, розпочато роботу над Типовою освітньою програмою для 1-4 класів закладів загальної середньої освіти та для наукових ліцеїв.

Пріоритетним напрямом діяльності Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України є **науково-методичний супровід системи загальної середньої освіти та реалізації** реформи «Нова українська школа».

А саме:

- здійснювалася координаційна робота із учасниками пілотного проєкту в 9 класах нової української школи;
- за підсумками конкурсного відбору підручників для нової української школи підготовлено підручники для 3 класу початкової школи та підручники для 8-го класу з української мови, з української літератури, із зарубіжної літератури, із інтегрованого курсу літератур (української та зарубіжної), алгебри, геометрії, інформатики, фізики, хімії, біології, географії, історії України, всесвітньої історії, створено Е-застосунки до них;
- підготовлено модельні навчальні програми: «Громадянська освіта» для 6-9 класів закладів загальної середньої освіти, «STEM: дослідження та проєктування» для 5-6 класів закладів загальної середньої освіти; навчальні програми на основі модельних навчальних програм для 5-8 класів закладів загальної середньої освіти, навчально-методичні посібники;
- розроблено рукописи підручників із цифровими електронними застосунками для апробації у 9-х пілотних класах закладів загальної середньої освіти та методичні рекомендації для вчителів пілотних закладів загальної середньої освіти;
- проведено онлайн-семінари на запрошення методистів обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, центрів професійного розвитку.

Підготовлено методичні рекомендації «Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови: упроваджуємо новий зміст освіти у 8 класі».

Науковці Інституту педагогіки, які апробують підручники 9-го класу, здійснювали активну взаємодію з учителями. Свій досвід у підручникотворенні автори презентували під час занять «Школи авторів», яка була проведена спільно з МОН, УІРО, видавцями та експертами.

Новаціями цього року стали пілотні проєкти з правознавства для 9-го класу та громадянської освіти для 6-9-х класів.

За ініціативою відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України у 2025 році реалізовано великий проєкт з підготовки підручників з громадянської освіти для 6, 7 та 9 класів (за модельною програмою О. Пометун та ін.), а також разом з ВД «Освіта» започатковано освітній проєкт «Майданчик НУШ: правознавство. Коментарі авторів», де відбуваються зустрічі авторів модельної навчальної програми та підручника з правознавства для 9-го класу з учителями.

Упродовж 2025 року науковці Інституту брали участь у розробленні концептуальних засад освітніх галузей та дорожньої карти їх реалізації до 2030 року, що є частиною політики «Освіта для життя» та продовженням реформи НУШ, спрямовуючи школу на системне оновлення змісту, міжгалузеві зв'язки, формування компетентностей учнів та учениць, практичне застосування знань.

Взято участь у розробленні модельних навчальних програм та навчально-методичного забезпечення професійних коледжів транспортної галузі з прифронтових регіонів.

Значні зусилля були спрямовані на розроблення нормативно-правових актів щодо системи та загальних критеріїв оцінювання результатів навчання здобувачів повної загальної середньої освіти. За участі вчених Інституту педагогіки підготовлено методичні путівники щодо розроблення критеріїв оцінювання результатів навчання здобувачів загальної середньої освіти за всіма освітніми галузями.

Здійснено практичні заходи щодо запровадження профільної середньої освіти. Підготовлено модельні навчальні програми для 10-12 класів, які нині проходять процедури отримання грифу МОН. Проведено вебінари з популяризації наукових результатів дослідження, завершеного у 2024 році, з розроблення інноваційних моделей формування профілів навчання.

Учені Інституту педагогіки беруть участь у проєкті, що впроваджується за підтримки Міністерства освіти і науки України в межах багаторічної програми стійкості 2024-2026 (MYRP) та фінансується Education Cannot Wait (ECW), глобальним фондом ООН, що підтримує розвиток освіти в надзвичайних ситуаціях і тривалих кризах MYRP в Україні.

У 2025 році розпочато роботу з підготовки програми незалежної сертифікації учителів природничої освітньої галузі.

До найважливіших результатів виконання Програми спільної діяльності з НАН України у 2025 році є заходи, що проходять щорічно: Міжнародна науково-практична конференція «Музейна педагогіка в науковій освіті» (спільно із МАН), системна міжвідомча взаємодія між Інститутом української мови НАН України та Інститутом педагогіки НАПН України з питань динаміки сучасної мовної норми, лінгвостилістики навчальних текстів, адаптації мовних відомостей для шкільних підручників, науково-просвітницькі заходи щодо популяризації астрономічних знань.

Науковці здійснюють керівництво, консультують та супроводжують 6 всеукраїнських експериментів.

Експертна та аналітична діяльність науковців Інституту була зреалізована експертизою законодавчих і нормативно-правових документів

Співробітники Інституту педагогіки є членами редколегій 1 видання, що індексується в наукометричній базі Scopus, та 8 закордонних видань та членами редколегій вітчизняних фахових видань категорії «Б» (28 експертних ролей).

Беруть активну участь в атестації науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації (опонування, участь у роботі разових спеціалізованих вчених рад, членство у спеціалізованих радах із захисту дисертацій (понад 20)).

Продовжено акредитацію освітньої програми з підготовки здобувачів вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти (доктора філософії) за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки.

Наукові співробітники Інституту отримали вчені звання професора (Редько В.Г., Засєкіна Т.М.) та старшого дослідника (Попов Р.А., Твердохліб І.А.).

Проведено засідання разових спеціалізованих вчених рад із захисту дисертацій на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки: Єрмак Т.М, Гусак Ю.А. та 014 Середня освіта: Логінова А.В. Також проведено 2 попередні захисти для отримання висновку про наукову новизну, теоретичну та практичну значущість результатів дисертаційних праць (Павлова Т.С., Махович І.А.).

Активно працюють молоді вчені Інституту педагогіки НАПН України. Голова Ради молодих учених Інституту, старший науковий співробітник відділу дидактики, к.пед. Павельчук М.О. здобула державну іменну стипендію найкращим молодим вченим для увічнення подій Революції Гідності та вшанування подвигу Героїв України – Героїв Небесної Сотні імені Юрія Поправки. Головний науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти, д.пед.наук, професор Радкевич О.П. здобув Премію Президента України для молодих вчених 2025 року. Науковий співробітник відділу STEM-освіти Тишковець М.Д. успішно виконала план наукових досліджень як стипендіат Кабінету Міністрів України.

Визнанням результативності наукової діяльності колективу Інституту педагогіки стало обрання вчених установи дійсними членами (академіками) НАПН України (Локшина О.І, Пушкарьова Т.О.) та членами-кореспондентами НАПН України (Засєкіна Т.М., Малихін О.В., Головка М.В., Онопрієнко О.В.).

Результативно працювали науково-методична та науково-експертна ради вченої ради Інституту, на засіданнях яких розглянуто заявки і технічні завдання на наукові дослідження за тематикою НАПН України, які розпочнуться в 2026 році, завершені рукописи наукових видань, створених за результатами фундаментальних та прикладних НД.

Систематично проводяться засідання Вченої ради Інституту педагогіки, на яких розглядаються питання, згідно з планом роботи Інституту, а також розв'язуються оперативні завдання, що постають перед установою та колективом.

Підготовлено чотири номери «Українського педагогічного журналу» та два випуски збірника наукових праць «Проблеми сучасного підручника».

Таким чином, можна зробити висновок, що в умовах воєнного часу колектив Інституту педагогіки НАПН України працював злагоджено і це дало можливість виконати в цілому основні завдання науково-дослідної та організаційної роботи установи.

Аналіз наукової та науково-організаційної діяльності у 2025 році актуалізує проблеми, що потребують невідкладного розв'язання, та дає можливість окреслити перспективи подальшого розвитку установи.

Попри тенденцію суттєвого збільшення кількості наукових публікацій працівників Інституту у виданнях, що входять до провідних наукометричних баз

Scopus та WoBS, а також Переліку фахових видань України з педагогічних наук категорії Б, залишається нерівномірним розподіл публікаційної активності за відділами (від 1 до 12 публікацій у виданнях Scopus та WoBS, та від 3 до 24 публікацій у фахових наукових виданнях категорії Б).

Потребує вдосконалення практика своєчасного та повного висвітлення найвагоміших результатів науково-дослідної та організаційної діяльності відділів на сайті Інституту педагогіки та сайтах відділів, в Електронній бібліотеці НАПН України, на сторінках у соціальних мережах та в засобах масової інформації. А також висвітлення результатів співпраці та ефективності використання результатів наукових досліджень, отриманих ученими Інституту педагогіки НАПН України в освітньому процесі, на офіційних сайтах установ та закладів освіти, а також систематизації відповідних підтверджень (активне посилення на експертну подію). При цьому самі ці показники є одними із важливих індикаторів, що підтверджує вплив результатів наукових досліджень Інституту в суспільстві.

Доцільним є підвищення експертної активності співробітників (залучення до експертних груп МОН України, НАЗЯВО, Державної служби якості освіти, процедур атестації науково-педагогічних кадрів) та більш широке залучення перспективних молодих наукових кадрів до підготовки через аспірантуру установи.

Актуальною є проблема проєктної та грантової діяльності, зокрема відпрацювання механізмів оперативного розроблення та подання відповідних заявок.

Необхідно активізувати роботу щодо організації і проведення науково-просвітницьких заходів у контексті відзначення 100-річчя від дня заснування Інституту педагогіки НАПН України.

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

Реєстраційний номер: 0124U000448

Роки виконання: 2024–2025 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Розвиток світової, європейської і національних освітніх систем

Керівник наукового дослідження: Локшина Олена Ігорівна, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

Згідно із метою і завданнями планового наукового дослідження співробітниками відділу порівняльної педагогіки:

- *охарактеризовано* управлінські ініціативи ЄС у галузі освіти і навчання у форматі просторів (Європейський простір вищої освіти; Європейський освітній простір; Європейський дослідницький простір), що працюють на стратегічну координацію, пост-суверенну організацію вироблення політики, багаторівневу співпрацю, забезпечуючи диференційовану інтеграцію та повагу до національного суверенітету;

- *обґрунтовано* теоретичні засади європейської інтеграції освіти крізь призму ключових концептів (федералізму, міжурядового підходу, неофункціоналізму) та їхнього впливу на освіту у контексті віднаходження балансу між гармонізацією стандартів і національною ідентичністю;

- *охарактеризовано* термінологічні новації європейського освітнього простору: нових понять, що пов'язані із адаптивністю особистості в умовах суспільних трансформацій у сучасному світі, які супроводжуються кризовими станами, зростанням рівня невизначеності подій;

- *розкрито* еволюцію інтеграційних процесів у сфері освіти та навчання в ЄС, що стали ключовим чинником формування спільного європейського освітнього простору. Охарактеризовано п'ять основних періодів освітньої інтеграції в аспекті розвитку освітньої політики ЄС як інструменту забезпечення соціальної єдності, економічної стабільності та демократичного розвитку в умовах політичної та економічної інтеграції держав-членів;

- *проведено* порівняння інноваційних практик інтеграції загальної середньої освіти країн ЄС в європейський освітній простір, наголошено на відданості держав-членів спільній меті побудови європейського освітнього простору та стратегічним пріоритетам (підвищення якості, справедливості, інклюзії та успіху для всіх галузей освіти і навчання; перетворення навчання впродовж життя та мобільності на реальність для всіх; підвищення рівня володіння компетентностями та мотивації професії викладача; зміцнення європейської вищої освіти; підтримка зеленого та цифрового переходу в освіті та навчанні) в умовах варіативності прогресу;

- *охарактеризовано* європейські пріоритети та національні політики інтеграції загальної середньої освіти в європейський освітній простір у синергії як структурно-організаційних (вертикальних/рівневих) площин освітньої діяльності, так і мовних, міжкультурних та соціальних (горизонтальних) векторів розвитку освітнього простору;

- *обґрунтовано* поступ європейської інтеграції загальної середньої освіти України, реалізація якої забезпечується засобами гармонізації законодавства, модернізації змісту освіти у напрямі трансформації на компетентнісні засади, упровадження цифрових технологій у навчальний процес для підвищення його доступності та якості, професійного розвитку педагогів із залученням інноваційних європейських інструментів (мобільність, програми мікрокваліфікації тощо).

Управлінські ініціативи європейського співробітництва у галузі освіти і навчання

О. І. Локишина,

*доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член (академік) НАПН України,
завідувач відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України*

Констатовано, що європейське співробітництво у галузі освіти і навчання на період 2021 – 2030 років охоплює як досягнення стратегічних пріоритетів, так і упровадження управлінських ініціатив (Council of the European Union, 2021). *Розкрито*, що управлінськими інноваціями є простори, які розглядаються організаційною формою політики для досягнення спільних цілей через національні кордони. Сьогодні простір розглядається основою політичної та управлінської легітимності ЄС, забезпечуючи стратегічну координацію та пост-суверенну організацію вироблення політики, багаторівневу співпрацю, диференційовану інтеграцію.

Охарактеризовано простори, які використовуються ЄС як інструмент м'якого управління у галузях освіти і науки. Це:

- Європейський простір вищої освіти (European Higher Education Area, EHEA): єдиний освітній простір, утворений країнами, що беруть участь у Болонському процесі, з метою гармонізації та узгодження національних систем вищої освіти;

- Європейський освітній простір (European Education Area, EEA) проголошено метою європейського співробітництва у галузі освіти і навчання на період 2021 – 2030 років у форматі єдиного простору, який охоплює усі рівні (не лише вищу освіту) та усі контексти освіти впродовж життя (life-wide & lifelong education);

- Європейський дослідницький простір (European Research Area, ERA): єдиний простір, де дослідники, знання і технології можуть вільно переміщатися, що сприяє розширенню транскордонного співробітництва, конкуренції та підвищенню ефективності шляхом узгодження національних дослідницьких політик.

Розкрито, що зазначені простори є політичними ініціативами ЄС, що спрямовані на формування інтегрованої системи співпраці у сфері вищої освіти, освіти впродовж життя, досліджень та інновацій при дотриманні поваги до національного суверенітету держав-членів (Локшина, 2024).

Зроблено висновок, що простори ЄС не є територією, а політичними утвореннями, які формуються за допомогою стандартів, спільних цілей та правових рамок, регулюються інструментом м'якого права (рекомендації, інструменти координації), працюють на європейську інтеграцію без конституційних змін, зосереджуючись на функціональному вирішенні проблем.

Для України участь у зазначених просторах означає інтенсифікацію європейської інтеграції за межі політики та економіки, зокрема, в інтелектуальний, науковий та освітній виміри; прискорення реформ через гармонізацію з європейськими стандартами, інструментами та моделями управління; отримання доступу до фінансування, партнерств і мереж в ЄС; посилення стійкості, що важливо в умовах російсько-української війни; поглиблення приналежності до європейського виміру на засадах демократії та європейських цінностей.

Список джерел

1. Локшина, О. (2024). Європейський освітній простір як інтеграційна перспектива української освіти. *Український Педагогічний журнал*, (2), 6–19. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-6-19>

2. Council of the European Union. (2021). *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030)*. *Official Journal*, C66, 1–21. Retrieved from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=oj:OC_2021_066_R_0001

Термінологічні новації європейського освітнього простору

С. О. Сисоєва,

доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член (академік) НАПН України,
головний науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України,
академік-секретар Відділення філософії освіти,
загальної та дошкільної педагогіки
Національної академії педагогічних наук України

Констатовано актуальність для педагогічної науки нових понять, що пов'язані із адаптивністю особистості, в умовах суспільних трансформацій у сучасному світі, які супроводжуються кризовими станами, зростанням рівня невизначеності подій.

Розкрито, що у науковому дискурсі європейського освітнього простору все частіше вживаються такі поняття, як «крихкість», «стійкість», «антикрихкість», які характеризують стани особистості від найменш адаптивного до найбільш адаптивного. Крихкість відображає стан уразливості та нестабільності, тоді як стійкість й антикрихкість акцентують здатність особистості протистояти труднощам,

зберігати внутрішню цілісність, використовувати нестабільні (кризові) стани для особистісного зростання та подолання викликів.

Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР, англ. OECD) використовує термін «крихкість» у соціально-політичному контексті для позначення країн, систем і спільнот, які схильні до ризиків і мають слабкі можливості для управління цими ризиками. Звіт ОЕСР «Стани крихкості 2025» (OECD, 2025), виданий до 25 річчя роботи цієї організації у сфері крихкості, ще раз підкреслює спрямованість діяльності OECD на реалізацію ефективної гуманістичної політики сталого розвитку (OECD, 2025). У Звіті поняття «крихкість» (*fragility*) визначається як поєднання підвищеного ризику у розвитку країни та недостатніх можливостей реагування держави, системи та/або спільнот щодо управління, поглинання чи пом'якшення цих ризиків (OECD, 2025). Також використовується поняття *уразливості* (*vulnerability*), як явища, що веде до крихкості у будь якій сфері суспільного життя, зокрема й життя самої людини (OECD, 2025). Звіт «Стани крихкості 2025» OECD не містить аналітичного узагальнення про Україну. Разом з тим ситуація в Україні під час війни цілком відповідає одній з тез документа – «реалії життя з крихкістю і реагування на неї». Здатність людини до крихкості можна розглядати як стан, пов'язаний з виснаженням фізіологічних та психологічних резервів організму. Крихкість як якість, що характеризує здатність до зламу, по відношенню до людини віддзеркалює її незахищеність перед обставинами життя, неспроможність подолати перешкоди і загрози, кризові ситуації, зокрема такі, що загрожують життю і здоров'ю людини. Водночас, у звіті зазначено, що Україна зберігає багато аспектів стійкості і особливо стійкість помітна в політичній, суспільній та *людській сферах* (OECD, 2025).

Особливої уваги в умовах військової агресії РФ проти України потребують українські діти і молодь, які є найбільш *вразливою до ризиків* («*vulnerability to risks*») соціальною групою, а отже й найбільш крихкою. Українські діти і молодь перебувають в *ситуації крихкості*, коли наявні *підвищені ризики* (загрози життю і здоров'ю під час повітряної тривоги, що значно посилюються за умови перебування на території, наближеної до зони бойових дій; загрози втрати близьких, соціальних зв'язків, власної домівки, матеріальних ресурсів, а також можливості навчатися тощо) та *недостатні можливості держави/громади/школи/батьків/власне самої дитини/молодої людини відповідно реагувати* для пом'якшення цих ризиків.

Крихкість потребує підвищення уваги до формування *стійкості* дітей і молоді під час воєнного стану. В українській педагогічній науці вживається термін «життєстійкість», який не можна однозначно перекласти англійською. В англійській психологічній науці є кілька термінів, які описують потенціал особистості до адаптації, відновлення та збереження життєвої активності – *hardness* (твердість, витривалість), *resilience* (стійкість, життєстійкість) та *vitality* (життєва сила, життєва енергія). У контексті відповідності найбільш адекватним відповідником терміна «життєстійкість» є термін «*resilience*». Вживають уточнені словосполучення: *educational resilience* – освітня життєстійкість (здатність учня/студента долати труднощі в навчанні й залишатися мотивованим); *academic resilience* – академічна життєстійкість (витривалість у навчальному процесі, уміння справлятися зі

стресом і невдачами); student resilience – життєстійкість учня/студента; school resilience – життєстійкість у шкільному середовищі (часто стосується колективної здатності освітньої спільноти); psychological resilience – психологічна життєстійкість; resilience to adversity – життєстійкість у подоланні труднощів.

Насім Ніколас Талеб у 2012 році ввів в обіг термін «антикрихкість». Він стверджує, що в умовах невизначеності необхідна не просто стійкість, яка означає незмінність предмета, а інша, гнучкіша риса, яка змушує річ під впливом змін та тиску ставати кращою (Талеб, 2021). Аналізуючи триаду «крихкість – стійкість – антикрихкість» можемо зробити висновок: якщо крихкість можна інтерпретувати як негативну реакцію на зовнішній тиск, а стійкість – як нейтральну, то антикрихкість постає як позитивна реакція на зовнішні ризики, оскільки вона передбачає розвиток і трансформацію через труднощі. У науці поняття «антикрихкість» є відносно новим, міждисциплінарним і метафоричним, більш поширеним у менеджменті та філософії, ніж у педагогіці чи психології. У сучасній українській педагогіці поняття життєстійкості може розглядатися як синтез двох складових із триади «крихкість – стійкість – антикрихкість», а саме стійкості та антикрихкості. З одного боку, життєстійкість включає елементи стійкості, що проявляються у здатності особистості зберігати цілісність, рівновагу та ефективність діяльності в умовах стресу чи соціальної нестабільності. З іншого боку, вона містить ознаки антикрихкості, тобто здатності не лише протистояти труднощам, а й зростати, зміцнюватися і розвиватися завдяки пережитим викликам.

Список джерел

1. Dean, B. (n.d.) Vitality. Authentic Happiness. University of Pennsylvania. URL: https://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/newsletters/authentichappinesscoaching/vitality?utm_source=chatgpt.com
2. OECD. (2025). *States of fragility 2025*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/81982370-en>
3. Shpancer, N. (2019) How Hardy Are You? The Psychology of Grace Under Pressure. Hardiness may be viewed as manifesting existential courage. URL: https://www.psychologytoday.com/us/blog/insight-therapy/201912/how-hardy-are-you-the-psychology-of-grace-under-pressure?utm_source=chatgpt.com
4. Southwick, S.M, Bonanno, G.A, Masten, A.S, Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European Journal Psychotraumatology*, 5(1). DOI: <https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>
5. Амеліна, В. М. (2023). Життєстійкість та соціальна підтримка молоді: значення впровадження нової послуги. У *Зростаюча особистість у смислоціннісних обрисах: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 23 листопада 2023 р.)* (с. 12–15). Івано-Франківськ: НАІР.
6. Талеб, Н. Н. (2021). *Антикрихкість. Про (не)вразливе у реальному житті* (М. Климчук, пер.). Київ: Наш Формат.

Інтеграційні процеси цифрової трансформації освіти в контексті європейського досвіду та викликів воєнного часу

О. Я. Стойка,

доктор педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України

У процесі дослідження *встановлено*, що освітня галузь України загалом досягла певного рівня підготовки до інтеграції в європейський освітній простір, а розвиток системи освіти узгоджується з ключовими цінностями та політиками ЄС. Цифровізація освіти виступає одним із центральних механізмів модернізації: вона сприяє підвищенню якості підготовки вчителів, розширенню можливостей адаптивного та змішаного навчання, формує умови для неперервного професійного розвитку через систему мікрокредитів. Водночас спостерігається фрагментарність цифрових практик, нерівність доступу до цифрових ресурсів та недостатня інтегрованість сучасних технологій у зміст педагогічної освіти, що потребує цілісних стратегічних рішень.

У ході аналізу сучасних євроінтеграційних процесів у сфері загальної середньої освіти *визначено*, що війна суттєво вплинула на стан шкільної освіти в Україні: значна кількість навчальних закладів пошкоджена або зруйнована, частина учнів вимушено змінила формат або місце навчання, спостерігаються суттєві освітні втрати та психологічні наслідки для дітей і педагогів. Водночас активно посилюється міжнародна підтримка, зокрема з боку країн ЄС, які надають методичні ресурси, цифрові платформи та організовують програми академічної і навчальної мобільності. Вивчення цього досвіду дозволяє визначити практики, перспективні для впровадження в Україні.

Виділено ключові тенденції інтеграції та гармонізації освітніх систем у ЄС, зокрема: гармонізація змісту освіти і методик викладання відповідно до компетентнісного підходу; цифрова трансформація навчальних процесів; удосконалення систем оцінювання результатів навчання; посилення уваги до психологічного благополуччя учнів і педагогів; розвиток інклюзії та рівного доступу до освіти; розширення академічної мобільності та міжнародних партнерств.

Обґрунтовано, що для розроблення стратегій відбудови та модернізації освіти в Україні після завершення бойових дій особливого значення набувають: досвід країн ЄС у сфері цифрової трансформації шкільної та педагогічної освіти; практики психологічної підтримки учасників освітнього процесу; моделі гібридного та адаптивного навчання; програми міжнародних шкільних та університетських обмінів. Зокрема, аналіз європейських програм підтримки психоемоційного стану дітей, які постраждали внаслідок воєнних конфліктів, показав перспективність інтеграції технологій емоційно-чутливого навчання, арт-терапевтичних практик, цифрових платформ для психологічної допомоги та фасилітаційних методик взаємодії вчителя з учнями в умовах стресу та адаптації.

Зроблено висновок, що розуміння інтеграційних процесів цифрової трансформації освіти та узгодження національних практик із європейськими моделями є ключовою умовою формування інноваційної, інклюзивної та стійкої системи підготовки вчителів і розвитку загальної середньої освіти в Україні. Отримані результати формують основу для подальшого вдосконалення освітньої політики та розроблення практичних рекомендацій щодо модернізації змісту та технологій навчання.

Інтеграція систем загальної середньої освіти країн Європейського Союзу до європейського освітнього простору: прогрес у досягненні стратегічних пріоритетів

І. В. Борисенко,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України*

Констатовано, що інтеграція національних систем загальної середньої освіти країн-членів ЄС у європейський освітній простір характеризується чіткою орієнтацією на стратегічні пріоритети та моніторинг прогресу за допомогою ключових індикаторів. Основними особливостями цієї інтеграції визначено: спільність ключових орієнтирів, нерівномірність прогресу; комплексний стратегічний підхід, який передбачає визначення груп ризику та профілактичні заходи (системи раннього попередження, гнучкість освітніх траєкторій), заходи втручання (мовна підтримка, оптимізація профорієнтації), компенсаційні заходи (заохочення до повторного вступу).

Аналіз моніторингу прогресу в країнах ЄС виявив відсутність синхронності прогресу між різними індикаторами у досягненні пріоритетів, зокрема, значним погіршенням якості базових навичок та відносним успіхом у скороченні дострокового залишення освіти. Водночас, моніторинг виявив, що системи освіти зіткнулися з гострою кризою якості, що чітко проявилася у зростанні частки учнів із низькою успішністю за результатами PISA 2022 року. Найбільш значущий спад у математиці зафіксовано у Нідерландах, Польщі та Словаччині. Водночас, у більшості країн, включаючи країни Балтії та Португалію, спостерігається недостатній відсоток учнів з найвищими досягненнями. Ця тенденція ставить під сумнів майбутній інноваційний потенціал та конкурентоспроможність цих держав. Нідерланди є винятком: країна зберігає найвищий показник відмінників у ЄС, незважаючи на загальний спад середніх результатів. Це підтверджує глибоку проблему освітньої диференціації та надмірну орієнтацію на національні тести, а не на розвиток компетентностей.

Здійснено огляд освітніх реформ, які були заплановані та впроваджені в країнах ЄС протягом 2021–2025 років для досягнення запланованих цілей. Ці ініціативи демонструють комплексний підхід до модернізації, сфокусований на підвищенні якості, безпеки, інклюзивності та актуальності освітнього процесу в контексті цифрової трансформації. Ключові тенденції та спільні пріоритети включають посилення безпеки та здоров'я учнів, регулювання цифрового середовища, забезпечення якості та актуальності навчального контенту, покращення кадрової політики та фінансової підтримки. Загалом, реформи відображають усвідомлення того, що сучасна освіта має забезпечити учнів не лише академічними знаннями, а й життєво важливими навичками (фізична, психологічна стійкість, цифрова грамотність, громадянська позиція) в умовах, які гарантують їхню безпеку та рівність можливостей.

Зроблено висновок, що спільні стратегічні пріоритети європейського співробітництва у галузі освіти і навчання, працюють на інтеграцію у тому числі загальної середньої освіти країн ЄС у європейський освітній простір. Цей рух є постійним, цілеспрямованим процесом, який передбачає не лише постійний моніторинг прогресу, а й глибокий аналіз соціально-економічних та структурних чинників для забезпечення справедливого та інклюзивного доступу до якісної освіти.

Напрями та інноваційні практики 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*

Проведене дослідження напрямів та інноваційних практик інтеграції загальної середньої освіти України в європейський освітній простір підкреслило стратегічну значущість цього процесу для підвищення якості національної освіти. Цей процес вимагає від української системи освіти адаптації до європейських стандартів і норм. Перспектива членства України у ЄС безумовно інтенсифікувала цей процес.

Зазначено, що прослідковується чітка тенденція до інтеграції української шкільної освіти в європейський освітній простір, яка реалізується через такі ключові напрями та інноваційні практики:

- законодавча гармонізація національного освітнього законодавства з європейськими стандартами та нормами;*
- змістова модернізація через перехід до компетентнісної парадигми;*
- інклюзивна трансформація, спрямована на забезпечення рівності, доступності та якості освіти для всіх учнів (через розвиток інклюзивно-ресурсних центрів). Доведено, що розвиток інклюзивної освіти є невід'ємною складовою процесу євроінтеграції та важливим кроком на шляху до побудови якісної, доступної та справедливої освіти, яка відповідає європейським цінностям та стандартам. Успішна реалізація цієї тенденції сприяє не лише підвищенню якості освіти, але й формуванню інклюзивного суспільства, де кожна дитина має можливість повноцінно розвиватися та реалізовувати свій потенціал;*
- цифрова трансформація як фундаментальний чинник забезпечення безперервності та якості освіти. Учні та педагоги повинні володіти набором компетентностей, що дозволяють реалізовувати потенціал цифрових технологій в освітньому процесі;*
- міжнародна мобільність та поглиблення співпраці (програми Erasmus+, eTwinning). Участь у таких програмах забезпечує формування міжкультурної обізнаності всіх учасників освітнього процесу.*

Доведено, що вирішальна роль у цьому процесі належить професійному розвитку педагога, який має виступати агентом змін. Успішність інтеграції прямо

корелює з рівнем готовності вчителів упроваджувати інноваційні, міжкультурні та цифрові підходи. *Акцентовано*, що сучасна європейська політика професійного розвитку педагогів вимагає системної інтеграції гнучких інструментів, пріоритетними серед яких є: мікрокваліфікації (Micro-credentials) як засіб швидкого набуття компетентностей, інституалізація професійних навчальних спільнот (PLC) та міжнародна мобільність.

Констатовано, що, незважаючи на значні законодавчі та інституційні успіхи (зокрема, у сфері інклюзії та реформи «Нова українська школа»), для досягнення повної інтеграції Україні необхідно зосередитися на практичних викликах: масштабній перепідготовці педагогічних кадрів, подоланні суспільного упередження та забезпеченні фінансової стійкості реформ.

Зроблено висновок, що інтеграція загальної середньої освіти України в Європейський освітній простір є незворотним стратегічним курсом, реалізація якого забезпечується через цілеспрямовану гармонізацію законодавства, модернізацію змісту освіти (компетентнісний підхід), інклюзивну та цифрову трансформацію, а також професійний розвиток педагогів із залученням інноваційних європейських інструментів (мобільність, програми мікрокваліфікації).

Європейські пріоритети та національні політики інтеграції загальної середньої освіти в європейський освітній простір

А. П. Джуріло,

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

У контексті європейської інтеграції України особливої актуальності набуває питання гармонізації національної системи загальної середньої освіти з європейськими стандартами та практиками. *Виявлено*, що процеси інтеграції охоплюють не лише структурно-організаційні аспекти, а й мовну, міжкультурну та соціальну площини освітньої діяльності. *З'ясовано*, що системна інтеграція вимагає врахування як вертикальних (рівневих), так і горизонтальних (міжкультурних, мовних) векторів розвитку освітнього простору.

Обґрунтовано необхідність забезпечення наступності між дошкільною та початковою ланками освіти відповідно до європейських підходів раннього розвитку дитини. *Виявлено* ключові напрями інтеграції: формування компетентнісного підходу з дошкільного віку, впровадження ігрових методик навчання, розвиток соціально-емоційного інтелекту. *Доведено*, що плавний перехід між рівнями сприяє психологічній готовності дитини до систематичного навчання та зменшує адаптаційні ризики.

З'ясовано специфіку перехідного періоду між початковою та середньою школою як критичного етапу освітньої траєкторії. *Обґрунтовано* впровадження пропедевтичних курсів, що забезпечують поступове ускладнення змісту та методів

навчання. *Виявлено* європейські практики формування універсальних навчальних компетентностей, які забезпечують безперервність освітнього процесу.

Доведено важливість професійної орієнтації на етапі профільного навчання згідно з європейською стратегією lifelong learning. *Обґрунтовано* необхідність розвитку дуальної освіти, STEM-напрямів та практико-орієнтованого навчання. *З'ясовано*, що інтеграція академічних і професійних компетентностей відповідає потребам сучасного ринку праці та сприяє мобільності випускників.

Виявлено мультилінгвальний підхід як пріоритет європейської освітньої політики. *Обґрунтовано* впровадження раннього вивчення іноземних мов (з дошкільного віку) та розвитку багатомовної компетентності учнів. Доведено, що володіння двома-трьома європейськими мовами забезпечує академічну мобільність та конкурентоспроможність випускників українських шкіл.

У контексті міграційних викликів *виявлено* критичну потребу у системах підтримки інтеграції дітей-біженців, зокрема з України, в освітні системи країн ЄС. *Обґрунтовано* необхідність створення адаптаційних програм, що включають вивчення мови країни перебування, психологічну підтримку та соціокультурну адаптацію.

Доведено ефективність інклюзивних освітніх практик, що забезпечують збереження культурної ідентичності дітей-біженців при одночасній інтеграції в нове соціокультурне середовище. *З'ясовано* роль міжнародних організацій (ЮНІСЕФ, УВКБ ООН) у координації освітніх програм для дітей, постраждалих від конфліктів.

Виявлено проблему визнання українських освітніх документів та забезпечення наступності навчання. *Обґрунтовано* впровадження гнучких освітніх траєкторій, що враховують індивідуальні потреби дітей-біженців та сприяють їх успішній академічній та соціальній інтеграції.

Освіта і навчання ЄС: поступ інтеграційних процесів

Д. А. Вороніна-Пригодій,

*науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України*

Розглянуто еволюцію інтеграційних процесів у сфері освіти та навчання в Європейському Союзі, що стали ключовим чинником формування спільного європейського освітнього простору. Підкреслено, що освітня політика ЄС розвивалася паралельно з політичною та економічною інтеграцією країн, поступово перетворюючись на інструмент забезпечення соціальної єдності, економічної стабільності та демократичного розвитку.

Охарактеризовано п'ять основних періодів становлення освітньої інтеграції. Перший (1957–1986) період започаткував співпрацю у сфері професійної освіти через Римський договір і Першу програму співробітництва у сфері освіти. У другий (1987–1998) період освіта була офіційно визнана напрямом європейської політики – Маастрихтський договір і програма Erasmus започаткували масові обміни

студентів і викладачів, формуючи спільну академічну культуру. Третій період (1999–2009) пов'язаний із Болонським процесом і створенням Європейського простору вищої освіти. Було запроваджено трирівневу структуру навчання (бакалавр–магістр–доктор), Європейську систему трансферу кредитів (ECTS) і Європейську рамку кваліфікацій (EQF), що забезпечили узгодженість стандартів і мобільність здобувачів освіти. Четвертий період (2010–2020) позначений реалізацією Стратегії «Європа 2020» і впровадженням цифрових технологій у навчання. ЄС визначив освіту як чинник інноваційного розвитку, приділивши увагу навчанням упродовж життя (Lifelong Learning), інклюзії та цифровій грамотності. Прийнято План дій з цифрової освіти (2018, 2021–2027), який орієнтований на модернізацію освіти через інноваційні технології та розвиток компетентностей XXI століття. П'ятий період (2021–2025) пов'язаний із формуванням Європейського освітнього простору (European Education Area). Його мета – забезпечити якісну, інклюзивну та стійку освіту для всіх, сприяти мобільності, автоматичному визнанню дипломів і розвитку цифрових і зелених компетентностей. Програма Erasmus+ і стратегічні рамки співпраці 2021–2030 рр. стали інструментами досягнення цих цілей.

Зроблено висновок, що інтеграційні процеси в освіті ЄС демонструють послідовне поєднання гуманістичних, економічних і технологічних орієнтирів, спрямованих на формування єдиного освітнього простору, заснованого на цінностях демократії, інноваційності та інклюзивності. Для України вивчення цього досвіду є надзвичайно важливим, адже забезпечення відповідності національної системи освіти європейським стандартам сприятиме її модернізації та інтеграції до спільного освітнього простору ЄС.

Імплементация європейських стандартів якості у німецькій моделі дошкільної освіти: орієнтири для України

М. В. Гончарук,
кандидат педагогічних наук,
здобувач відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України

Євроінтеграційний курс України та прийняття нового Закону України «Про дошкільну освіту» актуалізують потребу вивчення успішного європейського досвіду. Федеративна Республіка Німеччина, визнаний лідер у реалізації європейських освітніх стандартів, демонструє унікальну модель поєднання загальнонаціональних принципів з регіональною автономією, що забезпечує адаптивність системи до локальних потреб.

Правовою основою європейської освітньої політики виступають Конвенція ООН про права дитини (1989), Рекомендація Ради ЄС щодо високоякісних систем раннього дитинства (2019) та Стратегічні рамки європейського співробітництва у галузі освіти і навчання ЕТ 2030 (2021). Ці документи визначають ключові індикатори якості: всеохопну доступність послуг, професіоналізацію персоналу,

оптимальне співвідношення педагог-дитина, фінансову достатність та інклюзивність освітнього середовища.

Німеччина імплементує європейські стандарти через Федеральний закон про якість дитячих садків (KiTa-Qualitätsgesetz, 2018) та оновлені локальні підзаконні акти кожної з 16 федеративних земель (2021), які визначають десять сфер розвитку якості. Аналіз показників ефективності, представлених у звіті Eurydice (2019) та Звіті Федерального уряду (2021), підтверджує високу відповідність стандартам: охоплення дітей 3–6 років становить 94%, співвідношення педагог-дитина досягає 1:8, понад 85% педагогів мають спеціалізовану освіту. Фінансування залишається стабільним завдяки триланковій координації: федеральний-земельний-муніципальний рівні.

Німецька модель особливу увагу приділяє професіоналізації кадрів через акредитовані програми у професійних школах та університетах з обов'язковою тривалою практикою під супроводом досвідчених наставників.

Для України німецький досвід багаторівневої імплементації європейських стандартів має критичне значення. Стратегічна рамка ЕТ 2030 визначає якісну дошкільну освіту фундаментом навчання впродовж життя. Децентралізована модель управління, механізми федеративного фінансування, професіоналізація кадрів та забезпечення інклюзивності можуть стати ключовими орієнтирами для модернізації української системи дошкільної освіти відповідно до європейських стандартів якості у контексті реалізації нового законодавства.

Список джерел

1. Bericht der Bundesregierung zur Evaluation des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiQuTG) / Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin: BMFSFJ, 2021. 156 S. URL: <https://www.bmbfsfj.bund.de/bmbfsfj/service/publikationen/bericht-der-bundesregierung-zur-evaluation-des-gesetzes-zur-weiterentwicklung-der-qualitaet-und-zur-verbesserung-der-teilhabe-in-tageseinrichtungen-und-in-der-kindertagespflege-kiqutg--185912>
2. Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030) (2021/C 66/01). (2021). Official Journal of the European Union, C 66, 1–21. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=oj:JOC_2021_066_R_0001
3. Eurydice. (2019). Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 156 p. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-early-childhood-education-and-care-europe-2019-edition>

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

Реєстраційний номер: 0124U000341

Роки виконання: 2024 – 2025 рр.

Назва пріоритетного напрямку: 16. Управління та економіка освіти.

Проблема дослідження: Державно-громадське управління освітою.

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 за звітний 2025 рік

Обґрунтовано концептуальні засади і модель системи державно-громадського управління трансформаційними процесами у закладах загальної середньої освіти на засадах партнерства, людиноцентризму, теорії активних систем, в умовах повоєнного відновлення України та ***експериментально перевірено*** модель системи, ***її ефективність на практиці***.

Обґрунтовано й охарактеризовано концептуальні положення освітнього менеджменту в умовах війни й узагальнено бачення суб'єктів управління щодо його впровадження в діяльність закладів ЗСО і ЗПО в умовах соціокультурних трансформацій у повоєнний період; трансформаційний розвиток організаційної культури у закладах загальної середньої освіти в умовах війни і повоєнного відновлення України; вплив економічних чинників на управління трансформаційними процесами у закладах ЗСО в умовах війни та спрогнозовано їх зміни у повоєнному відновленні України.

Визначено і систематизовано принципи, умови, чинники, ознаки, напрями і форми державно-громадського управління у закладах загальної середньої освіти в умовах війни та повоєнного відновлення України.

Визначено й обґрунтовано умови нормативно-правового забезпечення конституційного права на освіту її здобувачів в умовах війни та у період повоєнного відновлення України.

Вивчено й узагальнено матеріали щодо 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, ***спрогнозовано*** розвиток освітньої мережі закладів загальної середньої освіти в умовах повоєнного відновлення України.

Узагальнено матеріали дослідження щодо специфіки, змісту та форм управління трансформаційними процесами, особливостей управлінської діяльності керівників закладів загальної середньої освіти в умовах війни та повоєнного відновлення України.

Розкрито визначальну і провідну роль у створенні та реалізації нових моделей державно-громадського управління, розробленні стратегії державно-громадського управління трансформаційними процесами в умовах сучасних викликів керівника закладу загальної середньої освіти, трансформаційного і мотиваційного управлінця-лідера.

Сформульовано світоглядні засади креативності управлінської діяльності керівника закладу ЗСО в контексті трансформаційних процесів в освіті.

Проаналізовано та узагальнено досвід здійснення управлінській діяльності на світоглядних засадах креативності у закладах загальної середньої освіти в умовах трансформаційних процесів у період війни та повоєнного відновлення України; психолого-педагогічні чинники впливу трансформаційних процесів на діяльність суб'єктів освітнього процесу закладів загальної середньої освіти в умовах війни та повоєнного відновлення України.

Підготовлено методичні рекомендації органам управління освітою різних ієрархічних рівнів, представникам суспільного сектора та керівникам закладів загальної середньої освіти щодо особливостей управління трансформаційними процесами у закладах загальної середньої освіти в умовах повоєнного відновлення України.

Умови ефективного державно-громадського управління трансформаційними процесами у закладах загальної середньої освіти у період війни та повоєнного відновлення України

О. М. Онаць

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
завідувачка відділу економіки та управління ЗСО
Інституту педагогіки НАПН України*

З метою розроблення і обґрунтування концептуальної моделі системи державно-громадського управління трансформаційними процесами у закладах загальної середньої освіти на засадах партнерства, людиноцентризму й теорії активних систем в умовах повоєнного відновлення України **здійснено** систематизацію умов як одного із компонентів моделі, які у період війни та повоєнного відновлення України можуть суттєво відрізнятися і наповнюватися іншим змістом.

У процесі дослідження визначена така система умов, які конкретизовані у таких підвидах: **нормативно-правові, організаційно-управлінські, фінансово-економічні, кадрові, умови розвитку державно-громадського і державно-приватного партнерства, забезпечення безпечного освітнього середовища, адаптаційні умови освітнього процесу до нових реалій, цифровізації та ресурсів.**

Нормативно-правові умови забезпечують законодавче і нормативно-правове регулювання відповідності діяльності закладів ЗСО Конституції України, законам України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту» та іншим нормативним документам, які гарантують забезпечення конституційних прав учасників освітнього й управлінського процесів у надзвичайних ситуаціях, розроблення й оновлення нормативно-правових актів, які враховують особливості функціонування закладів ЗСО в умовах воєнного стану (наприклад, змінені освітні

програми, дистанційне та змішане навчання) та визначають механізми повоєнного відновлення, відповідно до особливостей і потреб конкретних регіонів чи суб'єктів.

Фінансово-економічні умови покликані забезпечувати стабільне та адекватне фінансування закладів ЗСО як з державного, так і з місцевих бюджетів, а також залучення спонсорських, меценатських коштів, вітчизняних і міжнародних міжнародних грантів для реалізації відповідних проєктів. Фінансово-економічні умови регулюють забезпечення прозорості та ефективності використання наявних фінансових ресурсів, пошук додаткових джерел фінансування для відновлення зруйнованого і понівеченого, фінансування у форс мажорних ситуаціях тощо.

Організаційно-управлінські умови мають кілька підвидів, що регулюють здійснення управлінської діяльності керівників закладів, які несуть відповідальність за освітню діяльність, повинні гнучко й оперативно ухвалювати управлінські рішення за всіма напрямками роботи у складних умовах війни і проєктувати майбутнє. Наприклад: організаційно-правові умови регулюють способи залучення органів шкільного самоврядування, учнівських, батьківських і вчительських спільнот, громадськості й приватного сектора, місцевих громад; організаційно-педагогічні та організаційно-методичні сприяють управлінню освітнім процесом та діяльністю колективу.

Умовами розвитку державно-громадського і державно-приватного партнерства є: активне залучення суспільного сектора до державно-громадського управління трансформаціями в організації освітнього процесу, посилення ролі батьків, органів громадського самоврядування різних рівнів, громадських організацій і спільнот, волонтерів, благодійних фондів і меценатів у створенні нового освітнього простору і безпечного інклюзивного культурно-освітнього тощо. Вироблення ефективних механізмів партнерської взаємодії на довірчих засадах для відновлення й інноваційного розвитку закладу ЗСО, забезпечення ефективності державно-громадського управління завдяки чіткому розподілу функцій і повноважень між державою та громадськими інституціями в налагодженні тісної співпраці між державою, громадою та закладами освіти для реалізації необхідних програм і проєктів, спільного подолання викликів і ризиків у надзвичайних ситуаціях.

Кадрові умови стосуються підбору і розстановки кадрів; професійного зростання, розвитку професійної компетентності й культури, підвищення кваліфікації кадрів, їх атестації, сертифікації, стимулювання кар'єрного зростання і особистісного розвитку завдяки системі заохочень і винагород, розвиток педагогічної майстерності, науково-методичного супроводу, а також допомога в адаптації до нових умов роботи, створення умов для забезпечення сприятливого мікроклімату, для міжособистісної професійної взаємодії тощо.

Створення безпечного фізичного та психологічного середовища і адаптація освітнього процесу до нових реалій в умовах війни передбачає адаптацію освітнього процесу; гнучкість у формах та методах навчання (наприклад, дистанційне навчання, змішана, сімейна форма, педагогічний патронаж) для забезпечення якості й безперервності освіти; розробка механізмів швидкого реагування; чітких алгоритмів дій у надзвичайних ситуаціях, включаючи навчання в укриттях під час повітряної тривоги, евакуацію та надання першої допомоги тощо.

Психологічна підтримка передбачає запровадження програм психологічної підтримки: надання комплексної психологічної допомоги учням, педагогам та їхнім родинам; забезпечення роботи психолого-соціальних служб; застосування технологій емоційного менеджменту і резильєнсу; залучення психологів та інших фахівців до освітнього та управлінського процесів для надання психолого-емоційної підтримки; створення ресурсів для психологічної стабілізації; надання доступу до матеріалів та ресурсів для самодопомоги і стабілізації емоційного стану.

Розвиток цифрової інфраструктури – це умови, які регулюють забезпечення технічними засобами та доступ до мережі Інтернет для всіх учасників освітнього процесу; використання цифрових інструментів; активне впровадження цифрових освітніх платформ для організації навчання, комунікації, управління та моніторингу; навчання цифрової грамотності й формування цифрових навичок; електронне врядування тощо.

Окреслені умови взаємопов'язані й створюють підґрунтя для ефективного здійснення державно-громадського управління трансформаційними процесами у закладах ЗСО на засадах партнерської взаємодії та людиноцентризму в умовах війни та його подальшого розвитку в повоєнний період з метою не тільки відновлення втраченого, а й виходу на інший, вищий рівень.

Список джерел

1. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року №2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

Державно-громадське управління трансформаційними процесами в 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

У процесі дослідження **вивчено** трансформаційні зміни в управлінні закладом ЗСО спричинених війною, зокрема напрями і пріоритети управлінської діяльності, трансформаційні процеси у навчанні, розвитку, взаємодії, інфраструктурі та ін., а також мовний контекст навчання здобувачів освіти (рис.1), проаналізовано, узагальнено дані онлайн опитування 14 625 здобувачів освіти і 1068 директорів закладів ЗСО, результати яких висвітлено на сторінці Інституту педагогіки НАПН України у Facebook (<https://undip.org.ua/news/doslidzhennia-z-metoiu-vyvchennia-zmin-u-navchanni-sprychynenykh-viynoiu-shcho-stosuiutsia-movy-navchannia-anketa-dlia-uchniv/>; https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2024/02/2_PRezi-za-anketoiu-uchniv_Navchannia-zdobuvosvity_5_01_2024.pdf?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTEAAAR3BgDxuqXJJ9KblQONT9QbRyGCUoeAdQB4w-X69V-uR0vhIXA0RUIhEXlQ_aem_GlzvhS7wy6UpG5abfvAy6A; <https://undip.org.ua/news/doslidzhennia-z-metoiu-vyvchennia-zmin-u-navchanni-sprychynenykh-viynoiu->

[shcho-stosuiutsia-movy-navchannia-anketa-dlia-dyrektoriv/](#)) та оприлюднено на першому всеукраїнському освітньо-управлінському форумі «Управління трансформаційними процесами у закладах загальної середньої освіти під час війни» 23 травня 2025 р.

Рис.1. Результати дослідження мовного контексту навчання учнів у реаліях війни

За результати онлайн опитування керівників закладів ЗСО (жовтень 2022 – грудень 2024 рр.) було **виявлено** об'єкти і процеси (рис. 2), які зазнали трансформаційних змін у закладі ЗСО під час війни, потребували аналізу, уваги керівників і раціонального управління та з'ясовано їх сутнісну й процесуальну специфіку (загальна вибірка респондентів становила – 1608 осіб).

Встановлено, що форми державно-громадського управління (ДГУ) закладами ЗСО в умовах багатовекторності трансформаційних процесів у сфері освіти в умовах війни, відповідно до принципу необхідної різноманітності, зазнали *трансформаційних змін* від централізованих до децентралізованих і демократичних форм ДГУ шляхом залучення й активізації діяльності громадськості й партнерів, посилення ролі засновників і батьків, формування системи відповідальності і її розподілення між органами управління у сфері освіти всіх ієрархічних рівнів (ст.62 Закону України «Про освіту»), суб'єктами освітньої діяльності та колегіальними органами управління закладів освіти (ст. 27 Закону України «Про освіту») у вирішенні нагальних питань і у прийнятті рішень щодо академічних (освітніх), організаційних, фінансових, кадрових та інших питань діяльності, що провадиться в порядку та в межах, які визначені законодавством України та в управлінні закладами ЗСО, активізації волонтерської діяльності.

З'ясовано, що спрогнозовані за результатами виконання НДР «Теорія і технології управління загальноосвітніми навчальними закладами як активними соціально-педагогічними системами» (2015-2017 рр.) форми державно-громадського управління [1, с.9] набули практичного втілення, шляхом сутнісних трансформаційних змін застосування трансформаційних організаційно-управлінських механізмів і використовуються керівники закладів ЗСО в управлінській діяльності під час війни та є дієвими. Це такі трансформаційні форми ДГУ, як: електронне державно-громадське управління (е-ДГУ), електронне громадсько-державне управління (е-ГДУ), державно-громадське управління на засадах е-демократії, державно-громадське управління на засадах децентралізації, що є адекватними багатовекторному розвитку цифрового суспільства в Україні, європейським орієнтирам розвитку освіти й управлінським парадигмам і набудуть масового поширення під час повоєнного відновлення України.

Обґрунтовано й розроблено компоненти концептуально-прогностичної моделі системи державно-громадського управління трансформаційними процесами у закладах загальної середньої освіти в умовах повоєнного відновлення України на теоретичних засадах людиноцентризму, менеджеризму, організаційних змін, державно-громадського управління активними системами в ЗСО.

Список джерел:

1. Науково-організаційна діяльність відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України (2015-2017): довідкове видання / за наук. ред. Л.М. Калініної; О.М. Онаць. – К: Педагогічна думка, 2018. – С.9.

Архітектура трансформації управлінської діяльності в закладі освіти на світоглядних засадах креативності

І. В. Саух,

*доктор економічних наук, професор,
головний науковий співробітник
відділу економіки та управління
закладами середньої освіти*

Інституту педагогіки НАПН України

Проблемні питання управління трансформаційними процесами в українському освітньому просторі обумовлені часовою і змістовною різноспрямованістю наукових праць, а також тим, що ця наукова проблема знаходиться на початковому етапі її осмислення й це особливо актуалізує формулювання імперативів дослідження трансформаційних процесів освітньої сфери. **Доведена** затребуваність національною системою освіти на тлі ризиків та викликів, спричинених війною, керівників закладів ЗСО, спроможних швидко навчатися, опановувати нові уміння й навички, змінювати індивідуальну траєкторію професійної діяльності на світоглядних засадах креативності. З огляду на це, **вибудовано** архітектуру трансформації управлінської діяльності в закладах ЗСО (рис.). Основу авторського дослідження становить аналіз значної кількості робіт вітчизняних та закордонних вчених, особливу увагу було спрямовано на аналіз сучасних концепцій управління трансформаційними процесами в освіті, що розвинені у ХХІ ст.

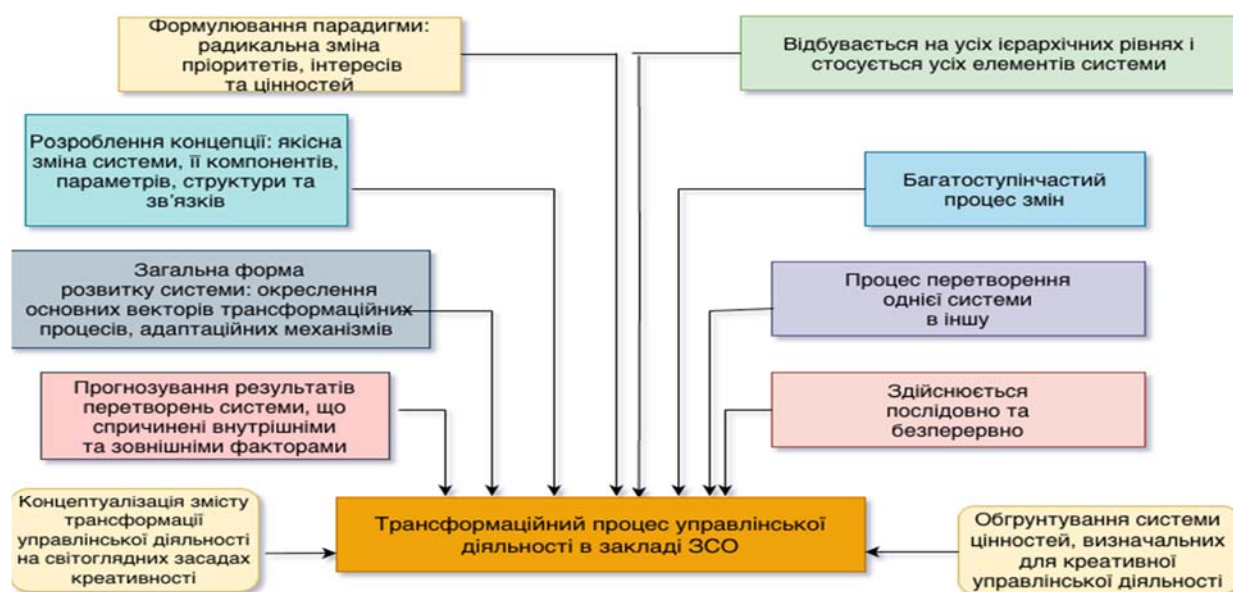


Рис. Архітектура трансформації управлінської діяльності в закладі ЗСО на світоглядних засадах креативності (складено автором)

Звернення до тези Кременя В.Г. «Освітня система покликана виховувати людський капітал, адаптований до викликів майбутнього, готовий до безперервного навчання та інноваційної діяльності» (Кремень, 2024;с.39) актуалізує **сформульовані** світоглядні засади креативності управлінської діяльності керівника закладу ЗСО в контексті трансформаційних процесів в освіті.

З метою підтвердження обґрунтованості позиції щодо необхідності трансформації суб'єкта управлінської діяльності в освітній сфері **здійснено експериментальне дослідження**, що передбачало опитування керівників закладів ЗСО із застосуванням технології дистанційного анкетування, в якому взяли участь 1504 особи (Саух І., Калініна Л., 2025).

Представлені в анкеті запитання, зокрема, були спрямовані на виявлення 1) розуміння важливості нових трендів розвитку українського суспільства; 2) ставлення до застосування концепції креативної управлінської діяльності в практиці роботи керівника закладу освіти; 3) особистого розуміння сутності та особливостей креативної управлінської діяльності; 4) розуміння самого терміну креативна управлінська діяльність та інше.

Найбільш позитивним результатом проведеного дистанційного опитування вважаємо **з'ясування** наступного: в переважній більшості (54 %) закладів освіти педагогічний колектив позитивно сприймає «новітні ідеї» креативного управління, нові технології управлінської діяльності; елементи креативної управлінської діяльності частково застосовуються керівниками ЗСО (73,1 %), а 68,8 % опитаних керівників вважають, що необхідність застосування креативності в повсякденній управлінській діяльності керівника закладу освіти обумовлена необхідністю зміни концепції традиційного управління. Отже, **здійснене** експериментальне дослідження проблеми формування креативної управлінської діяльності в ЗСО цілком підтверджує авторську гіпотезу щодо віднесення креативності до метакомпетентностей в системі професійної компетентності керівника освітнього закладу, що особливо актуалізується в контексті управління трансформаційними процесами в освіті.

Сформульовано методологічний конструкт трансформації управлінської діяльності закладів освіти як комплексну систему принципів, підходів, етапів та інструментів, спрямованих на креативно-інноваційний розвиток та адаптацію управлінських процесів до сучасних викликів, таких як цифрова трансформація, автономія закладів освіти та державно-громадське управління.

Список джерел

1. Освіта для цифрової трансформації суспільства (2024). / Edukacjadlacyfrowejtransformacjispołeczeństwa / Educationfordigitaltransformationofsociety: монографія. У 2 т. Т. 1 ; за наук. ред. В. Кременя, Н. Ничкало, Л. Лук'янової, Н. Лазаренко. — Київ : ТОВ «Юрка Любченка». 526 с.

2. Результати онлайн опитування «Ставлення керівників закладів загальної середньої освіти до концепції креативної управлінської діяльності та її застосування в практиці роботи» [Електронне видання]: аналітичний звіт (препринт) / І.В. Саух, Л.М. Калініна. Нац. акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки НАПН України. – К. : Педагогічна думка, 2025. – 37 с.

Трансформація – духовна сила й енергія стійкого, стабільного розвитку

Б. Г. Чижевський,
кандидат педагогічних наук
провідний науковий співробітник
відділу економіки та управління
загальною середньою освітою
Інституту педагогіки НАПН України
Заслужений працівник освіти України

Відповідно до завдань дослідження **визначено умови** нормативно-правового забезпечення конституційного гарантованого рівного права на якісну сучасну наукову освіту дітей та учнівської молоді у період війни та повоєнного відновлення України, серед яких: наявність відповідної чинної законодавчої і своєчасної нормативно-правової бази, напрацьованих концептуальних та стратегічних, програмних підходів та закономірностей стосовно забезпечення збереження, оновлення, реформування, модернізації, стабільного та стійкого еволюційного динамічного розвитку мережі закладів ЗСО в Україні; розуміння і усвідомлення сутності, ознак й специфіки законодавчого забезпечення управління трансформаційними процесами у ЗСО і закладах освіти та здатність адекватно використовувати його в умовах війни й у повоєнний період на загальнодержавному й місцевому рівні. Умовою ефективного і якісного законодавства, у тому числі й у сфері освіти, є забезпечення єдності й цілісності системи: Божа Любов – волевиявлення українського народу – право – закон – влада – мораль – рішення – дія – результат – успіх. Акцентовано увагу на тому, що термін – «закон» доцільно розглядати у широкому розумінні цього поняття, як об'єктивний, істотний, необхідний, стабільний, стійкий, довготривалий, постійний, повторювальний зв'язок або відношення між явищами, подіями тощо.

Здійснено вивчення й узагальнення матеріалів щодо 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.

Спрогнозовано розвиток освітньої мережі закладів ЗСО в умовах повоєнного відновлення України: обґрунтовано, що юридично закріплені у законодавчих новелах норми, критерії будуть реалістичними, коли політиками, законодавцями і управлінцями буде глибоко, усебічно, системно, поетапно вивчена проблема забезпечення стійкого, стабільного, еволюційного, динамічного розвитку закладів ЗСО України, які становлять фундамент особи, спільноти, суспільства, держави, економіки та основу майбутнього і своєчасно розроблятимуться ефективні управлінські рішення на всіх рівнях. Встановлено, що прогноз щодо розвитку освітньої мережі у період повоєнного відновлення України залежить від багатьох умов і чинників, серед яких: територія розташування закладів ЗСО, стан руйнувань і можливість відновлення інфраструктури, потреби організації освітнього процесу,

умови захисту, збереження, охорони та утримання, ресурсне й кадрове забезпечення, у центрі творчої діяльності яких є здібна, обдарована творча особистість дитини й учня та доброго компетентного Учителя, що дає право стверджувати про незламну, життестійку та життєстверджуючу позицію українського народу; *Доведено*, що важливою умовою розвитку мережі закладів освіти є ефективне законодавчо-нормативне забезпечення, поєднання здобутків науки і практики, вшанування історичної пам'яті, збереження наявних успіхів, надбань, напрацювань, здобутків, перемог та устремління до нових перспектив, висот, горизонтів, до Миру в душі, – сім'ї, – родині, – колективі, – спільноті, – народі, – державі, – світі з урахуванням того, що Школа для українського народу є поєднанням Душі, Серця і Честі.

Підкреслено, що динаміка та спрямування розвитку сучасного турбулентного світу спонукають українців систематизувати, аналізувати явища, процеси, події глобально, діяти локально та захищати свої природні права, свободи постійно, впевнено, системно і стійко, оскільки Україна ввійшла у світлі, приховані та потаємні лабіринти глобального шаленого невгамовного трихвильового світу зі своїми таємницями, загадками, завданнями та пастками, недоречностями, протиріччями, локальними особливостями, нетрадиційними бажаннями, які необхідно пізнати, акумулювати, мінімізувати та подолати й перемогти.

Зроблено висновок, що теорія трансформацій – науковий напрям, який побудований на єдності духовних, моральних (натуральних) та природних законів, при створенні належних умов, дозволяє забезпечити успіх реформ, модернізацій сфери науки і освіти, особливо в період війни, пандемії, кризи та мінімізацію ризиків від змін, деформацій, турбулентності, дифузії, хаосу, шоквої терапії, «непопулярних сильних рішень» та «рішень для дорослих» і може стати духовною силою і енергією стійкого і стабільного розвитку.

Економічні чинники впливу на управління трансформаційними процесами у загальній середній освіті в умовах війни та повоєнний період

Ю. В. Гречишкін,
доктор філософії з економіки,
старший науковий співробітник
відділу економіки та управління
загальною середньою освітою
Інституту педагогіки НАПН України

Обґрунтовано, що економічні чинники мають значний вплив на трансформаційні процеси у загальній середній освіті і закладах освіти в умовах війни, потребують швидкого й оперативного, ефективного управління ними. Недооцінка економічних чинників, особливо в частині обов'язкового визначення джерел фінансування тих чи інших положень, призводить до багатьох проблем і необхідності перегляду чинних законів.

Виявлено і обґрунтовано, що найвагомішим економічним чинником впливу на управління трансформаційними процесами у ЗСО і закладах освіти, особливо у

період війни й повоєнному відновленні, є фінансування освітньої галузі (бюджетне, приватне): обсяг державних і приватних інвестицій у системі ЗСО, що визначає можливості для подолання матеріальних і освітніх втрат, відновлення закладів і установ освіти, а також це: освітня субвенція, інвестиції, гранти для модернізації, закупівлі обладнання: сучасних комп'ютерів, мультимедійного обладнання; програмного забезпечення; створення безпечного освітнього простору; електронного середовища та цифрової інфраструктури системи ЗСО і закладів освіти; впровадження інноваційних освітніх та управлінських технологій; залучення бізнесу та меценатів, громадських організацій для спільного фінансування освітніх проєктів: фінансування участі в освітніх програмах, розширення гурткових та позашкільних послуг: гуртків, курсів, які зможуть надати закладу освіти додаткові кошти, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів інше. Велику роль економічних чинників у зростанні та інвестиціях у науку й технології, адже вони сприяють появі нових ідей та технологій, які мають інтегруватися в освітні програми, щоб утримати конкурентоспроможність освіти.

Спрогнозовано, що в управлінні трансформаційними процесами У закладах ЗСО у повоєнний період економічні чинники матимуть ще більший вплив на створення й підтримку освітньої інфраструктури, включаючи будівлі (фінансування будівництва, реконструкції та ремонту; формування і розвиток мережі закладів ЗСО; якість економічної освіти в закладах ЗСО, формування економічної та підприємницької компетентностей, наскрізних навичок і вмінь, необхідних для розвитку економічного мислення і економічної культури, формування у дітей та молоді навичок не тільки адаптації до соціальних і економічних змін, а й здатності впливати на них, оскільки економічний розвиток і зміни в усіх галузях економіки й особистісні та професійні потреби громадян потребують забезпечення високої якості освіти, адаптації навчальних програм до сучасних вимог ринку праці, підготовки фахівців з потрібними навичками й компетенціями.

Специфіка управління трансформаційними процесами у період воєнного стану та повоєнного відновлення України

Л. М. Попович,
науковий співробітник
відділу економіки та управління
загальною середньою освітою
Інституту педагогіки НАПН України

Досліджено й узагальнено, що управління трансформаційними процесами у закладах загальної середньої освіти має специфіку в умовах війни, *насамперед*: трансформаційні процеси у закладах ЗСО у непростих умовах воєнного стану потребують швидкого й оперативного, ефективного управління ними з метою своєчасного вирішення проблем; потребують врахування особливостей регіону, міста, громади рівня пошкодження чи руйнування ресурсної бази закладів ЗСО; необхідне посилення узгодженості, координації, партнерської взаємодії, комунікації,

тісної співпраці із засновниками (міською радою), громадою. Специфіка управління закладом освіти залежить також від фінансової забезпеченості, стану і рівня соціально-економічного розвитку регіону; кваліфікованих кадрів; запровадження, моніторингу та оцінки інновацій; особливостей організації безпечного освітнього середовища і форм освітнього процесу, відповідно до Державного стандарту, Концепції Нової української школи тощо. Специфіка управління залежить тако від економічних і політичних чинників впливу на трансформаційні процеси залежно від стану економіки держави, її фінансової системи, які, відповідно, впливають на зростання освітніх потреб громадян, зумовлюють більші або менші можливості для фінансування бюджетної в цілому, і конкретно – освітньої сфери. Ще однією ознакою специфіки управління трансформаційними процесами у ЗЗСО є організація освітнього процесу в безпечних умовах для його учасників з використанням онлайн-платформ для організації освітнього процесу в умовах офлайн і онлайн навчання з використанням технологій дистанційного, змішаного навчання. У таких складних умовах є важливою активізація державно-громадської і державно-приватної партнерської взаємодії в освіті, співпраця і партнерська взаємодія з місцевими громадами тощо.

Спрогнозовано, що в управління трансформаційними процесами у закладах ЗСО у період повоєнного відновлення України, буде результативним за умови: реалізації нових моделей державно-громадського управління на засадах партнерської взаємодії і людиноцентризму, спрямованих на системні перетворення в меті, завданнях, змісті та результатах управління трансформаційними процесами, зорієнтованих на подолання втрат, функціонування і подальший розвиток закладів ЗСО і розвиток особистості з метою здійснення прогресивних змін на державному рівні та на рівні конкретного громадянина України, зовнішнього середовища мікрорайону, школи й місцевої спільноти на демократичних засадах людиноцентризму; трансформації концептуальних засад діяльності керівника закладу освіти в умовах державно-громадського управління засадами освіти; оперативного запровадження інновацій, проєктування і прогнозування, здійснення моделювання системи управління трансформаційними процесами у закладах загальної середньої освіти в умовах війни й повоєнного відновлення України.

Психолого-педагогічні чинники впливу трансформаційних процесів на діяльність суб'єктів освітнього процесу в умовах війни та повоєнний період

А. Ю. Данко,
науковий співробітник
відділу економіки та управління
загальною середньою освітою
Інституту педагогіки НАПН України

Уперше систематизовано та теоретично обґрунтовано чотири ключові групи психолого-педагогічних чинників, що детермінують діяльність суб'єктів

освітнього процесу в умовах глибоких соціальних трансформацій, викликаних воєнним станом та завданнями повоєнного відновлення України: *психосоціальний* (резильєнтність, емоційний менеджмент); *управлінський* (перехід до педагогіки партнерства та державно-суспільної взаємодії); *дидактико-методичний* (адаптивні технології, зокрема до профільна підготовка); *інноваційно-технологічний* (відповідальна інтеграція Штучного Інтелекту).

Виявлено, що важливими чинниками впливу на діяльність суб'єктів освітнього процесу є підтримка та сприяння з боку керівництва закладу та владних структур, враховування індивідуальних потреб і можливостей кожного учасника освітнього процесу.

Встановлено, що в умовах війни роль школи докорінно змінилася. Вона трансформувалася з виключно освітнього інституту на «які рстабільності» та «емоційни йприхисток». Це вимагає зміщення освітніх пріоритетів від орієнтації на академічну успішність до фокусу на психоемоційне благополуччя та розвиток життєстійкості.

Досліджено ефективність надання психосоціальної підтримки (ПСП) та готовність держави протистояти викликам сьогодення шляхом збереження та зміцнення психічного здоров'я.

Обґрунтовано актуальність *резильєнтності та емоційного менеджменту* як ключових інструментів психологічної стійкості сучасного педагога.

Узагальнено та адаптовано практичні інструменти психолого-педагогічної підтримки суб'єктів освітнього процесу, зокрема, тренінги з емоційного менеджменту, розвитку резильєнтності, техніки арттерапії для профілактики емоційного вигорання педагогів та стабілізації стану учнів.

Узагальнено та адаптовано практичні інструменти психолого-педагогічної підтримки, зокрема, застосування арттерапії у роботі з емоційним вигоранням соціальних працівників та інші психологічні техніки.

Обґрунтовано психолого-педагогічні умови ефективної до профільної підготовки учнів гімназії в умовах дистанційного навчання. **Виявлено**, що її роль трансформувалася: тепер вона має інтегрувати елементи психологічної підтримки, спрямовані на зниження тривожності учнів щодо невизначеності майбутнього.

Проаналізовано й апробовано інноваційні практики та програми, що впроваджуються в Україні (наприклад, програма «Кращого Навчання» (BLP) від Норвезької Ради у справах біженців та Національна програма психічного здоров'я «Ти як?»).

Розроблено методичні рекомендації для керівників ЗЗСО щодо управління трансформаційними процесами, інтеграції психосоціальної підтримки (ПСП) та впровадження інноваційних технологій.

Управління трансформаційним розвитком організаційної культури в закладі загальної середньої освіти

В. А. Нідзієва,

*кандидат педагогічних наук,
науковий співробітник відділу економіки та
управління загальною середньою освітою
Інституту педагогіки НАПН України*

У процесі дослідження було визначено та охарактеризовано науково-методологічні підходи до пізнання організаційної культури закладу ЗСО: системний (розгляд організаційної культури як цілісної соціокультурної та організаційно-педагогічної системи); аксіологічний (вплив організаційних цінностей на діяльність закладу ЗСО, організаційний розвиток, реалізацію організаційних стратегій, розвиток особистості); рівневий (значущість, зміст і взаємозв'язки між структурними компонентами організаційної культури); середовищний (цілеспрямоване формування освітнього середовища, в якому відбувається передання культурної спадщини від одного покоління до іншого, здійснюється професійна діяльність учителів, формуються соціальні навички та міжособистісні стосунки,); діяльнісний (організація ціннісно орієнтованої діяльності та управління).

Обґрунтовано з позицій системології, що заклад загальної середньої освіти і його організаційну культуру є соціокультурними феноменами, які потребують гнучкого управління й трансформаційного розвитку залежно від викликів і умов життєдіяльності та які необхідно розглядати й розвивати у бінарному зв'язку. Заклад загальної середньої освіти України як організаційно-педагогічна та соціокультурна система в умовах війни і повоєнного відновлення України має враховувати глобальні та національні тенденції розвитку освіти й культури, ставати безпечним, гнучким, динамічним, мобільним, а суб'єкти освітньої діяльності мають швидко адаптуватися до усіх видів змін, спрямовувати освітній процес на всебічний і культурний розвиток особистості зокрема, формування загальнолюдських цінностей, ключових і предметних компетентностей, розвиток критичного мислення та наскрізних умінь здобувачів освіти.

З'ясовано, що управління трансформаційним розвитком організаційної культури, як одним із об'єктів управління закладу загальної середньої освіти, має здійснюватися на засадах гуманістичної парадигми, людиноцентризму, партнерства, педагогічної аксіології, теорії активних соціокультурних систем й організаційних змін відповідно до принципів сталого розвитку та забезпечує вирішення поставлених завдань керованості закладу ЗСО, досягнення визначеної місії, цілеспрямованості, зміни культури.

Обґрунтовано, що трансформаційний розвиток організаційної культури закладу загальної середньої освіти визначається за результатами порівняння двох (або більше) послідовних станів її сформованості залежно від методології розгляду та моделі опису. *Еволюційний розвиток організаційної культури* відбувається безперервно, циклічно, поетапно, з урахуванням факторів зовнішнього та внутрішнього впливів на заклад ЗСО, як організаційно-педагогічну та соціокультурну систему, на визначених засадах і принципах її практичної реалізації, шляхом формування

спільно визначених організаційних цінностей, дотримання правил і норм взаємодії, динамічний розвиток організаційна культура сприяє швидкій реакції суб'єктів й інституцій на зовнішні виклики, природу змін державної освітньої політики, інфраструктуру, зміну функцій суб'єктів й адаптацію до нових умов життєдіяльності під час війни і середовища.

Концептуальні положення розвитку освітнього менеджменту в умовах автономії

І. Ю. Мосякова,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу економіки та управління
загальною середньою освітою
Інституту педагогіки НАПН України

Констатовано, що в умовах війни трансформація розвитку закладів освіти в мінливому соціокультурному середовищі відбувається на засадах людиноцентризму, гуманізму та освітнього менеджменту, трансформаційних змін цілей, завдань, змісту управлінської та педагогічної діяльності, форм освітнього процесу та системи цінностей; стратегій розвитку освітнього процесу, управління та особистостей, впровадження автономії.

Обґрунтовано концептуальні положення освітнього менеджменту й узагальнено бачення суб'єктів управління щодо його впровадження в діяльність закладів ЗСО в умовах соціокультурних трансформацій у повоєнний період, фактори впливу на визначення і вибір напрямів стратегічного трансформаційного розвитку закладів позашкільної освіти; всебічного розвитку особистостей, здатних до свідомого вибору у життєдіяльності, до самореалізації та самоорганізації, до конструктивної ділової комунікації та інтеракції та до побудови стратегій власного гідного життя, що надає їм можливість утворення системи соціокультурних уявлень про свою місію і своє життя в світі й в країні та в закладі, сенсів і смислів, побудови моделі власного життя, проєктування майбутнього і здійснення свого життєвого проєкту з узгодженням норм, стандартів, цінностей, що панують в громадянському суспільстві й закладі. Пріоритетним є особливе завдання для сучасної системи виховання в Україні – стратегічним завданням ЗПО, діяльність яких базується на засадах дитино/людиноцентризму, освітнього і стратегічного менеджменту є формування активної особистості, здатної до вияву вольових зусиль, спрямованої на перетворення і зміни на найкраще в соціокультурному просторі, із одного боку, а із іншого – здатної до автономного мислення, внутрішнього самоспоглядання і самовиховання.

Розкрито й охарактеризовано автономію особистості у закладах позашкільної освіти та актуалізації теорії функційної автономії Гордона Оллпорта, базовану на гуманістичних ідеях Г. Ващенко; ***обґрунтовано***, що автономія педагогічної діяльності, на противагу гетерономії, як здатності до повного підкорення, тобто, протилежності автономії має бути реалізована за такими напрямками як:

– автономія у спілкуванні із іншими людьми, із оточенням, повага до цілісності іншої людини, повага до цілісності світу, що досягається через розуміння меж, через сприйняття автономії як гідності та буде утверджуватися у житті цілісної особистості через систему моральних вчинків педагога і адекватної взаємодії з вихованцями;

– автономія внутрішнього «Я», розуміння законів розвитку особистості, забезпечення внутрішнього спокою через прислухання до голосу совісті. Якщо педагог розуміє себе і дослухається до голосу совісті, то навіть попри певних невдач, він своєю поведінкою стверджує такі цінності, як чесність, справедливість, правдивість тощо;

– автономія у виборі змісту спрямування вольових зусиль своїх вихованців на творення добра, що стверджує відповідальність, людяність, любов, оптимізм.

Завершено другий етап інноваційного освітнього проєкту «Система розвитку освітнього менеджменту в багатoproфільних закладах позашкільної освіти» на базі закладів позашкільної освіти міста Києва, Дніпропетровської, Закарпатської, Рівненської, Тернопільської, Черкаської та Харківської областей у вересні 2023 – червні 2028 рр. затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України (наказ №1374 від 06.11.2023 р.) (науковий керівник проєкту – І. Мосякова, наукові консультанти – Л. Калініна, В. Рогоза) відповідно до завдань НДР відділу одержані результати було оприлюднено на комісії МОН України. На другому етапі інноваційного проєкту було *розроблено та обґрунтовано* модель підготовки педагогічних працівників багатoproфільних закладів позашкільної освіти до формування дослідницької компетентності з позицій системно-діяльнісного, компетентнісного та технологічного підходів в умовах війни і трансформаційних процесів у позашкільній освіті як невід’ємного складника системи освіти України; обґрунтовано дефініції «система освітнього менеджменту», «система розвитку освітнього менеджменту», «система розвитку освітнього менеджменту в ЗПО», «електронне державно-громадське управління закладом освіти та ЗПО» та інші дефініції; програму курсу підвищення кваліфікації педагогічних працівників «Система розвитку освітнього менеджменту в багатoproфільних закладах позашкільної освіти».

Організаційна культура закладу освіти в контексті трансформаційних змін в умовах війни

В. О. Нідзієв,

аспірант II року навчання

Інституту педагогіки НАПН України

Вивчення й аналіз наукових джерел дає підстави констатувати, що повномасштабна війна надала питанню організаційної культури в освіті особливої значущості; про звернення наукової спільноти до організаційної культури як фактору стабілізаційного організаційного розвитку, стратегічного ресурсу освітньої організації, дієвого інструменту й механізму управління, співпраці та взаємодії, поведінкового орієнтиру, способу існування та засобу адаптації до зовнішнього середовища та його переважно руйнівних викликів. З’ясовано, що організаційна культура не належить до тезаурусу законодавчо-правових актів у сфері освіти і визначається переважно в науковому дискурсі через поняття організації, дезорганізації,

хаосу, порядку зокрема такі як організація діяльності учасників освітнього процесу, організаційна автономія, організація процесів у закладі загальної середньої освіти, організація інклюзивного навчання, громадські й релігійні організації, організація освітнього процесу в дистанційній формі або в будь-якій іншій формі, що є найбільш безпечною для його учасників і ін.

Виявлено, що розвиток організаційної культури – як феномен, організаційно-педагогічна й соціокультурна система та аксіологічний її компонент – не є наразі об'єктом управління керівників закладів загальної середньої освіти, унаслідок чого її формування й розвиток відбуваються переважно інтуїтивно й фрагментарно епізодично; цілеспрямоване формування й розвиток організаційної культури потребують значних зусиль зі сторони керівництва і суб'єктів освітнього процесу закладу освіти, зміни мислення, цінностей, позитивного сприйняття освітніх, соціокультурних, цифрових трансформацій.

Вивчення й аналіз стану управління, освітньої діяльності, організаційно-методичної роботи, співпраці та взаємодії у практиці закладів загальної середньої освіти дають змогу констатувати про наявність системних проблем у організації діяльності суб'єктів освітнього процесу під час війни і розмите уявлення про організаційну культуру, що ускладнює впровадження академічної й організаційної автономії закладів загальної середньої освіти.

Сформульовано гіпотетичне припущення, що розвиток організаційної культури позитивно впливає на основні процеси організації в закладі загальної середньої освіти та сприяє появі їх нових стійких станів на певних етапах розвитку, так званих точках біфуркації, коли система і освітня як її важлива компонента дуже чутливо реагують на деструктивні та виклики й впливи під час війни, руйнування інфраструктури. Заклади освіти мають не лише зберегти функціонування, а й адаптуватися до нових реалій, зіштовхуються з небаченими раніше завданнями, що трансформують їхню інфраструктуру, організаційну структуру та організацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Війна як стрес-фактор детермінує зміни та зумовлює адекватність дій суб'єктів освітнього процесу від умов життєдіяльності.

- Дистанційне/змішане навчання: необхідність швидкої адаптації.
- Загроза фізичній безпеці: постійна напруга та ризики.
- Зміни ціннісних орієнтирів: переосмислення світоглядних і моральних пріоритетів у всіх учасників освітнього процесу.
- Психологічне навантаження: стрес, травми, потреба в підтримці.

З'ясовано, що відбулася зміна домінуючих цінностей: взаємодопомога, солідарність, турбота про безпеку, довіра до керівника та колег, консолідована відповідальність суб'єктів освітнього процесу за спільну справу, результати освітнього процесу та закладу освіти, а також переосмислення ролі керівника:

- Від адміністратора до лідера.
- Очікування емоційної стійкості, підтримки, нестандартних рішень.
- Моральне та гуманістичне лідерство.

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, член-кореспондент НАПН України, завідувач відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

- *розроблено й обґрунтовано на теоретичному рівні дидактичні системи профільної середньої освіти для різних типів закладів освіти;*
- *визначено способи впровадження обґрунтованих дидактичних систем в різних типах закладів освіти;*
- *узагальнено й систематизовано здобуті результати наукового дослідження;*
- *підготовлено монографію та методичні рекомендації.*

Дидактичні системи профільної середньої освіти: узагальнювально-впроваджувальний етапи наукового дослідження (2025 рік)

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

Фундаментальне наукове дослідження «Дидактичні системи профільної середньої освіти» успішно завершене в 2025 році. Ключовим науковим результатом, досягнутим на узагальнювально-впроваджувальному етапі, є розроблені дидактичні системи профільної середньої освіти для різних типів закладів освіти, спроєктовані на основі концептуальної науково обґрунтованої структурно-функційної моделі дидактичної системи профільної середньої освіти. Вони характеризуються узгодженістю структурних компонентів і цілісністю функціонування; спрямовані на формування ключових, предметних компетентностей і наскрізних умінь здобувачів освіти згідно з Державним стандартом профільної середньої освіти (2024 р.) і з урахуванням типів закладів освіти та їхньої профілізації; відповідають на наявний запит суспільства щодо трансформації системи профільної середньої освіти.

Розроблена концептуальна модель (як і конкретизовані дидактичні системи профільної середньої освіти для різних типів закладів освіти) інтегрує пропедевтично-методологічний, нормативно-правовий, організаційно-інституційний, змістово-профільний, процесуально-діяльнісний, контрольно-оцінювальний і рефлексійно-прогностичний компоненти. Пропедевтично-методологічний компонент задає

ціннісні орієнтири та визначає провідні методологічні підходи й принципи, що забезпечують гуманістичну, компетентнісну та діяльнісну спрямованість профільної освіти. Нормативно-правовий компонент забезпечує відповідність моделі чинному законодавству України, державним стандартам і стратегічним документам у сфері загальної середньої та профільної середньої освіти, формуючи нормативні рамки для організації й реалізації профільного навчання. Організаційно-інституційний компонент визначає типологію закладів профільної середньої освіти, механізми їх функціонування, управлінські процедури, інституційні взаємодії та ресурсне забезпечення, необхідні для реалізації профільної підготовки. Змістово-профільний компонент конкретизує зміст освіти, логіку профілізації, варіативність і структуру навчальних планів, забезпечує міжгалузеву інтеграцію, узгодженість допрофільної та профільної підготовки та можливості індивідуалізації освітніх траєкторій. Процесуально-діяльнісний компонент визначає форми, методи, технології та засоби організації навчання, зорієнтовані на практичну, дослідницьку й проєктну діяльність здобувачів освіти. Контрольно-оцінювальний компонент забезпечує критерії, інструменти та механізми формувального й підсумкового оцінювання, самооцінювання й моніторингу динаміки освітніх результатів, що ґрунтуються на компетентнісному підході. Рефлексійно-прогностичний компонент спрямований на аналіз результативності освітнього (навчального) процесу, рефлексію учнівства й учительства, прогнозування освітніх результатів, коригування освітніх траєкторій та адаптацію профільної освіти до змінних умов її функціонування й потреб здобувачів освіти.

Для забезпечення дієвого функціонування систем профільної середньої освіти обґрунтовано провідну (системотвірну) дидактичну умову (реалізація положень компетентнісного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого як парадигмально-визначальних і сукупності інших методологічних підходів (урахування провідних положень яких прямо чи опосередковано може бути інфлюенційно-доцільним) в організації й упровадженні освітнього процесу на етапі здобуття профільної середньої освіти за врахування специфіки різних типів закладів освіти) та п'ять супідрядних дидактичних умов: (1) активація мотивації здобуття профільної середньої освіти на засадах урахування індивідуальних (індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних) особливостей учнів через забезпечення диференціації, індивідуалізації та персоналізації навчання; (2) забезпечення наступності допрофільної та профільної підготовки (на засадах системного і систематичного оновлення змісту допрофільної і профільної підготовки за врахування специфіки обраного профілю); (3) створення інформаційно-профільного середовища для активації й інтенсифікації навчання профільних предметів на засадах поглиблення профілізації їхнього змісту; (4) константна імплементація в освітній процес інноваційних інтерактивних технологій, форм, методів, прийомів і засобів навчання (на засадах урахування специфіки обраного профілю); (5) створення дидактико-методичного забезпечення та підготовки діагностувального інструментарію для визначення рівня результатів навчання: ключових, предметних компетентностей і наскрізних умінь (на засадах активації рефлексії процесу організації й упровадження профільної середньої освіти з позиції центральних суб'єктів профільної середньої освіти (здобувачів освіти й учителів)).

Результати дослідження впроваджувалися в закладах загальної середньої освіти, зокрема в межах експерименту на всеукраїнському рівні за темою «Організаційно-методичні умови допрофільного та профільного навчання в закладі загальної середньої освіти на засадах концепції Нової української школи» (2023–2028 рр.), спрямовані на подальше вдосконалення профільної середньої освіти й забезпечення мінімізації освітніх (навчальних) втрат здобувачів профільної середньої освіти та підвищення конкурентоспроможності української молоді на ринку праці.

Упровадження дидактичних систем профільної середньої освіти: нормативно-правові засади

О. М. Топузов,

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

Згідно з концепцією «Нова українська школа» (2016 р.) упровадження сучасних дидактичних систем профільної середньої освіти (ПСО) розглядається як один з ключових напрямів модернізації повної загальної середньої освіти. Дидактичні системи ПСО мають забезпечувати цілісність, наступність і результативність освітнього процесу на третьому рівні повної загальної середньої освіти; сформованість ключових, предметних компетентностей і наскрізних умінь згідно очікуваних результатів навчання, визначених у Державному стандарті профільної середньої освіти (2024 р.) і за врахування профільного спрямування підготовки здобувачів освіти, розвиток їхнього критичного мислення, здатності до самоосвіти й усвідомленого професійного самовизначення.

Правовими засадами впровадження системи ПСО є Конституція України (1996 р.), Закон України «Про освіту» (2017 р.) та Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), які визначають засади організації та доступності освіти, структуру повної загальної середньої освіти та порядок її здобуття. Державний стандарт профільної середньої освіти (2024 р.) конкретизує обов'язкові результати навчання, вимоги до змісту, структури й умов реалізації профільної середньої освіти; спрямовує зміст освіти за двома напрямками: академічному й професійному, що відповідає принципам освітньої гнучкості, відкритості та рівності доступу. Перелік нормативних актів також охоплює інші законодавчі (наприклад, Закон України «Про фахову передвищу освіту» (2019 р.), Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.)); підзаконні (Ліцензійні умови провадження освітньої діяльності (2015 р.), Порядок організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти (2021 р.), Порядок визнання результатів навчання, здобутих за кордоном (2025 р.)) і методичні документи (зокрема, Типова освітня програма для 10–12 класів закладів загальної середньої освіти за академічним спрямуванням (2025 р.)), які деталізують організаційні аспекти здобуття профільної середньої освіти, шляхи підвищення якості профільної середньої освіти й забезпечення її доступності. Нормативне регулювання узгоджується з Концепцією реалізації державної

політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016 р.), Концепцією розвитку цифрових компетентностей та затвердженням плану заходів з її реалізації (2021 р.), Концептуальними засадами освітніх галузей та дорожньою картою реалізації концептуальних засад освітніх галузей у 2025–2030 рр. (2025 р.), Концептуальними засадами реформування профільної середньої освіти (академічні ліцеї) (2024 р.).

Нормативно-правова база забезпечує цілісність і визначає стратегічну спрямованість упровадження дидактичних систем профільної середньої освіти, поєднуючи принципи якості, автономії, гнучкості й доступності освіти. Вона створює основу для реалізації індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів профільної середньої освіти, зміцнення академічної доброчесності, підвищення якості профільної підготовки здобувачів профільної середньої освіти.

Упровадження дидактичних систем профільної середньої освіти: організаційно-управлінські умови

Н. О. Арістова,

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

І. Л. Липчевська,

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

В організаційно-управлінському вимірі впровадження дидактичних систем профільної середньої освіти увагу сфокусовано на керованості змін й інституційній спроможності закладу освіти, у якому можна здобути профільну середню освіту: нормативному забезпеченні освітніх програм, стратегічному плануванні профілів, функціонуванні внутрішньої системи забезпечення якості освіти, прозорих процедурах ухвалення управлінських рішень. Узгодження перерахованих елементів у єдиний управлінський цикл (цілі – реалізація – моніторинг – коригування) мінімізує ризики фрагментації освітніх (навчальних) практик, забезпечує системність і неперервність освітнього (навчального) процесу та підвищує результативність профільної середньої освіти.

Організаційно-управлінські умови. Результативність упровадження дидактичних систем профільної середньої освіти визначається цілеспрямованою управлінською діяльністю закладу освіти. Вона включає стратегічне планування профілів навчання відповідно до освітніх запитів, кадрових і матеріально-технічних можливостей, а також розроблення й затвердження освітньої програми та навчальних планів закладу. Важливою складовою є функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти, що охоплює моніторинг освітнього процесу, аналіз результатів навчання й коригувальні дії, які підпорядковані чітко визначеній процедурі ухвалення управлінських рішень.

Організація профільної середньої освіти базується на розробленні та дотриманні локальних актів (положень, регламентів, внутрішніх процедур) закладу освіти, які узгоджують зміст, форми й результати навчання з вимогами законодавства. Важливим є формування взаємодії з органами місцевого самоврядування, закладами фахової передвищої та вищої освіти, установами післядипломної педагогічної освіти, а також роботодавцями й іншими соціальними партнерами для забезпечення профорієнтаційної та практичної складових освітнього процесу. У такий спосіб забезпечується системність управління, координація рішень і відповідальність усіх учасників освітнього процесу за якість профільної підготовки.

Кадрові умови. Реалізація дидактичних систем профільної середньої освіти потребує кадрової спроможності закладу, яка забезпечує професійне виконання освітніх завдань на профільному рівні. Насамперед це передбачає укомплектування профільних напрямів педагогічними працівниками відповідної спеціалізації, здатними забезпечити якісне викладання профільних предметів і інтегрованих курсів, організацію дослідницької та проектної діяльності учнів.

Важливою умовою є також наявність фахівців, відповідальних за інформаційно-консультаційний, профорієнтаційний і тьюторський супровід здобувачів освіти, які підтримують учнів у виборі профілю, плануванні та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій, відстежують динаміку навчальних досягнень і сприяють формуванню навичок самоорганізації й самонавчання. До кадрового забезпечення також належить участь адміністрації, педагогічного колективу й психологічної служби у створенні інклюзивного та мотиваційного освітнього середовища, що підтримує академічні інтереси, ухвалення відповідальних освітніх рішень і професійне визначення здобувачів освіти.

Таким чином, саме створення організаційно-управлінських умов визначає траєкторію імплементації дидактичних систем профільної середньої освіти: від формулювання цілей і параметрів профілізації до прийняття вивірених управлінських рішень на підставі результатів моніторингу. Інституційна спроможність, регламентована взаємодія й дієва внутрішня система якості освіти створюють підґрунтя для узгодженості рішень, відтворюваності успішних практик й усвідомленого освітнього вибору здобувачів профільної середньої освіти.

Упровадження дидактичних систем профільної середньої освіти: методичні й ресурсні умови

Р. А. Попов,

*доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
заступник директора з науково-організаційної діяльності
та міжнародної наукової співпраці Інституту педагогіки НАПН України*

М. О. Павельчук,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу дидактики
Інституту педагогіки НАПН України*

Дієвість упровадження дидактичних систем профільної середньої освіти зумовлена узгодженістю методичної підтримки та ресурсного забезпечення. Професійне зростання педагогів, сучасні освітні технології та розвинена цифрова інфраструктура різних типів закладів освіти, у яких може бути здобута профільна середня освіта, забезпечують доступність, якість й інклюзивність профільної середньої освіти.

Методичні умови. Реалізація дидактичних систем профільної середньої освіти потребує системної організації науково-методичної підтримки педагогічних працівників, спрямованої на забезпечення їхньої професійної автономії та здатності ефективно працювати. Центральним завданням є безперервний розвиток професійно-педагогічної компетентності педагогів, що включає цільові програми підвищення кваліфікації, професійні майстерні, методичні студії, участь у тренінгах, супервізії та наставництво. Такі форми сприяють оновленню педагогічного інструментарію, засвоєнню інноваційних підходів і зміцненню професійної рефлексії.

Важливою складовою виступає інноваційна культура педагогічного колективу: створення мотиваційного середовища, підтримка ініціатив, організація наставництва, обмін педагогічним досвідом і кращими практиками, участь у професійних спільнотах. Упровадження в професійно-педагогічну діяльність учителів сучасних інтерактивних діяльнісних (дослідницьких, проєктних) методик навчання забезпечує підготовку здобувачів профільної середньої освіти до самостійної навчальної (навчально-пізнавальної) діяльності, розвиток їхнього критичного мислення та здатності практичного застосування здобутих компетентностей (зокрема конкретних знань, умінь і навичок) у стандартних і нестандартних ситуаціях.

Методичні умови також охоплюють внутрішньошкільний методичний супровід реалізації профільних предметів і інтегрованих курсів, що забезпечує узгодженість змісту, форм та оцінювальних процедур. Особливу увагу слід приділити забезпеченню формуального оцінювання, організації моніторингу індивідуального прогресу здобувачів освіти та використанню інструментів освітньої аналітики для коригування індивідуальних освітніх траєкторій.

У сукупності ці заходи створюють методичне середовище, що підтримує високу якість профільної середньої освіти та сталість освітніх результатів.

Ресурсні умови. Реалізація профільної середньої освіти потребує належного ресурсного забезпечення, яке охоплює як матеріальні, так і цифрові складові. Важливою передумовою є наявність функційної інформаційно-цифрової інфраструктури, що включає системи управління навчанням, електронні освітні ресурси, інструменти комунікації та колаборації, а також засоби організації дистанційного та змішаного навчання. Така інфраструктура забезпечує доступ здобувачів освіти та педагогів до якісного контенту, цифрових симуляцій, електронних бібліотек і сервісів освітньої аналітики, підтримує індивідуальні траєкторії та формувальне оцінювання.

Не менш значущим є матеріально-технічне забезпечення, що відповідає специфіці профільних предметів: обладнані навчальні кабінети й лабораторії, сучасні

засоби навчання, доступ до спеціалізованого устаткування відповідно до обраних профілів, забезпечення можливості здійснення проєктної й дослідницької діяльності.

Доступ усіх суб'єктів освітнього процесу до навчально-методичних матеріалів (як друкованих, так і цифрових) є обов'язковим, включаючи ресурси для інклюзивного навчання, адаптовані матеріали й інструменти підтримки учнів з різними освітніми потребами. Ресурсна готовність також передбачає організацію механізмів визнання результатів навчання, здобутих в інших закладах чи країнах, відповідно до чинних процедур (зокрема, порядку визнання результатів навчання, здобутих за кордоном).

Комплексність ресурсної підтримки створює умови для якісної реалізації навчальних програм, академічної доброчесності та доступності профільної середньої освіти.

Таким чином, упровадження дидактичних систем профільної середньої освіти постає не лише як реалізація нормативних вимог і методичних процедур, а як становлення нової освітньої культури, орієнтованої на академічну зрілість здобувачів освіти та відповідальний вибір індивідуальної освітньої траєкторії. Зміна змісту й організації навчання передбачає поступовий перехід від відтворення знань до їх усвідомленого застосування, посилення ролі самостійної пізнавальної діяльності й особистої відповідальності учнівства за навчальні результати. Упровадження сучасної профільної середньої освіти створює умови для розвитку проактивності, здатності діяти в умовах складності й невизначеності, формує готовність молоді, яка здобуває профільну середню освіту, до подальшого професійного зростання й участі в суспільному житті на засадах компетентності, самостійності, адаптивності й відповідального ставлення до власного розвитку.

Функціональні можливості педагогічних технологій у профільній середній освіті

Л. В. Шелестова,

*доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник відділу дидактики
Інституту педагогіки НАПН України*

У результаті узагальнювально-впроваджувального етапу дослідження здійснено теоретичний аналіз функцій педагогічних технологій у профільній середній освіті.

З'ясовано, що диференційна функція є однією з ключових функцій педагогічних технологій у профільній середній освіті, яка дає змогу створювати індивідуальні освітні траєкторії, сприяє розвитку ключових компетентностей та готує учнів до свідомого вибору майбутньої професії.

Визначено, що педагогічні технології у профільній середній освіті є дієвим засобом створення умов для самореалізації та актуалізації здібностей учнів; завдяки сучасним проєктам, цифровим платформам і соціальним ініціативам учні мають можливість повною мірою розкрити свій потенціал, підготуватися до майбутніх викликів і стати активними громадянами суспільства.

Доведено, що інтенсифікація навчальної діяльності в профільній середній освіті є необхідною умовою для підвищення її ефективності та відповідності сучасним суспільним і професійним запитам.

Обґрунтовано, що мотиваційна функція педагогічних технологій у профільній середній освіті є ключовою для формування внутрішньої освітньої мотивації учнів, розвитку їхньої пізнавальної активності та професійного самовизначення.

Визначено педагогічні технології, які сприяють реалізації функції формування уміння приймати рішення в умовах профільної освіти. Серед них проектне навчання, кейс-аналіз, гейміфікація, тренінгові технології, технологія портфоліо. Описано підходи щодо адаптації технологій навчання до логіки кожного освітнього профілю.

Виокремлено педагогічні технології, що дають змогу реалізувати комунікативний потенціал профільного навчання, серед яких: дискусійні технології, проектне та кейс-навчання, імітаційне моделювання, цифрові платформи з функціями інтерактивної взаємодії.

З'ясовано, що контролююча функція педагогічних технологій у профільній середній освіті трансформується з класичного інструмента перевірки знань у комплексний засіб педагогічного супроводу, розвитку, рефлексії та професійного самовизначення.

З'ясовано, що прогностична функція педагогічних технологій передбачає здатність забезпечити передбачення змін в освітньому розвитку учня, створити умови для побудови індивідуальної освітньої траєкторії, зорієнтованої на набуття компетенцій, необхідних у майбутньому.

Дидактичний потенціал профільної середньої освіти в ліцях: специфіка мовно-літературного спрямування

О. В. Барановська,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу дидактики
Інституту педагогіки НАПН України*

Профільне навчання є важливим чинником модернізації освіти, адже сприяє узгодженню її змісту з потребами ринку праці, розвитку інтересів і професійного самовизначення старшокласників. Протягом роботи над дослідженням було проаналізовано організаційно-дидактичний компонент профільного навчання в ліцях як системно структуровану сукупність мети, принципів, форм, методів, засобів і педагогічних умов, спрямованих на реалізацію змісту профільної освіти відповідно до індивідуальних освітніх потреб та професійних орієнтацій старшокласників та націлених на результат – випускника ліцею з сформованими компетентностями, готового до подальшого навчання та професійної діяльності. Розглянуто низку платформ та матеріалів для роботи для вчителів, розроблених для забезпечення якісного впровадження профільної середньої освіти в ліцях (презентація концептуальних засад освітніх галузей; освітня платформа «Зміст

Профільна»). Здійснено аналіз підходів до мовно-літературної освіти старшокласників як інтегрованого простору розвитку критичного мислення, комунікативної культури та творчої самореалізації особистості. Проаналізовано головні цілі та орієнтири мовно-літературної освіти старшої школи, підходи до реалізації ключових компетентностей та наскрізних умінь (українська мова, українська та зарубіжні літератури); курси за вибором, які охоплюють різні аспекти: розвиток читання, аналіз художніх і публіцистичних текстів, формування навичок академічного та творчого письма, оволодіння комунікативними стратегіями. 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, свідомого громадянина України, проактивного суб'єкта вибору та емоційно зрілої особистості. Встановлено, що ефективність формування готовності до життєвого вибору визначається низкою чинників: освітнім середовищем, соціальною та політичною ситуацією в країні, застосуванням сучасних методик профорієнтаційної роботи, інтеграцією формального та неформального навчання, а також забезпеченням психологічної підтримки учнів. Виокремлено основні завдання кожної зі складової: *компетентний читач* (реалізація концепції читання як особистісної та освітньої потреби; усвідомлення ролі читання у розвитку мислення, мовлення й творчої уяви; виконання творчих завдань на основі власної читацької бази); *грамотний користувач в інформаційному просторі* (формування інформаційної та цифрової компетентностей як основи освітньої та професійної діяльності; формування умінь здобувати, передавати, перетворювати, критично оцінювати та перевіряти достовірність інформації; створення власних інформаційних або мультимедійних продуктів: презентацій, блогів, творчих медіапроектів; створення середовища духовної безпеки та протидії пропаганді, розуміння ціннісних конфліктів сучасного суспільства); *ефективний командний комунікатор* (формування комунікативних навичок у різних соціальних ситуаціях; формування вміння співпрацювати, домовлятися, приймати рішення в команді, досягати результатів в навчальній та професійній діяльності; участь у творчих групових проєктах, що вимагають спільного пошуку ідей, нестандартних рішень, вироблення колективного результату); *свідомий громадянин України* (формування національної ідентичності, активної громадянської позиції; участь у творчих соціальних і волонтерських ініціативах; виховання шанобливого ставлення до культури, історії, мови українського народу; розроблення та реалізація власних соціально значущих проєктів); *проактивний суб'єкт вибору* (формування здатності самостійно визначати цілі, планувати дії та приймати рішення; розвиток умінь оцінювання ризиків, прогнозування результатів; залучення до виконання творчих, проблемно-пошукових завдань, що потребують самостійного вибору стратегії дій; виховання відповідальності, наполегливості, готовності до змін і саморозвитку); *емоційно зріла особистість* (формування емоційної саморегуляції, стресостійкості, емпатії; розвиток умінь використовувати творчість як засіб емоційного самовираження та гармонізації

стану; створення сприятливого емоційного середовища для саморозвитку і співпраці; формування основ емоційного інтелекту). Представлено результати дослідження шкільних підручників, яке показало, що формування цих складових передбачає розвиток читацької, інформаційної, комунікативної та соціальної компетентностей, критичного мислення та громадянської відповідальності, сприяючи вихованню свідомих і відповідальних громадян, здатних ефективно адаптуватися до змін. Визначено ключову роль старшої школи у закріпленні ціннісного ставлення особистості до суспільства, держави та власної ролі в ньому, підкреслено значущість мови, художньої та документальної літератури, а також ефективних методик патріотичного виховання. Розглянуто питання виявлення обдарованості учнів у сучасних умовах та вплив нестабільного середовища на навчальні досягнення старшокласників, включно з обдарованими. Акцентовано на важливості створення та адаптування існуючої бази діагностувальних методик обдарованості, які може використовувати вчитель в процесі навчання. Узагальнено та систематизовано результати дослідження в методичних рекомендаціях для педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти «Впровадження дидактичних систем профільної середньої освіти» (згідно із завданнями дослідження) та розділі до колективної монографії «Дидактичні системи профільної середньої освіти». Проведене дослідження засвідчує необхідність комплексного підходу до впровадження профільного навчання та зростання особистості – сучасного випускника, який поєднує високий рівень професійної, читацької, інформаційної та громадянської компетентностей, здатний свідомо здійснювати життєвий вибір, адаптуватися до змін і реалізовувати свій потенціал у сучасному суспільстві.

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: Онопрієнко Оксана Володимирівна, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, член-кореспондент НАПН України, завідувач відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження «Педагогічне управління розвитком навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів»

О. В. Онопрієнко,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
член-кореспондент НАПН України,
завідувач відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко
Інституту педагогіки НАПН України

У 2025 році науковці відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко виконували завдання узагальнювально-впроваджувального етапу дослідження. Вони полягали в узагальненні результатів експериментальної роботи з проблем дослідження; підготовці дидактико-методичних рекомендацій з управління навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів, спрямованої на досягнення результатів навчання, визначених Державним стандартом початкової освіти з урахуванням освітніх реалій воєнного стану і післявоєнного періоду відбудови України.

У межах дослідження розроблено дидактико-методичні матеріали для управління навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів *на уроках української мови*, які забезпечують досягнення результатів, визначених Державним стандартом початкової освіти, та відповідають викликам воєнного часу та післявоєнної відбудови. Обґрунтовано роль рукописного письма як інструмента розвитку когнітивних функцій учнів і формування стійких мовленнєвих умінь, необхідних для оволодіння українською мовою в умовах підвищеного стресу й інформаційної фрагментарності. Розроблені матеріали передбачають варіативні методи підтримки навчально-пізнавальної активності дітей цифрового покоління: алгоритми, інструкції, мовні моделі, візуалізації, ігрові та мотиваційні прийоми, адаптовані до потреб учнів у період нестабільності. Визначено методичні умови створення емоційно безпечного та підтримувального середовища, яке сприяє формуванню саморегуляції, стійкості, позитивного ставлення до письма й мови як важливих чинників громадянської ідентичності. Запропоновані підходи підтверджують ефективність системного управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів

для забезпечення поступового й надійного засвоєння мовних умінь у сучасних освітніх реаліях.

Розроблено дидактико-методичні матеріали з управління аудіативною діяльністю учнів 1–2 класів *на уроках читання*. Матеріали охоплюють педагогічні умови та інструменти, що забезпечують ефективний розвиток умінь сприймати, розуміти, аналізувати й інтерпретувати усну інформацію, зокрема: інтерактивні методи, аудіовізуальні ресурси, добір адаптованих аудіотекстів, поетапну систему вправ і завдань рецептивного, репродуктивного, продуктивного та творчого рівнів. Ураховано підвищену тривожність і знижену концентрацію уваги дітей у період воєнного стану, тому матеріали містять рекомендації щодо створення психологічно безпечного середовища, підтримки мотивації та розвитку саморегуляції. Експериментальна апробація довела, що запропоновані дидактико-методичні рішення забезпечують стаке зростання аудіативної компетентності молодших школярів і відновлюють їхню навчально-пізнавальну активність у сучасних освітніх умовах.

Розроблено дидактико-методичні матеріали для управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів 3–4 класів *на уроках читання*. Доведено ефективність упровадження стратегій свідомого читання, адаптованих до цифрового середовища, які забезпечують розвиток умінь орієнтуватися в інформаційному просторі, визначати ключову інформацію, інтегрувати мультимодальний контент та формулювати висновки. Визначено дидактичні умови управління пізнавальною діяльністю учнів 3–4 класів під час роботи з цифровими текстами, що передбачають урахування нелінійності читання, регулювання когнітивного навантаження, підтримку уваги та розвиток наскрізних умінь. Розроблені матеріали містять систему завдань, що поетапно ускладнюються та забезпечують перехід від базового розуміння змісту до критичного оцінювання інформації та усвідомленого вибору джерел. На основі результатів дослідження підготовлено методичні рекомендації щодо організації навчально-пізнавальної діяльності учнів у цифровому середовищі, які забезпечують зростання рівня смислового читання та формують здатність учнів застосовувати читання як інструмент пізнання й осмислення інформації.

У ході дослідження розроблено дидактико-методичні матеріали з управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів *на уроках математики*, що забезпечують досягнення результатів навчання Державного стандарту. Створено систему математичних завдань із контрольованою когнітивною складністю та поетапними переходами від маніпулятивних до схематичних, символічних і мисленнєвих дій, що гарантує глибоке засвоєння понять і способів математичної діяльності. Обґрунтовано методи ефективного поєднання прямих і непрямих способів педагогічного управління, інтегровано інструменти математичного дискурсу, евристичних і алгоритмічних стратегій, групової взаємодії та формувального оцінювання. Розроблені матеріали сприяють розвитку математичного мислення, саморегуляції, здатності учнів аналізувати, аргументувати, переносити способи дій у нові ситуації та поступово досягати визначених у нормативах рівнів математичної компетентності.

Розроблено дидактико-методичні матеріали для управління навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів *на уроках математики у змістовій*

лінії «Числа. Дії з числами. Величини», які забезпечують досягнення обов'язкових результатів навчання відповідно до типової освітньої програми. Запропоновано систему дидактичних прийомів і матеріалів для формування усних і письмових обчислень, розвитку раціональних стратегій, оперативної пам'яті та навичок самоконтролю, адаптовану до аудиторного, дистанційного та змішаного навчання. Визначено методичні підходи до управління помилками через діагностувальні інструменти, що дають змогу виявляти причини порушень обчислювальних алгоритмів й оперативно їх коригувати. Запропоновано використання ІТ-платформ і онлайн-тренажерів для миттєвого зворотного зв'язку, а також підготовлено методичні матеріали для педагогів і батьків для підтримки сталого розвитку обчислювальних умінь та підвищення результативності математичної підготовки молодших школярів.

За громадянським складником курсу «Я досліджую світ» розроблено й теоретично обґрунтовано дидактико-методичні матеріали з управління навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів, що враховують вимоги Державного стандарту та специфіку освітнього процесу в умовах воєнного стану й післявоєнної відбудови України. Визначено структуру й функції педагогічного управління, окреслено способи реалізації громадянської компетентності через діяльнісний підхід, інтерактивні методи та практичну взаємодію учнів із соціальним середовищем. Узагальнено вікові особливості учнів і визначено методичні умови, необхідні для підтримки довіри, психологічної безпеки та розвитку саморегуляції у навчанні. Розроблено інструменти стимулювання пізнавальної активності та інтелектуальних зусиль школярів, а також інструментарій оцінювання результатів навчання. Експериментально підтверджено ефективність запропонованих способів педагогічного управління у формуванні ключових складників громадянської компетентності.

За екологічним складником курсу «Я досліджую світ» розроблено та теоретично обґрунтовано дидактичні умови забезпечення наступності у формуванні екологічної компетентності, які включають систематичне використання дослідницьких, проєктних, ігрових та інтерактивних завдань природоохоронного змісту. В освітній процес експериментальних груп інтегровано комплекс екологічно спрямованих методичних матеріалів, зокрема цифрові ресурси, комікси та завдання курсу «Я досліджую світ», що забезпечили розвиток екологічних знань, цінностей і практик відповідальної поведінки. Повторне діагностування на контрольному етапі засвідчило позитивну динаміку показників, насамперед зростання частки учнів із високим рівнем сформованості екологічної компетентності. Експериментально доведено ефективність розроблених дидактичних умов у підвищенні результативності екологічної освіти молодших школярів.

Результати дослідження представлені в рукописах методичних посібників «Управління навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів у навчанні української мови і читання» і «Управління навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів у навчанні математики та інтегрованого курсу «Я досліджую світ»»; наукових статтях і матеріалах конференцій.

Мотиваційне управління навчальною діяльністю молодших школярів

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

Мотиваційне управління є ключовою складовою педагогічного процесу, що визначається як цілеспрямований і планомірний вплив вчителя, спрямований на створення оптимальних організаційно-педагогічних та психологічних умов для всебічного розвитку молодшого школяра. Його головна мета – формування у дитини стійкого пізнавального інтересу та перетворення її на суб'єкта власної навчальної діяльності. У цьому контексті мотив виступає як елемент, що надає навчанню особистісного смислу і визначає його результативність.

Навчання молодших школярів за своєю природою є полімотивованим, проте домінуючим має бути саме пізнавальний мотив – «синій птах пізнання». Ефективне управління передбачає, що цей інтерес повинен еволюціонувати: від простого «голоду фактів» до оволодіння способами дій та методами самостійного здобуття знань.

З педагогічної точки зору, управління мотивацією має ґрунтуватися на пріоритеті непрямих методів впливу. На відміну від прямого керування, яке може пригнічувати ініціативу, непрямі методи виховують у дитини відповідальність, саморегуляцію та здатність до планування і контролю своїх результатів. Вчитель має свідомо рухатися до реалізації принципу: «менше вчителя» – «більше учня!», заохочуючи перехід від виконання готових алгоритмів до справжньої суб'єктності.

Внутрішня мотивація стимулюється шляхом цілеспрямованого застосування заохочень, стимулів та створення ситуацій успіху, що відповідають інтересам і потребам дитини. Надзвичайно важливим прийомом є постановка учнів у ситуацію вибору (змісту, форми, партнерів) та надання їм можливості виступити конструкторами завдань. Таке залучення зміцнює їхню впевненість та мотивує до творчого пошуку.

Ефективне управління неможливе без забезпечення емоційного комфорту на уроці. Учитель повинен бути гуманним, задовольняючи потребу дитини в особистому контакті та схваленні, оскільки негативні емоції утруднюють засвоєння матеріалу. Життєво необхідно усунути страх помилитися. Вагомою частиною процесу є організація співпраці та взаємодії між самими учнями, що підвищує їхню впевненість у собі та стимулює обмін ідеями. Для активізації мислення та пізнавальної уваги застосовуються проблемні запитання та інтерактивні методи. Зрештою, кожен етап уроку потребує послідовного мотивування, що включає спільне цілепокладання, планування діяльності, вибір методів, самооцінювання та рефлексію з обов'язковим залученням життєвого досвіду дитини та зверненням до її власного «Я».

Принципи організації навчання писемного мовлення молодших школярів: методичні орієнтири змістового й процесуального забезпечення

О. М. Петрук,

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

Формування писемного мовлення в початковій школі є базовим компонентом мовної освіти, що безпосередньо впливає на успішність опанування інших навчальних предметів. Письмо виконує не лише комунікативну функцію, а й забезпечує когнітивну активність учнів, сприяє розвитку мислення, пам'яті, здатності до узагальнення, аналізу, рефлексії. Саме через письмову діяльність реалізується значна частина навчальних завдань з таких предметів, як читання, математика, інтегрований курс «Я досліджую світ». Тому методично обґрунтована організація навчання письма є необхідною умовою формування загальної навчальної компетентності молодших школярів.

Ефективність цього процесу залежить від дотримання принципів, які визначають змістове й процесуальне забезпечення навчання, логіку побудови завдань, характер взаємодії між учителем й учнями.

Одним із провідних є принцип комунікативної спрямованості письма, який передбачає змістовну й емоційну прив'язаність завдання до реального або уявного адресата. Діти мають розуміти, для кого і з якою метою вони пишуть. Така орієнтація формує мету мовлення, активізує вибір стилю, тону, мовних засобів, сприяє усвідомленому письму. Завдання, що мають комунікативну природу, пробуджують внутрішню мотивацію, перетворюють письмо на засіб реального спілкування.

Принцип цілісності мовленнєвої діяльності передбачає органічне поєднання письма з іншими її видами: слуханням, говорінням, читанням. Письмо не ізолюється як окрема навичка, а розвивається в контексті спілкування, осмислення текстів, обговорення почутого й прочитаного. Такий підхід забезпечує формування цілісної мовленнєвої компетентності, сприяє глибшому засвоєнню мовних норм.

Принцип поступовості й поетапності реалізується через логічну послідовність навчальних дій: від формування графічних навичок – до створення зв'язних висловлювань. Кожен етап має бути змістовно наповненим, методично обґрунтованим і спрямованим на розвиток навчальної самостійності. Важливо, щоб учні не просто виконували завдання, а розуміли їх мету, бачили результат і відчували власний поступ.

Принцип особистісної залученості передбачає створення умов, за яких письмо стає значущим для молодших школярів. Теми, ситуації, адресати письма мають бути емоційно близькими, викликати інтерес, спонукати до роздумів. Такий підхід формує внутрішню мотивацію, перетворює письмо на засіб осмислення досвіду. Доцільно пропонувати завдання, що торкаються особистих переживань,

родинних історій, улюблених занять, мрій, фантазій. Саме такий зміст активізує емоційну пам'ять і потребу висловитися.

Принцип варіативності й вибору реалізується через можливість школярів обирати тему, жанр, обсяг, форму письмового висловлювання. Це сприяє розвитку навчальної самостійності, відповідальності за власне висловлювання, формуванню авторської позиції. Учитель у цьому процесі виступає фасилітатором – тим, хто підтримує, надихає, допомагає структурувати думку.

Принцип рефлексійності передбачає включення в навчальний процес етапів осмислення написаного: обговорення, редагування, самооцінювання. Це формує в учнів здатність аналізувати власне письмо, бачити його сильні й слабкі сторони, прагнути до вдосконалення.

Принцип педагогічної підтримки й довіри є основою емоційно безпечного середовища, у якому діти не бояться помилятися, експериментувати, висловлювати власні думки. Визнання зусиль, доброзичливий зворотний зв'язок, створення ситуацій успіху сприяють позитивному ставленню до письма.

Зазначені принципи формують методичну основу організації навчання писемного мовлення в початковій школі. Їх реалізація забезпечує змістову послідовність, процесуальну логіку та педагогічну доцільність організації письмової діяльності, орієнтованої на розвиток мовленнєвої компетентності учнів.

Методика роботи з цифровими текстами на уроках літературного читання (3–4 класи)

І. Л. Липчевська,

доктор філософії в галузі знань «Освіта / Педагогіка»,

старший науковий співробітник

відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко

Інституту педагогіки НАПН України

Оновлення Державного стандарту початкової освіти (проект 2025р.) актуалізує необхідність наукового обґрунтування й упровадження методики формування в учнів 3–4 класів умінь свідомого опрацювання цифрових текстів на уроках літературного читання. У контексті розвитку читацької й інформаційно-комунікаційної компетентностей і з огляду на зростання ролі мультимодальних освітніх ресурсів цифрове читання розглядається як складник сучасної мовно-літературної освіти, орієнтованої на смислове опрацювання інформації, критичність і усвідомлене застосування цифрових інструментів учнями.

Методика роботи з цифровими текстами на уроках літературного читання в 3–4 класах ґрунтується на положеннях компетентнісного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого та когнітивно-розвивального підходів і розглядає роботу з цифровими текстами як цілісну систему, що охоплює визначення цілей навчання, формування змістових і когнітивних орієнтирів, добір стратегій і засобів цифрового читання, педагогічне фасилітування та рефлексивну підтримку учнів. Концептуально-діяльнісну основу становлять стратегії свідомого читання CORI, SQ3R, Reciprocal Teaching та QQC, адаптовані до роботи з е-контентом. Їх застосування

спрямоване на поступове формування умінь орієнтування в цифровому середовищі, виокремлення релевантної інформації, інтеграції мультимодальних елементів змісту, формулювання запитань до прочитаного, побудови висновків і здійснення елементарної перевірки надійності джерел. Важливу роль відіграє врахування когнітивного навантаження в умовах нелінійного характеру цифрового читання, що передбачає цілеспрямовану організацію поступового ускладнення дидактичних завдань, підтримку уваги та розвиток метакогнітивних навичок учнів.

Системне і педагогічно кероване впровадження зазначених стратегій підвищує рівень осмислення цифрових текстів молодшими школярами, сприяє формуванню їхніх навичок усвідомленого читання, посиленню здатності здійснювати вибір інформаційних ресурсів, аргументувати власні судження та застосовувати елементи критичного оцінювання е-контенту.

На основі одержаних результатів підготовлено розділ методичних рекомендацій «Управління навчально-пізнавальною діяльністю молодших школярів у навчанні української мови і читання» щодо організації навчально-пізнавальної діяльності учнів 3–4 класів у цифровому середовищі на уроках літературного читання.

Формування екологічної компетентності молодших школярів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ»: результати експериментального дослідження

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

Актуальність проблеми формування екологічної компетентності молодших школярів зумовлена посиленням глобальних екологічних викликів та потребою виховання особистості, здатної до відповідальної взаємодії з довкіллям. Особливої значущості цей процес набуває у початковій школі, де закладаються основи екологічної свідомості, ціннісних орієнтацій і моделей природоохоронної поведінки. Інтегрований курс «Я досліджую світ» виступає ефективним освітнім середовищем для системного формування екологічної компетентності через поєднання пізнавальної, емоційно-ціннісної, діяльнісної та рефлексійної складових.

Нами було проведено експериментальне дослідження, спрямоване на виявлення рівнів сформованості екологічної компетентності учнів 1–4 класів та перевірку ефективності розроблених дидактичних умов її формування. Діагностування здійснювалася за емоційно-ціннісним, когнітивним, діяльнісно-практичним і особистісно-рефлексійним компонентами. Результати констатувального етапу експерименту засвідчили переважання середнього та низького рівнів сформованості за всіма компонентами.

З метою підвищення ефективності формування екологічної компетентності в освітній процес експериментальних груп інтегровано комплекс педагогічних засобів, спрямованих на розвиток екологічних знань, цінностей і досвіду поведінки:

дослідницькі та проєктні завдання, інтерактивні вправи природоохоронного змісту, екологічні комікси, цифрові освітні ресурси, участь у соціально значущих екологічних акціях. Нами встановлено, що системне поєднання цих засобів із забезпеченням наступності та послідовності навчальних впливів сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів і гармонійному розвитку всіх компонентів екологічної компетентності.

Контрольний етап експерименту засвідчив позитивну динаміку рівнів сформованості екологічної компетентності учнів експериментальних груп: суттєве зростання частки учнів із високим рівнем її сформованості, особливо за діяльнісно-практичним та особистісно-рефлексійним компонентами.

Таким чином, результати експериментального дослідження підтверджують ефективність упроваджених дидактичних умов формування екологічної компетентності молодших школярів у процесі вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ» та засвідчують доцільність їх використання як системного засобу забезпечення цілісного розвитку когнітивного, емоційно-ціннісного, діяльнісно-практичного й особистісно-рефлексійного компонентів екологічної компетентності.

Дидактико-методичні рекомендації з управління аудіативною діяльністю молодших школярів на уроках читання у 1-2 класах

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

Одним із пріоритетних завдань сучасної початкової школи є формування в молодших школярів умінь сприймати, аналізувати, інтерпретувати й оцінювати усну інформацію та використовувати її в різних комунікативних ситуаціях. Ефективність цього процесу залежить від педагогічних умов, які виступають механізмом забезпечення активності учнів в аудіативній діяльності. До таких умов належать:

- створення мовленнєво-комунікативного середовища – атмосфери, у якій слухання стає не пасивним процесом, а основою для пізнавальної діяльності;
- мотиваційна спрямованість аудіативної діяльності (мотивовані учні активно залучаються до процесу слухання, концентрують увагу, прагнуть зрозуміти зміст почутого);
- психологічна підтримка навчання молодших школярів у період воєнного стану;
- урахування рівня розвитку індивідуальних і вікових особливостей учнів 1-2 класів;
- дидактично обґрунтований добір змісту навчального матеріалу для аудіювання та систематичність подання мовленнєвого контенту (теоретична і практична цінність, новизна, зв'язок із сучасністю, відповідність віковим особливостям молодших школярів та їхньому досвіду);

- застосування інтерактивних методів і прийомів, форм навчання, що перетворюють аудіювання на активну пізнавальну діяльність (колективна, парна, групова усна взаємодія, ігрові ситуації, моделювання життєвих ситуацій та ін.);
- використання аудіовізуальних засобів та цифрових технологій (різних джерел інформації для слухання) – різноманітність матеріалу допомагає учням звикати до різних темпів, інтонацій, голосів, що формує гнучкість слухового сприйняття та вміння розуміти мовлення у реальних ситуаціях;
- забезпечення міжпредметних зв'язків у процесі формування аудіативних умінь на уроках читання.

Сприймання і розуміння усного мовлення безпосередньо залежить від низки факторів, які визначає мовний матеріал, режим аудіювання та труднощі, спричинені умовами сприймання. А саме: тривалість звучання аудіотексту; наявність у тексті нових / незнайомих слів; спосіб представлення тексту; темп мовленнєвого повідомлення; наявність чи відсутність зорових опор; одноразовість чи багаторазовість презентації. Саме тому виникає потреба у чіткому дотриманні дидактичних вимог до змісту, обсягу та рівня складності навчальних текстів, які забезпечать доступність, методичну доцільність і поступовість у формуванні навичок розуміння усного мовлення.

Таким чином, ефективне управління аудіативною діяльністю молодших школярів на уроках читання забезпечує не лише формування і розвиток аудіативних умінь, а й сприяє розвитку ключових когнітивних процесів, що лежать в основі подальшого навчання. Поєднання доступного змісту, продуманих методів і прийомів, чіткої організації етапів аудіювання створює умови для успішного формування аудіативної компетентності учнів 1–2 класів. Дидактично виважений добір матеріалу є ключовою передумовою успішного оволодіння аудіативними вміннями, що, у свою чергу, створює міцне підґрунтя для подальшого мовленнєвого й навчального поступу молодших школярів.

Управління розвитком обчислювальних навичок молодших школярів в умовах застосування різних форм навчання

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

Нестабільність освітнього процесу в школі, спричинена військовим станом у державі, зумовлює застосовувати різні форми навчання – очне, дистанційне, змішане. Успішне управління навчально-пізнавальною діяльністю в умовах, коли форми навчання можуть динамічно змінюватися навіть впродовж невеликого проміжку часу, потребує дотримання низки дидактико-методичних вимог, які підвищують якість засвоєння обчислювальних навичок, а саме:

1. Систематичність контролю. Вона полягає у безперервному моніторингу рівня сформованості навичок, причому з акцентом не лише на кінцевий результат

обчислення, але й на спосіб виконання дії. Це особливо важливо в умовах дистанційного навчання, де візуальний контроль за процесом виконання завдання є ускладненим.

2. Раціональність тренування. Обчислювальна діяльність має бути цілеспрямованою, а не механічною. Необхідне обмеження монотонного тренування та використання сформованих умінь як операцій у складніших діях (наприклад, розв'язанні задач), що посилює міцність навички.

3. Забезпечення ефективного зворотного зв'язку. Це передбачає оперативну корекцію та колективний аналіз помилок. В умовах дистанційного навчання вчитель має активно використовувати цифрові інструменти для швидкої перевірки та негайної реакції на утруднення учнів, оскільки можливість самоконтролю та самокорекції у молодших школярів часто є недостатньо розвиненою.

4. Вимога візуалізації та матеріалізації дії в цифровому середовищі. У дистанційному форматі управління процесом формування обчислювальною навичкою вимагає створення якісного відеоконтенту (записів поетапного виконання обчислювальних алгоритмів) та активного використання інтерактивних платформ і симуляторів. Це дозволяє учням відтворити та імітувати дію у матеріалізованій формі, компенсуючи відсутність фізичного роздаткового матеріалу та забезпечуючи усвідомленість процесу.

5. Впровадження асинхронної індивідуалізації та самостійності. Забезпечення різнорівневими завданнями та детальними інструкціями є обов'язковим для врахування індивідуального темпу засвоєння матеріалу кожним учнем у його домашньому середовищі. Це підвищує рівень самостійності та відповідальності учнів за власний процес навчання, що є критично необхідною навичкою в умовах віддаленої роботи.

Ефективне управління розвитком обчислювальних навичок у молодших школярів є комплексною дидактико-методичною проблемою, яка вимагає інтеграції психологічних засад із сучасними освітніми вимогами. Якість управління безпосередньо залежить від здатності вчителя адаптувати методики та налагодити ефективний індивідуальний зворотний зв'язок.

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.

Керівники наукового дослідження: 2023-2024 – Редько Валерій Григорович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України, 2024-2025 – Горошкін Ігор Олександрович, кандидат педагогічних наук, завідувач відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

- *визначено й обґрунтовано* теоретико-методичні концепти змісту освітнього іншомовного комунікативного середовища (ОІКС) у процесі формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності (МІКК) учнів 7–9 класів, види та функції мовленнєвих ситуацій (МС) як засобів формування ключових компетентностей і МІКК здобувачів освіти 7–9 класів; функції контролю якості сформованості МІКК учнів 7–9 класів відповідно до вимог модельних програм, зокрема окреслено об'єкти контролю, вимірники та рівні навчальних досягнень; зміст і функції наскрізних ключових компетентностей, формування яких відбувалося в процесі навчання іноземної мови учнів 7–9 класів.
- *інтерпретовано* дидактичну й методичну сутність освітнього іншомовного комунікативного середовища, його цілі та функції;
- *розроблено* дидактичні й методичні підходи до створення системи вправ і завдань, що включала їх види, форми використання та функції, для формування в учнів 7–9 класів досвіду іншомовного спілкування відповідно до змісту модельних навчальних програм; зміст мовленнєвих ситуацій як інструменту розвитку ключових компетентностей і міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів основної школи; критерії оцінювання результатів навчання й рівня сформованості МІКК учнів 7–9 класів відповідно до тематичного змісту модельних навчальних програм;
- *схарактеризовано* психологічні характеристики учнів 7–9 класів і їхню здатність опановувати іноземні мови в умовах компетентнісно орієнтованого навчання; специфіку, можливості та призначення різних форм самостійної діяльності учнів у межах освітнього іншомовного комунікативного середовища, а також проаналізовано їхню роль у розвитку іншомовних умінь.
- *експериментально перевірено* в умовах шкільної практики зміст мовленнєвих ситуацій для учнів 7–9 класів відповідно до вимог модельних навчальних програм, що дало змогу підтвердити їхню ефективність як інструменту

формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності й розвитку ключових умінь здобувачів освіти.

Результати дослідження впроваджено в освітню практику та оприлюднено під час конференцій, семінарів, вебінарів і круглих столів, а також у статтях і тезах. Підготовлено такі науково-методичні продукти:

- заключний науковий звіт;
- рукопис методичного посібника «Дидактичні засади створення освітнього іншомовного комунікативного середовища у процесі навчання іноземних мов учнів 7–9 класів гімназії»;
- рукопис навчального посібника «Мовленнєві ситуації у процесі компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів 7–9 класів»;
- статті й тези за результатами дослідження.

Система вправ і завдань як засіб формування механізмів іншомовного спілкування учнів 7–9 класів: дидактико-методичний аспект

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

Основним засобом розвитку в учнів 7–9 класів гімназії механізмів іншомовного спілкування є грамотно спроектована система вправ і завдань. Така система являє собою взаємопов'язаний комплекс різноманітних видів і типів вправ, створених з урахуванням вимог Державного стандарту базової середньої освіти, реальних умов навчання та вікових психологічних особливостей учнів.

Призначення системи полягає в тому, щоб забезпечити надійне підґрунтя для розроблення спеціалізованих підсистем, що стосуються конкретних тем або видів мовленнєвої діяльності (наприклад, підсистема вправ для навчання аудіювання, розвитку фонетичних навичок, формування навичок діалогічного чи монологічного говоріння, читання або письма). Кожна підсистема має забезпечувати добір вправ, адекватних характерові того чи іншого вміння; логічну послідовність їх виконання; методично доцільний вибір мовного та позамовного матеріалу; систематичне повторення й закріплення навчального матеріалу.

Під час упровадження системи вправ і завдань в освітній процес активізуються як загальні функції всієї системи, так і функції окремих її складників – окремих вправ чи завдань. Саме реалізація цих функцій і забезпечує формування механізмів іншомовного спілкування в учнів 7–9 класів гімназії.

Для сучасного навчання іноземних мов в Україні засадничим є компетентнісний підхід. Розроблена система вправ побудована на низці загальнодидактичних – компетентнісному, діяльнісному, особистісно орієнтованому – та методичних підходів: зокрема комунікативно-діяльнісному, культурологічному. Синтез цих підходів визначає зміст і структуру системи вправ і завдань, орієнтованих на розвиток

в учнів предметної і ключових компетентностей, опанування мовних засобів і всіх видів мовленнєвої діяльності.

Тематика вправ для учнів 7–9 класів відповідає вимогам чинних модельних навчальних програм, реалізує соціокультурний компонент, охоплює широкий спектр міжпредметних віломостей, цікавих для учнів цієї вікової категорії.

Медіація як навчальна стратегія формування іношомовної соціокультурної компетентності учнів. Еволюція ролі вчителя: фасилітатор–самомедіатор–медіатор

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 іношомовної соціокультурної компетентності та перегляд традиційних підходів до навчання в освітніх закладах. Так, за результатами Всеукраїнського соціологічного дослідження КМІС, проведеного методом онлайн-інтерв'ю серед 2001 жителів України віком від 18 років та старших упродовж грудня 2022 – січня 2023 року на запит Міністерства цифрової трансформації України щодо оцінки рівня володіння іноземними мовами серед дорослого населення України (зокрема англійською, польською, турецькою, угорською, іспанською, французькою, німецькою), а також вивчення стимулів та бар'єрів у вивченні іноземних мов, отримані дані виявилися досить контроверсійними. За цим опитуванням: «більшість українців, а саме 68% мають певні знання принаймні однієї іноземної мови, хоча часто ці знання не є глибокими: зокрема 51% українців зазначили, що мають деякі знання англійської мови, але детальніший аналіз показує, що **тільки 23% можуть читати, писати і спілкуватися англійською мовою на побутовому і навіть на професійному рівнях. Взагалі не володіють іноземними мовами на будь-якому рівні майже третина дорослих жителів України – 31.8%**» [3]. Усе зазначене викликає потребу планомірної і цілеспрямованої роботи педагогів протягом всіх освітніх ланок над розвитком в учнів відповідної віку іношомовної комунікативної компетентності, що передбачає перегляд класичних підходів до навчання іноземних мов і культур, які виявилися недостатньо результативними.

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 іношомовної 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 ('*language*') 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 виїхати через війну за кордон та стикнутися 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 керуватись 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 називаємо «медіацією».

Тож сучасний вчитель іноземної мови має бути не тільки фасилітатором – наставником, який допомагає учням опановувати 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. Втім, аби адекватно орієнтуватися в контекстному розумінні іншомовного повідомлення, потрібно самому постійно займатися професійним самовдосконаленням, щоб бути висококласним фахівцем і

вміти навчити цього інших – стати спочатку «самомедіатором», щоб мати змогу виступати в ролі посередника-медіатора за потреби, а також через медіацію як методику навчити інших теж брати на себе роль медіаторів для вирішення типових комунікативних задач при спілкуванні з іноземцями у форматах real-life або business communication. Таким чином 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 самомедіатора і медіатора, спрямовуючи фокус на розвиток в учнів стратегічних умінь медіативної діяльності – застосовувати компоненти соціолінгвістичної компетентності для досягнення максимального взаєморозуміння під час усного чи письмового спілкування з іноземцями.

Теорія «взаємонавчання» як засіб формування умінь і навичок вдумливого читання іноземною мовою в учнів 7-9 класів

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

Результати дослідження PISA констатують глобальну тенденцію до погіршення читацької грамотності серед молоді. На переконання дослідників, така ситуація зумовлена особливостями конструювання сучасного інформаційного поля в цифровому середовищі та моделями роботи з ним. Зокрема це: 1) фрагментарність цифрового читання; 2) витіснення складного текстового контенту візуальним; 3) зниження тривалості читання як діяльності для задоволення; 4) відсутність знання стратегій читання.

У контексті порушеної проблеми постає питання про те, як навчити учнів працювати з іншомовним текстом, вилучати необхідну інформацію та застосовувати її в подальшому для вирішення пізнавальних завдань. Поряд із відомими стратегіями роботи з навчальним текстом (*skimming; scanning, intensive reading, critical reading*) вважаємо за доцільне звернутися до теорії взаємонавчання (*reciprocal teaching, RT*), розробленої А. Palinscar та А. Brown у 1980-х рр. (Palinscar, & Brown, 1984). Нею передбачається, що розуміння прочитаного покращується через взаємодію вчителя й учня, коли обидві сторони активно залучені у діалог та спільно вибудовують логічні ланцюжки. З метою забезпечити повне розуміння тексту ця теорія пріоритезує такі стратегії роботи, як *передбачення, уточнення, постановка запитань та узагальнення*. Проведені дослідження з метою перевірки ефективності її положень засвідчили вищий рівень залученості учнів та краще розуміння змісту прочитаного, розвиток допитливості та критичного осмислення тексту.

Вважаємо за доцільне здійснювати навчання читання учнів 7-8 класів із опорою на технологію *взаємонавчання*, оскільки цей підхід створює природний контекст та передумови для формування таких стратегій, як *skimming* і *scanning*, оскільки у межах РТ учні навчаються прогнозувати зміст за заголовком, ілюстраціями, першими реченнями (навички, що є характерними для *skimming*), а також уточнювати значення окремих слів чи шукають факти (елемент *scanning*). Відтак, *skimming* і *scanning* практикуються не як окремі стратегії, а мають змістовне застосування в реальному процесі розуміння тексту. Через постановку питань (*Що я очікую? Що незрозуміло? Чому герой так вчинив?* тощо) учні розвивають усвідомленість у процесі читання. Відтак, РТ є сполучною ланкою між початковим і більш глибоким рівнем читання та допомагає формувати аналітичне ставлення до тексту вже на цьому етапі, хоча й не вимагає ще високої абстракції, як *critical reading*. Після того, як ці навички відпрацьовані, поступово, починаючи з 8-го класу, можливо здійснювати перехід до навчання загальноприйнятих стратегій роботи з текстом.

До переваг взаємонавчання маємо віднести й те, що воно дає змогу працювати в парах та групах, а відтак створює сприятливі передумови для соціальної взаємодії, формування умінь і навичок слухати одне одного, уточнювати, аргументувати, формулювати питання тощо.

В сукупності згадані нами дослідження підтверджують, що робота з текстом це не просто читання-переклад та відповіді на типові питання, а інтерактивна діяльність вчителя та учнів за однаково активної участі обох учасників цього процесу. Також реалізація цієї технології навчання читання сприяє формуванню в учнів умінь усного висловлювання, критичного мислення, а також письма.

Технологія формування іншомовної комунікативної компетентності засобами мовленнєвих ситуацій учнів 7–9 класів закладів загальної середньої освіти

М. В. Яковчук,
учитель-методист з німецької мови,
Заслужений учитель України,
науковий співробітник
відділу навчання іноземних мов
Інституту педагогіки НАПН України

Технологія формування іншомовної комунікативної компетентності засобами мовленнєвих ситуацій учнів 7–9 класів закладів загальної середньої освіти ґрунтується на принципах **діяльності, інтерактивності, ситуативності, міжпредметної інтеграції та особистісної спрямованості навчання.**

Її змістовий компонент передбачає:

➤ **Комунікативно-мовленнєвий досвід учнів** – оволодіння функціональною стороною мови (мовленнєвими зразками, стратегіями спілкування).

➤ **Ситуативний контекст** – створення навчальних ситуацій, що відображають реальні соціальні практики (навчання, дозвілля, подорожі, екологія, волонтерство тощо).

➤ **Компетентнісно орієнтовані завдання** – постановка навчальних проблем, які вимагають від учнів самостійного використання мови для досягнення конкретної комунікативної мети.

Впровадження технології здійснюється у три етапи:

1. Мотиваційно-орієнтаційний етап – створення навчальної ситуації, усвідомлення її соціального змісту, активізація мовленнєвого досвіду учнів.

2. Діяльнісно-комунікативний етап – виконання ситуативних завдань різного рівня складності (рольові ігри, інтерв'ю, проєкти, інтерактивні вправи).

3. Рефлексивно-оцінювальний етап – аналіз ефективності мовленнєвих дій, самооцінювання комунікативних досягнень, формування здатності до самокорекції.

Важливим елементом технології є також використання цифрових інструментів (*Padlet, Flip, LearningApps, Canva, Genially*), які дозволяють створювати автентичні мовленнєві ситуації та забезпечують міжособистісну взаємодію у форматі онлайн або офлайн.

Ефективність запропонованої технології забезпечується за таких педагогічних умов:

- використання **ситуацій із соціокультурним змістом**, що відображають реальні потреби учнів;
- **варіативність мовленнєвих ролей** і типів завдань (інформаційні, проблемні, творчі);
- **інтеграція форм контролю** з процесом комунікації (самооцінювання, взаємооцінювання, електронне портфоліо);
- **емоційна підтримка** та створення сприятливого психологічного клімату на уроці.

Результати апробації технології у 7–9 класах свідчать про підвищення рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності учнів, зокрема в аспектах мовленнєвої автономії, креативності та соціальної активності.

Отже, технологія формування іншомовної комунікативної компетентності засобами мовленнєвих ситуацій учнів 7–9 класів закладів загальної середньої освіти є ефективним дидактичним інструментом сучасної іншомовної освіти. Вона сприяє перетворенню навчання мови на **комунікативну діяльність**, орієнтовану на особистісний розвиток учня та формування його громадянської та соціокультурної компетентностей.

ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Реєстраційний номер: 0124U000273

Роки виконання: 2024–2025 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Напрямок 7. 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:

- розроблено структурно-функціональну модель оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників як складову внутрішньої системи забезпечення якості освіти, що поєднує діагностичну, рефлексивну, аналітичну та мотиваційну функції оцінювання;
- визначено алгоритм формування системи оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників у закладі загальної середньої освіти;
- розроблено та обґрунтовано структурну модель професійної діяльності директора закладу загальної середньої освіти як об'єкту вимірювання та оцінювання з урахуванням особливостей її реалізації в сучасних умовах;
- розроблено та обґрунтовано модель оцінювання професійної діяльності директора закладу загальної середньої освіти з урахуванням сучасних світових тенденцій та вітчизняних особливостей;
- визначено та схарактеризовано основні недоліки у практиці проведення оцінювання професійної діяльності директора закладу загальної середньої освіти, що знижують дієвість усіх процедур;
- виявлено особливості сприйняття керівниками закладу загальної середньої освіти способу організації оцінювання їх професійної діяльності та його наслідків залежно від їх особистісно-демографічних (вік, стать) та професійних (стажу) характеристик;
- підтверджено наявність статистично значущих відмінностей у поведінці керівників закладів загальної середньої освіти в залежності від оцінки ними ефективності своєї атестації;
- доведено наявність принципових статистично значущих відмінностей у баченні директорів і вчителів закладів загальної середньої освіти механізму оцінювання ефективності професійної діяльності директора закладу загальної середньої освіти;
- досліджено можливості застосування штучного інтелекту для електронного оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників;
- експериментально досліджено та охарактеризовано зв'язок переконань українських педагогів щодо оцінювання результатів навчання учнів із досвідом педагогічної діяльності; вивчено переконання учителів щодо наскрізних умінь учнів та узгодженість цих переконань із практикою оцінювання в закладі загальної

середньої освіти; експериментально визначено наявність медіаційного ефекту практичного досвіду вчителів із розвитку наскрізних умінь учнів у впливі переконань про важливість цих умінь і функції їх оцінювання на оцінювальну практику педагогів; обґрунтовано, що структурні та системні бар'єри переважають над індивідуальними характеристиками вчителів у формуванні їхньої оцінювальної практики;

- здійснено апробацію самозвітного опитувальника оцінювальної компетентності вчителів в українському освітньому контексті;

- експериментально досліджено ставлення вчителя, як об'єкта оцінювання, до різних моделей оцінювання його педагогічної діяльності;

- розроблено критерії оцінювання професійної діяльності вчителів та до них показники, що включають основні сутнісні ознаки критерію;

- експериментально досліджено ставлення вчителів до труднощів і проблем, які є прихованими чинниками, але впливають на його професійну поведінку і відповідно визначають результати їх педагогічної діяльності;

удосконалено:

- методичні рекомендації щодо удосконалення оцінювання професійної діяльності керівників закладу загальної середньої освіти;

- методологічні засади оцінювання професійної компетентності педагогів через уточнення взаємозв'язку між рівнем професійної майстерності, якістю педагогічної взаємодії та результативністю освітнього процесу;

- класифікацію критеріїв і показників оцінювання компетентності педагогічних працівників з урахуванням європейських стандартів якості освіти (ESG, EQAVET);

- підходи до персоналізованого оцінювання професійної діяльності педагогів, що базуються на інтеграції штучного інтелекту;

- систему критеріїв та індикаторів для електронного оцінювання педагогічної діяльності;

- концепцію персоналізованого навчання через впровадження AI-технологій у цифрові освітні платформи;

- методику вивчення особливостей педагогічної практики в контексті визначення сучасних викликів і потреб вчителів для розроблення необхідних засобів методичної підтримки їхньої діяльності;

набуло подальшого розвитку:

- підходи до поєднання самооцінювання, експертного оцінювання та колегіальної взаємоперевірки у системі професійного зростання педагогів;

- теоретичні положення моделі конструктивного узгодження навчання в аспекті оцінювальної діяльності вчителя (зокрема формувального оцінювання); рекомендації щодо впровадження концепції наскрізних умінь у практику шкільного навчання;

- дослідження питання про ставлення учасників освітнього процесу до оцінювання професійної діяльності вчителів учнями;

- уявлення щодо основних недоліків чинної практики проведення оцінювання професійної діяльності директора закладу загальної середньої освіти, які знижують дієвість усіх процедур;

– уявлення про найбільш поширені моделі поведінки директора закладу загальної середньої освіти за результатами оцінювання його професійної діяльності (атестації);

– методичні підходи до оцінювання професійної діяльності педагогів у контексті цифрової трансформації освіти;

– об'єктивізація оцінювання професійної діяльності педагогів через дослідження ролі штучного інтелекту у професійній діяльності;

проаналізовано:

– фінський досвід оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників у контексті розвитку внутрішніх систем забезпечення якості освіти в Україні;

обґрунтовано:

– критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності педагогічних працівників відповідно до сучасних вимог якості освіти та європейських стандартів забезпечення якості освіти (ESG, EQAVET);

– що інтеграція системи оцінювання професійної компетентності у внутрішню систему забезпечення якості освіти сприяє підвищенню ефективності освітнього менеджменту, професійного зростання педагогів і розвитку культури якості.

Професійна діяльність як предмет оцінювання

Ю. О. Жук,

доктор педагогічних наук,

завідувач відділу моніторингу та оцінювання

якості загальної середньої освіти

Інституту педагогіки НАПН України

У дослідженнях, присвячених виміру ефективності освіти та оцінки діяльності вчителів, поняття «професійна діяльність як об'єкт оцінювання» не має єдиного фіксованого визначення. Натомість воно операціоналізується через пов'язані поняття, такі як «професійна практика», «результативність роботи вчителя», «ефективність викладання» тощо. У сукупності такі поняття використовуються для опису того, як діяльність вчителя та її результати можуть систематично спостерігатися і вимірюватися. У наукових публікаціях «професійна діяльність» як загальний термін вважається надто узагальненою латентною змінною, деякою концептуальною надбудовою, яку зазвичай розчленовують на конкретні «об'єкти вимірювання».

Принцип «функціональної операціоналізації» заснований на тому, що оцінюватися мають не внутрішні якості суб'єкта, а їх функціональні прояви у професійних контекстах. Такий підхід дозволяє переводити особистісно зумовлені якості вчителя у вимірні індикатори діяльності, не порушуючи етичних та психометричних принципів. При цьому особистість не виключається з аналізу, але стає чинником, що виявляється через діяльність, а не об'єктом прямого виміру. У контексті теорії вимірів об'єктом виміру також є не особистість педагога, а його дії,

рішення і результати професійних практик оскільки для виміру об'єкт має бути представлений у вигляді конкретних показників, що спостерігаються.

Основними показниками, що спостерігаються (змінними спостереження, індикаторами) найчастіше є: планування та організація навчального процесу; педагогічна взаємодія (комунікативні дії, керування класом); застосування методів навчання та оцінювання; рефлексія та професійний розвиток; освітні результати учнів. Головною особливістю застосування теорії вимірювань до оцінювання є вимога забезпечення основних критеріїв якості вимірювання, а саме: валідності (вимірюється те, що заявлено, наприклад, професійна діяльність, а не репутація чи контекст); надійності (стабільність оцінок при повторних вимірах чи за вимірів одного й того самого конструкту різними експертами); об'єктивності (мінімізація суб'єктивних впливів спостерігачів). На основі аналізу ключових робіт у галузі оцінювання професійної діяльності вчителя можна сформулювати інтегративне визначення: «Професійна діяльність як об'єкт оцінювання є системою спостережуваних, прив'язаних до контексту дій, рішень і результатів, за допомогою яких педагоги виконують свою роль і які можна систематично описувати, оцінювати і вимірювати, щоб зробити висновок про рівень їхньої компетентності і ефективності».

Аналіз публікацій показує, що на часі основними підходами до оцінки професійної діяльності вчителя є: *діяльнісний (психолого-педагогічний)*: професійна діяльність сприймається як система дій, вкладених у розвиток учня; *компетентнісний*: оцінювання здійснюється на основі аналізу рівня професійних компетенцій; *рефлексивно-акмеологічний*: рівень професійної майстерності оцінюється через саморозвиток, рефлексію, креативність; *результативно-ефективний*: оцінювання здійснюється на основі аналізу академічних досягнень учнів, спостереження за діяльністю вчителя та виявлення зв'язку діяльності вчителя та результатами навчання.

Оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників як складова внутрішньої системи забезпечення якості освіти

С. В. Алексєєва,
доктор педагогічних наук,
головний науковий співробітник відділу моніторингу
та оцінювання якості загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України

Відповідно до вимог Закону України «Про освіту» (2017) та Положення про внутрішню систему забезпечення якості освіти, заклади освіти мають створювати власні механізми оцінювання педагогічної діяльності, що ґрунтуються на принципах прозорості, довіри, колегіальності та професійного розвитку. Водночас на практиці ця система здебільшого реалізується формально, що не забезпечує повноцінного використання оцінювання як інструменту управління якістю. Досвід провідних європейських країн, зокрема Фінляндії, Естонії, Нідерландів, демонструє, що ефективність системи якості освіти безпосередньо залежить від рівня професійної

компетентності педагогів і розвиненої культури педагогічної рефлексії. У цих країнах оцінювання сприймається не як контрольна процедура, а як механізм підтримки професійного зростання, планування розвитку персоналу та забезпечення освітньої довіри.

Для України актуальним є переосмислення оцінювання педагогічної компетентності в контексті внутрішніх систем забезпечення якості освіти – від формального атестаційного підходу до рефлексивно-аналітичної моделі, орієнтованої на підвищення якості викладання, результатів навчання учнів і формування культури якості в освітньому середовищі. Актуальність дослідження зумовлюється також необхідністю: оновлення підходів до моніторингу професійної діяльності педагогічних працівників; використання цифрових інструментів і аналітичних даних для об'єктивного оцінювання компетентностей; формування механізмів внутрішньої мотивації педагогів до саморозвитку та інноваційності; узгодження національних підходів до оцінювання професійної компетентності з європейськими стандартами забезпечення якості освіти (ESG, EQAVET). Таким чином, оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників виступає ключовою умовою ефективного функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти, сприяє підвищенню професійного рівня педагогів, управлінській ефективності закладів освіти та розвитку національної культури якості.

Під час нашого дослідження розроблено структурно-функціональну модель оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників як складову внутрішньої системи забезпечення якості освіти, що поєднує діагностичну, рефлексивну, аналітичну та мотиваційну функції оцінювання. Запропонована модель дає змогу поєднати українські підходи до оцінювання педагогічної діяльності з європейськими принципами внутрішньої культури якості, зокрема фінською концепцією рефлексивної професійності; забезпечити баланс між контролем і розвитком, перетворюючи оцінювання на інструмент самовдосконалення, а не лише атестації; інституціоналізувати механізми внутрішнього забезпечення якості освіти через фокус на людському ресурсі (професійній компетентності вчителя). Розроблена модель ґрунтується на засадах: компетентнісного підходу (спрямованості оцінювання на розвиток ключових професійних компетентностей педагога); системного підходу (взаємозв'язку між індивідуальними результатами оцінювання, стратегічними цілями закладу освіти та якістю освітнього процесу); рефлексивно-діяльнісного підходу (усвідомлення педагогом власних сильних і слабких сторін та розроблення індивідуальної траєкторії професійного зростання); мотиваційного підходу (стимулювання професійного саморозвитку через позитивне підкріплення, довіру та підтримку. Функціональна структура моделі: діагностичний компонент (визначення рівня сформованості професійних компетентностей, сильних і проблемних зон діяльності педагога); рефлексивний (стимулювання самооцінювання та самопізнання педагогом власної професійної діяльності); аналітичний (системний аналіз індивідуальних і колективних результатів оцінювання з метою прийняття управлінських рішень); мотиваційний

(створення умов для внутрішньої мотивації педагога до професійного вдосконалення, орієнтації на успіх та інноваційність).

Розроблено алгоритм формування системи оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників у закладі загальної середньої освіти з метою створення об'єктивної, прозорої та розвиваючої системи оцінювання, спрямованої на підвищення якості освітніх результатів та професійний розвиток педагогів. Алгоритм передбачає послідовні етапи: підготовчий та аналітичний з нормативно-правовим аналізом (встановлення цілей та принципів оцінювання відповідно до стратегії внутрішньої системи забезпечення якості освіти; проектувальний (визначення критеріїв і показників професійної компетентності педагогічних працівників; вибір методів та інструментів оцінювання, що поєднують самооцінку, колегіальне оцінювання та аналітичний контроль; збір, обробку та аналіз даних для виявлення сильних сторін і зон розвитку педагогів); організаційно-впроваджувальний; рефлексивно-коригувальний (рефлексивне осмислення результатів педагогами і розроблення індивідуальних планів професійного розвитку; впровадження корекційних і мотиваційних заходів, спрямованих на підвищення педагогічної майстерності та культури якості закладу. Запропонований алгоритм сприяє перетворенню процесу оцінювання на інструмент професійного зростання, а не лише на формальну процедуру контролю, що забезпечить системність, об'єктивність та ефективність внутрішньої системи забезпечення якості освіти.

Доведено, що інтеграція системи оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників у внутрішню систему забезпечення якості освіти сприяє: підвищенню ефективності освітнього менеджменту та управлінських процесів у закладі освіти; професійному зростанню педагогів через розвиток рефлексивних, аналітичних та мотиваційних механізмів оцінювання; формуванню та зміцненню культури якості освіти, орієнтованої на безперервне вдосконалення освітнього процесу та результатів навчання учнів. Також доведено, що застосування рефлексивно-аналітичного підходу до оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників сприяє: активізації самоосвітньої діяльності педагогів; підвищенню педагогічної відповідальності та професійної автономії; покращенню результативності навчання учнів завдяки усвідомленому плануванню та корекції власної педагогічної практики.

Обґрунтовано критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності педагогічних працівників відповідно до сучасних вимог якості освіти з урахуванням європейських стандартів якості освіти (ESG, EQAVET).

Удосконалено методологічні засади оцінювання професійної компетентності педагогів, зокрема, уточнено взаємозв'язок між рівнем професійної майстерності, якістю педагогічної взаємодії та результативністю освітнього процесу; забезпечено інтеграцію компетентнісного, рефлексивного та аналітичного підходів у процес оцінювання, що дає змогу підвищити точність і об'єктивність оцінки професійної діяльності, врахувати вплив педагогічних методик та взаємодії на результати навчання учнів, створити підґрунтя для формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти, орієнтованої на розвиток професійної майстерності педагогів.

Подальшого розвитку набули підходи до інтеграції самооцінювання, експертного оцінювання та колегіальної взаємоперевірки у системі професійного зростання педагогів, що забезпечують комплексну і об'єктивну оцінку професійної компетентності; механізми поєднання різних форм оцінювання, спрямовані на розвиток педагогічної самоосвітньої діяльності, підвищення ефективності колегіальної взаємодії, стимулювання професійного зростання та вдосконалення педагогічної майстерності.

Структурна модель професійної діяльності директора закладу загальної середньої освіти як об'єкта оцінювання

Т. О. Лукіна,

*доктор наук з державного управління,
професор, головний науковий співробітник
відділу моніторингу та оцінювання
якості загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Одне із завдань наукового дослідження було присвячене розробці структурної моделі професійної діяльності директора закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО) як об'єкта оцінювання. Стрижневою ідеєю сучасних уявлень про сутність і зміст професійної діяльності керівника закладу освіти є ідея лідерства як певного стилю управління. Структура професійної діяльності керівника ЗЗСО являє собою системний об'єкт, у якому на основі обраної його ролі (лідер або адміністратор) описуються цілі, завдання, принципи здійснення професійної діяльності, визначаються основні напрямки її реалізації та інструменти, в тому числі й знання, навички і компетенції, що необхідні для досягнення поставлених цілей.

Структурними компонентами запропонованої нами моделі професійної діяльності визначено наступні:

Концептуально-цільовий (стратегія, цілі, принципи, функції, напрямки діяльності) визначає загальний напрямок, стратегію діяльності керівника, що заснована на концепції лідерства та забезпечує сталий розвиток закладу освіти. Він складається з лідерського та стратегічного блоку.

Особистісний (професійні знання, вміння, навички, компетентності, лідерство, особисті та ділові якості) характеризує особистісний і професійний потенціал керівника закладу освіти як лідера;

Мотиваційно-ціннісний (цінності, мотиви, етичні та правові норми і принципи) посилює гуманістичну парадигму, важливість дотримання морально-етичних норм і суспільно-значущих цінностей професійної діяльності керівника закладу освіти;

Організаційно-діяльнісний (технології, методи, засоби, прийоми, інструменти) віддзеркалює широкий набір засобів реалізації визначених завдань діяльності;

Діагностично-аналітичний (діагностика, аналіз, оцінювання, самооцінювання, прогнозування, рефлексія) забезпечує виваженість і доказовість ухвалених рішень, адаптивність системи до змін і саморозвиток;

Комунікативний (методи, технології, прийоми спілкування та співпраці з учасниками освітнього процесу, громадою, органами місцевої влади, партнерами), який є необхідним для поширення ідей і встановлення контактів, побудови довіри і взаємодії, особливо в умовах посилення автономії закладу освіти та децентралізації управління.

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 освіти,
Інституту педагогіки НАПН України*

В умовах стрімкої цифрової трансформації освіти та суспільства, реформування підходів до оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників набуває виняткової актуальності. Традиційні методи атестації, що часто спираються на періодичний контроль та суб'єктивні судження, виявляються недостатньо ефективними. Вони не завжди здатні повною мірою відобразити динаміку фахового розвитку вчителя, його щоденну практику та реальний вплив на навчальні результати учнів. Виклики сучасності вимагають переходу до більш гнучких, об'єктивних та персоналізованих інструментів моніторингу. У цьому контексті, розробка та впровадження електронних систем оцінювання для педагогів закладів загальної середньої освіти стає ключовим завданням модернізації національної освітньої політики. Така система – це не просто переведення паперових звітів у цифровий формат, а докорінна зміна самої філософії оцінювання, де акцент зміщується з контролю на підтримку та розвиток.

Центральною технологічною основою для побудови таких систем є штучний інтелект (ШІ). Саме він відкриває безпрецедентні можливості для глибокого, неупередженого та персоналізованого аналізу педагогічної діяльності. Використання ШІ дозволяє обробляти величезні масиви даних (Big Data), що генеруються в цифровому освітньому середовищі: від планів уроків та електронних журналів до активності вчителя на освітніх платформах та результатів учнівських робіт. На відміну від традиційного періодичного оцінювання, ШІ уможливлює безперервний формувальний моніторинг. Система може в реальному часі аналізувати практику вчителя, ідентифікувати його сильні сторони та зони, що потребують вдосконалення. Це створює основу для персоналізованого оцінювання – система не просто фіксує результат, а й пропонує індивідуальну траєкторію професійного розвитку, рекомендуючи відповідні навчальні матеріали чи курси. Однією з головних переваг інтеграції ШІ є підвищення об'єктивності оцінювання. Алгоритми, навчені на валідних даних, здатні мінімізувати вплив людського фактора, упередженості чи особистих симпатій. Технології штучного інтелекту, інтегровані в цифрові освітні

платформи, стають потужним інструментом не лише для адміністрації, але й для самого вчителя – як засіб саморефлексії та самовдосконалення.

Проте, будь-яка технологія є ефективною лише тоді, коли вона спирається на науково обґрунтовану методологію. Самі по собі цифрові інструменти не гарантують якісного оцінювання. Тому ключовим етапом у створенні електронної системи є розробка чіткої та прозорої методики електронного оцінювання.

Ставлення учасників навчального процесу до освітньої діяльності вчителів

Л. С. Ващенко,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу моніторингу
та оцінювання якості загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України

Оцінюючи професійну діяльність педагогів, важливо враховувати різні моделі оцінювання, які використовуються у практичній діяльності. Мова йде про модель оцінювання на основі результатів навчання здобувачів освіти; формувальну модель та модель зовнішнього оцінювання професійної діяльності педагогів. Наразі важливого значення набуває формувальна модель оцінювання. Одним із складників формувального оцінювання, що ґрунтується на спостереженнях за діяльністю вчителя є оцінювання професійної діяльності вчителя учасниками освітнього процесу, учнями. Цей метод оцінювання може бути використаний самими вчителями для самоудосконалення на основі зворотнього зв'язку.

Досліджуючи ставлення учасників освітнього процесу до оцінювання учнями викладання ми звернулися до старшокласників із запитаннями, що на їх думку є показником ефективної професійної діяльності вчителя. Учні майже одноставно назвали такими показниками досягнення і особистий розвиток учнів (85%) та ставлення учнів до вчителя (77%). Для досягнення мети нашого дослідження ми проаналізували відповіді учнів щодо їхнього ставлення до оцінювання вчителів. 73% респондентів хотіли би оцінювати роботу вчителів. Водночас половина старшокласників вважає, що їхня оцінка не буде важливою для професійної діяльності вчителів, а 66% переконані, що вона не вплине на ефективність їхньої роботи. Цей результат свідчить про усвідомлену учнями недовіру вчителів до їхньої оцінки.

Більшість педагогів (86,4%) переконані, що думка учнів є важливою для їх професійної діяльності, 54,5% вважають, що старшокласники можуть оцінювати їх професійну діяльність, лише 48,7% передбачають її вплив на професійну діяльність.

Учасники освітнього процесу позитивно ставляться до можливості оцінювання учнями навчального процесу. Більшість переконані, що думка школярів є важливою для них, але вона не вплине на їхню професійну діяльність. Такі результати засвідчують недовіру педагогів до можливостей учнів дати об'єктивну

оцінку через недостатню зрілість школярів. Цю недовіру старшокласники усвідомлюють, проте висловлюють прихильність до ідеї оцінювати роботу вчителів за допомогою анонімних анкет.

Наше дослідження підтвердило, що оцінювання учнями професійної діяльності вчителів у вітчизняній освітній системі не набрало поширення і носить фрагментарний характер. У системі західної освіти воно досить поширене і використовується для її оптимізації. Учніське оцінювання формується сприйняттям учнями освітнього процесу, дисципліною, їх інтересами, статтю, віком вчителя та іншим. Але об'єктивність оцінювання забезпечується поєднанням різних моделей оцінювання педагогічної діяльності.

Оцінювальна компетентність учителя в парадигмі компетентнісного навчання: емпіричні висновки та імплікації

А. В. Гривко,

*кандидат педагогічних наук, старший дослідник,
старший науковий співробітник відділу моніторингу
та оцінювання якості загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Ключовим компонентом оцінювальної діяльності вчителя в контексті компетентнісної освітньої парадигми є здійснення формувального оцінювання як систематичного процесу використання спостережуваних характеристик навчальної діяльності учнів для підтримки їх у досягненні навчальних цілей і коригування власного викладання для забезпечення цієї підтримки. Формувальне оцінювання передбачає відстеження розвитку наскрізних умінь учнів, що відображає зміщення фокусу сучасних навчальних цілей від ізольованих предметних результатів до комплексних профілів навчальних досягнень, орієнтованих на підготовку учнів до майбутнього життя в суспільстві. Водночас саме оцінювання наскрізних умінь виявляється найбільш методично складним сегментом оцінювальної практики вчителів, що зумовлено багатовимірністю та контекстною залежністю цих умінь (або їх виявлення), а також методичною складністю і ресурсоемністю процесу їх оцінювання. Наше дослідження (опитування, n=432) підтвердило ці висновки: другим за значущістю кластером труднощів, які виникають у професійній діяльності вчителів є оцінювання та пов'язане з ним навантаження. Виявлено, що існує гостра потреба вчителів у чіткому, практико-орієнтованому та реалістичному роз'ясненні інновацій, які впроваджуються в шкільну практику (зокрема, системи та методики оцінювання відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти). Для розроблення системи методичної підтримки вчителів важливо дослідити їхній поточний досвід реалізації підходів формувального оцінювання, зокрема наскрізних умінь, чинники, які впливають на цей процес, а також виклики і потреби, які виникають у шкільній практиці вчителів у процесі оцінювання наскрізних умінь.

За результатами нашого дослідження щодо оцінювання наскрізних умінь (опитування вчителів, n=429) виявлено концептуальну невизначеність українських

педагогів щодо пріоритетності формування предметних компетентностей і наскрізних умінь. Визначено, що переконання вчителів про важливість наскрізних умінь та значення їх оцінювання впливають на практику їх оцінювання не безпосередньо, а опосередковано – через практичний досвід розвитку цих умінь (ефект медіації). Переконання про значення оцінювання мають вплив на практики розвитку наскрізних умінь, але не впливають безпосередньо на частоту оцінювання. Це може пояснюватися тим, що вчителі розглядають розвиток наскрізних умінь як більш доступну та зрозумілу педагогічну діяльність порівняно з їх формувальним оцінюванням. Відсутність статистично значущого впливу контекстуальних факторів (вік, досвід, розмір класу, навчальне навантаження) на частоту оцінювання наскрізних умінь свідчить про те, що структурні та системні бар'єри переважають над індивідуальними характеристиками вчителів у формуванні оцінювальної практики. Результати якісного аналізу відкритих запитань підтверджують цю гіпотезу, демонструючи переважання системних викликів (брак часу, відсутність чітких критеріїв і методичної підтримки, відсутність взаємодії між учасниками освітнього процесу) над індивідуальними чинниками.

Отже, на сучасному етапі впровадження нової системи оцінювання навчальних досягнень учнів у практику українських шкіл (у контексті міжпредметних результатів навчання) особлива увага має приділятися системним змінам, які створюють сприятливе середовище для інновацій: від концептуального пояснення природи наскрізних умінь (чіткі визначення, адаптовані до українського контексту) та механізмів їх інтеграції в предметне навчання до розробки практичних інструментів оцінювання (банку завдань, цифрових інструментів тощо) та забезпечення організаційної підтримки (зменшення бюрократичного навантаження на вчителів, створення некомерційних професійних спільнот для обміну досвідом між учителями, дидактами, методистами і майбутніми педагогами, зокрема на базі науково-дослідних інститутів та закладів вищої педагогічної освіти).

Експертне оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників як умова й результат їх професійного розвитку

С. Г. Головка,
кандидат історичних наук,
доцент, старший дослідник,
старший науковий співробітник відділу моніторингу
та оцінювання якості загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України

Одним із важливих етапів сертифікації педагогічних працівників є зовнішнє експертне оцінювання професійних компетентностей педагогів на основі вивчення та аналізу їх практичного досвіду роботи¹. Він реалізується експертними групами,

які формуються Державною службою якості освіти відповідно до спеціально розробленої методики експертного оцінювання. Провідним при цьому є принцип автентичності – експерти відвідують та аналізують заняття, що проводяться педагогами відповідно до календарно-тематичного плану без попередньої підготовки².

Експерти, які беруть участь у сертифікації, спостерігають за роботою педагога на занятті, а також під час проведення самоаналізу, самопрезентації учасників та інтерв'ювання. Завданням експертів є оцінювання рівня сформованості ключових складників професійних компетентностей відповідно до професійного стандарту підготовки вчителя закладу загальної середньої освіти, які педагог реалізує в освітньому процесі. Зокрема, щодо вчителів початкових класів, це: розвиток в учнів мовно-комунікативних умінь та навичок (мовно-комунікативна компетентність), реалізація змістового та технологічного складників освітнього процесу, його моніторинг та коригувальна діяльність (предметно-методична компетентність), навички використання в освітньому процесі цифрових технологій і комунікацій, забезпечення цифрового етикету (інформаційно-цифрова компетентність), врахування індивідуально-психологічних особливостей здобувачів освіти, створення та підтримка середовища мотивації здобувачів освіти до навчально-пізнавальної діяльності (психологічна компетентність), створення умов для розвитку емоційної інтелекту учнів та емоційно-етичної сфери суб'єктів освітнього процесу (емоційно-етична компетентність), ефективна взаємодія між суб'єктами освітнього процесу: учнями, батьками, представниками громади (педагогічне партнерство); вміння організовувати роботу з дітьми з особливими освітніми потребами, формування середовища толерантного ставлення (інклюзивна компетентність); дотримання санітарних правил та гігієнічних норм організації освітнього процесу, формування та підтримка в здобувачів освіти здорового та безпечного способу життя (здоров'язбережувальна компетентність), змістове наповнення та дидактичне забезпечення освітнього процесу (проектувальна компетентність); планування освітнього процесу та прогнозування його результатів (прогностична), ефективна організація освітнього середовища та використання його ресурсів (організаційна компетентність); оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти та формування в них навичок само- та взаємооцінювання (оцінювально-аналітична компетентність), усвідомлене та дидактично обґрунтоване використання інноваційних педагогічних технологій й інновацій у професійній педагогічній діяльності (інноваційна), вміння аналізувати власну професійну діяльність та особистісні якості педагога (рефлексивна компетентність); професійний розвиток, співпраця та поширення авторського педагогічного досвіду (здатність до навчання упродовж життя)³.

¹ Hołowko S. (2024). Normatywno-prawne i organizacyjno metodyczne zapewnienie oceny działalności nauczycieli jako narzędzie ich rozwoju zawodowego. *Proces edukacyjny w czasie wojny i powojennej odbudowy Ukrainy z integracją ze wspólnotą europejską : monografia* (p. 63–67). / Instytut Pedagogiki NANP Ukrainy; red. O. Topuzov, M. Holovko, Z. Sharlovych, K. Ladonia; Zespół autorski. Wydanie elektroniczne. Łomża-Kijów. <https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2024-1-5>.

² Про затвердження Положення про сертифікацію педагогічних працівників. Постанова Кабінету Міністрів України № 1190 (2018, Грудень 27). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1190-2018-%D0%BF#n16>.

³ Оцінювання професійних компетентностей вчителя початкових класів під час сертифікації. (2022). *Державна служба якості освіти*. <https://sqe.gov.ua/ocinyuvannya-15-profkompetentnostey-vchyteliiv-sertyfikaciya/>.

Експертне оцінювання передбачає не лише аналіз рівня сформованості професійної компетентності педагога за означеними складниками, а й динаміку їх професійного розвитку, усвідомлення необхідності та потреби в інноваціях і самовдосконаленні.

З огляду на це, актуальним завданням є розроблення й апробація системи критеріїв експертного оцінювання педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти з урахуванням специфіки предметного, адаптаційного та профільного навчання, індикаторів сформованості в них професійних компетентностей як умови й результату професійного розвитку, конкретних технологій їх застосування в атестаційній практиці сертифікації.

Міжнародне порівняльне дослідження TALIS в Україні: аналіз стану та шляхи реформування національної освітньої системи

С. О. Науменко,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник відділу моніторингу
та оцінювання якості загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України

У 2024 р. Україна вперше повноцінно долучилася до Міжнародного порівняльного дослідження «Навчати і навчатися» (Teaching and Learning International Survey, TALIS), яке триватиме упродовж 2024-2026 рр. На підготовчому етапі (2024 р.) відбувався підбір країн для участі в дослідженні, напрацювання національних перекладів й адаптації інструментарію. У пілотному етапі (2025 р.) взяли участь 30 українських закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО), зокрема, 30 директорів і 600 педагогів 5-9 класів. В основному етапі (2026 р.) заплановано участь 252 вітчизняних ЗЗСО (252 директори і понад 4 000 педагогів 5-9 класів)⁴.

Метою TALIS є дослідження умов праці вчителів, освітнього середовища і якості освіти в ЗЗСО тощо у країнах-учасницях та порівняння цих даних для удосконалення (реформування) національних освітніх систем.

У дослідженні TALIS використовуються два типи анкет: для керівників ЗЗСО та вчителів-учасників вибірки. Анкети заповнюються у паперовому форматі або онлайн. Анкетування є повністю анонімним і використовується лише для збору даних, а не для оцінювання або самооцінювання освітян, ЗЗСО тощо.

Напрямами дослідження TALIS 2024 є: різноманітність та рівність; використання технологій в освіті; соціально-емоційне навчання; екологічна освіта; навчання та розвиток вчителів; практика роботи вчителів; професійне сприйняття;

⁴ Міжнародне дослідження вчительської професії «Навчати і навчатися» (б. д.). TALIS. EdCamp Ukraine. <https://talis.edcamp.ua/pro-talis/>.

інституційне середовище для навчання; характеристики вчителя, керівника та ЗЗСО⁵.

На думку організаторів дослідження TALIS 2024-2026 в Україні, актуальними напрямками для нашої країни є: соціально-емоційне навчання; рівність, зокрема жінок і чоловіків; екологічна освіта; використання цифрових ресурсів для навчання, включно із штучним інтелектом, в тому числі для гібридного формату.

Дослідження TALIS в Україні буде мати свої особливості: 1) анкети було частково розширено й адаптовано щодо: пережитого освітянами під час повномасштабної війни досвіду; адаптації роботи педагогів у воєнних і повоєнних умовах; перспектив ефективного подолання освітніх втрат учнів; роботи зі здобувачами освіти, які через війну вимушено проживають за кордоном, є внутрішньо переміщеними особами, опинилися в складних життєвих обставинах; розвитку стійкості та інших соціально-емоційних навичок учнівства; створення в закладі освіти безпечного освітнього середовища; 2) заповнення анкет буде відбуватися онлайн у зручний для вчителів і керівників ЗЗСО час, щоб менше залежати від обставин війни (повітряних тривог, вимкнень електроенергії та інтернету); 3) у дослідженні візьмуть участь заклади, розташовані на території активних бойових дій або навіть у тимчасовій окупації (за умови, що їхні представники не перебувають на окупованій території)⁶.

Участь українських учителів і керівників ЗЗСО у дослідженні TALIS 2024-2026 дасть можливість сформувати портрет українського педагога, який продовжує навчати дітей в умовах війни, оцінити поточні умови праці освітян та визначити ключові виклики і потреби. Це дасть можливість розробити ефективні заходи для підтримки українських учителів та покращення умов їхньої праці. Таким чином, результати дослідження TALIS можуть бути використані для реформування системи педагогічної освіти і системи підвищення кваліфікації вчительства в Україні.

⁵ OECD (2025). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Conceptual Framework*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/7b8f85d4-en> (p. 14-15).

⁶ Міжнародне дослідження вчительської професії «Навчати і навчатися» (б. д.). TALIS. *EdCamp Ukraine*. <https://talis.edcamp.ua/pro-talis/>.

ОСВІТНІЙ ТА ФІЛОСОФСЬКИЙ ДИСКУРС ФОРМУВАННЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УКРАЇНСЬКИХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ РОСІЙСЬКОЇ АГРЕСІЇ

Реєстраційний номер: 0125U000392

Роки виконання: 2025 – 2027 рр.

Назва пріоритетного напрямку: філософські, теоретико-методологічні та історичні передумови інтеграції української освіти і педагогічної науки до європейського та світового освітнього і наукового просторів.

Проблема дослідження: освіта і наука як фактор цивілізаційної суб'єктності України. Дисциплінарні, міждисциплінарні, мультидисциплінарні дослідження в сфері освіти.

Науковий керівник: Дічек Наталія Петрівна, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач відділу історії та філософії освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Основні наукові результати

Н. П. Дічек,

доктор педагогічних наук, професор,

член-кореспондент НАПН України,

завідувачка відділу історії та філософії освіти

Інституту педагогіки НАПН України

Згідно із метою та завданнями планового наукового дослідження – розкриття сутнісних змін і встановлення тенденцій у розгортанні педагогічного та освітньо-філософського дискурсу історичної пам'яті у підготовці майбутніх учителів протягом 1990-х-2010-х років та в умовах російської агресії; визначення ролі історичної пам'яті у збереженні національної ідентичності у студентської молоді ЗВО, а також згідно із визначеними для опрацювання на теоретичному етапі НД хронологічними межами дослідження (1990-ті-початок 2010-х років), здобуто такі результати.

Смислотвірним положення наукового дослідження (НД) є твердження, що історична пам'ять належить до ключових складників формування у членів соціуму національної свідомості, національної ідентичності. Сьогодні, коли країна-агресор активізувала проти України всі можливі засоби і форми гібридної війни, актуалізується необхідність невпинно сприяти формуванню в молодих українців національно-патріотичних настроїв, постійно і цілеспрямовано впливати на формування національно орієнтованої громадянської свідомості, історичної пам'яті, підпорядкованої національним цінностям та інтересам.

Теоретичну основу НД становлять: теорія культурної пам'яті як образу колективного минулого, що наділена функцією самоідентифікації, репрезентована в працях М. Альбвакса (Halbwaks, 1952), Яна й Алейди Ассман (Assman, 2011; 2020); концепція національної ідентичності Е. Сміта (Smith, 1998); підхід до розуміння історії нації як міфу Дж. Армстронга (Armstrong, 1992), Е. Геллнера (Gellner, 1983); тлумачення концепту етнографії/краєзнавства як основи легітимзації державності і

знаряддя формування історичної пам'яті та національної ідентифікації (Геллнер (Gellner, 1983; 1995).

Визначено тенденції у розгортанні освітнього дискурсу історичної пам'яті у підготовці майбутніх учителів у зазначеному відтинку історичної доби: фактична відсутність цілеспрямованої виховної роботи щодо формування національно орієнтованого самоусвідомлення серед студентської молоді вишів, натомість посилення розроблення та поширення керівних документів Кабінетом Міністрів України, МОН України, які торкалися питань активізації національно орієнтованого виховного процесу (перші вшанування подій Голодомору (від 1993 р.); започаткування національно забарвлених спортивних заходів – «Молодий джура», «Козацькому роду нема переводу» (від 1995 р.), але їх впровадження в діяльності середніх шкіл. У той самий час зрушення в діяльності вищої школи України, яка активно трансформувалася у напрямі євроінтеграції, пов'язані із посиленням виховної роботи, активно дискутувався. (Н. П. Дічек).

Обґрунтовано нове бачення історичної пам'яті як репрезентативної форми дійсності, яка виступає динамічною системою смислових взірців минулого для ідентифікації людини та консолідації й стійкості українського суспільства. Розкрито основні проблеми, пов'язані з інтерпретацією вітчизняної історії за часів незалежності України та парадоксами імплементації історичної пам'яті в умовах українських реалій. Визначена стратегія формування загально-предметної ідентичності, консолідації та стійкості українського суспільства за безпосередньої державної підтримки політики і культури історичної пам'яті (П. Ю. Саух).

Визначено тенденції інституціоналізації історичної пам'яті в освітній політиці України. У 1990-х - 2000-х роках були прийняті ключові нормативно-програмні документи: Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності (2000), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2002), а також низка наказів МОН України, що закріпили патріотичний компонент у виховній роботі ЗВО (А. А. Загородня).

Обґрунтовано складність проблеми національної ідентичності студентської молоді в контексті історичної пам'яті та її вирішення в умовах інформаційно-цифрової реальності, яка все більше впливає на віртуалізацію культури й освіти. Систематизовано теоретичні підходи до концептуалізації національної ідентичності, і доведено, що її передумовою є етнічна складова. (А. А. Ільїна).

Доведено, що в період 1991–2004 рр. головними інструментами реалізації патріотичного виховання були навчальні програми з історії України, української літератури, правознавства, а також позакласна робота. Система заходів передбачала проведення тематичних тижнів, днів пам'яті, зустрічей із ветеранами, історико-культурних проєктів та шкільних урочистостей (С. М. Шевченко).

Тенденції у формуванні історичної пам'яті в студентській молоді України упродовж 1990-х - 2010-х років

Н. П. Дічек,

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

Доведено, що переважна більшість міркування сучасних українських учених-гуманитаріїв щодо історичної пам'яті базується на європейській та американській візіях (кінець ХХ ст.) того, що це інструмент державної політики, а колективна пам'ять була і є важливим питанням у боротьбі за владу між суспільними групами: «Для класів, груп або індивідів, які правили й далі панують в історії суспільств, їхня влада над пам'яттю та забуттям залишається однією з найголовніших турбот» (Le Goff, 1992, Р.54).

Окреслено *тенденції*, що проявилися упродовж 1990-х - 2010-х років у поступі/регресі теоретичних обґрунтувань суті історичної пам'яті і як суспільного феномену, і як сфери інтересів освітньої політики будь-якої держави. Проаналізовано ідеї про шляхи і засоби формування національної ідентичності в майбутніх педагогів та важливість здійснення такої освітньої роботи для суверенного державотворення, тобто обґрунтовано доцільність державного рівня уваги до розроблення дієвих практичних шляхів розбудови української освіти на засадах національних інтересів й цінностей. Завдяки дослідженню текстів учених-гуманитаріїв і освітян (інтерконтекстуальний аналіз і виявлення смислових зв'язків між різними текстами різних українських учених і педагогів), які діяли в Україні та в умовах української діаспори, по-перше, встановлено ключові ідеї, що не втратили свого значення і в умовах сучасного воєнного стану в Україні; по-друге, завдяки аналізу офіційних документів, що відображали вплив влади на суспільно-гуманітарні процеси в державі, суспільно значущої періодики, де віддзеркалювалися настрої і прагнення освічених українців установлено, що держава генерувала запитані часом документи й керівні матеріали щодо оновленого формування у здобувачів освіти всіх рівнів історичної пам'яті, на той час як у вищій школі зафіксовано мало значущих починань у цій сфері.

Водночас до локальних тенденцій віднесено активізацію у вишах краєзнавчої роботи. На основі здобутків сучасного наукового соціогуманітарного знання – і вітчизняного, і зарубіжного – обґрунтовано нові теоретичні положення краєзнавства у контексті національної просвіти, що можуть сприяти, по-перше, переосмисленню розуміння його функцій, можливостей, потенціалу у напрямі їх актуального розширення і приведення у відповідність до наявних світових трендів. По-друге, теоретичне розширення візії та місії краєзнавства в межах об'єктно-предметного поля історії та освіти, дає підстави для збільшення дослідницьких інструментів, і не лише в аспекті формування патріотизму у дітей і молоді, а й формування новочасної історичної пам'яті нашого народу про його сьогодишню боротьбу за свободу і незалежність.

Як окрему тенденцію визначено започаткування повернення й імплементації в гуманітарно-освітньому дискурсі незалежної України спадку української діаспори. Розкрито обґрунтування Г.Ващенком, В.Яневим, О.Кульчицьким, Е.Жарським засад освіти поколінь українців-емігрантів на основі врахування етнопсихологічних особливостей українського етносу, збереження й передачі національних традицій і разом з цим домогтися зменшення впливу хибних національних рис, які заважають здобуттю незалежності в умовах рідної землі.

Освітній та філософський дискурс формування історичної пам'яті у підготовці майбутніх вчителів в умовах російської агресії

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*

Обґрунтовано, що кожен новий крок у соціокультурному розвитку будь-якого суспільства завжди спонукає до визначення у ставленні до своєї історії, того досвіду, що дістався у спадок від минулих поколінь. До того ж, існує пряма залежність між масштабністю соціокультурних завдань, які ставить перед собою суспільство, і глибиною та розмахом осягнення попереднього історичного поступу. Чим глибші зміни передбачається здійснити, тим всеосяжнішим і відповідальнішим має бути ставлення до історичного досвіду. Забувати або нехтувати цим означало б зводити будівлю майбутнього на піску. Тобто історія пов'язана з пам'яттю, яка долає невпинний час, долає забуття. У цьому непересічна культурна значущість пам'яті. Проникнутись власною історією, стати «історичним народом» неможливо долучаючись до світу європейської історії через чийсь інтереси. Для цього необхідно берегти і шанувати свою історичну спадщину, страждати від її плюндрування та звільнити від плям, якого б кольору вони не були, та від історичного безпам'ятства. Потрійність відношення, згідно з Ф. Ніцше, відповідає потрійності «роду історії»: монументальному, антикварному та критичному.

«Монументальний» підхід до історії – це пошук у минулому зразків для наслідування, пошук смислів, здатних надати певної значущості та виправдати будь-які сучасні діяння. Й що важливо в дискурсі цього підходу: до тих пір, поки минуле зображають як виключний зразок для наслідування, завжди існуватиме небезпека певних спотворень та прикрашувань. «Антикварний» підхід, у свою чергу, зосереджується на фольклорі, побуті, історичних пам'ятках тощо. Критичний полягає в аналітичному осмисленні історичних подій та їх оцінок. Неупереджений погляд на наше ставлення до історії дає підстави зробити висновок, що ми маємо справу з усіма трьома підходами до історії. Щоправда, усі вони, особливо «монументальний» та «критичний», спрямовані на різні історичні періоди: одні з яких широко героїзують, натомість інші тлумачать як суцільне історичне небуття.

Внаслідок цього складаються умови для нових деформацій історичної пам'яті народу, а отже, й передумови до нових історичних викривлень і манівців.

Експліковано три історичні парадигми в державній політиці пам'яті часів незалежності України (1991-2021 рр.): посткомуністичну, національну та гібридно-ліберальну парадигми. В умовах російсько-української війни розкрито сутність нової моделі конструювання історичної пам'яті. Доведено, що ключовими напрямками державної політики в цій моделі мають виступати: 1) декомунізація та дерусифікація; 2) формування інтегрованого національного наративу; 3) консолідація на основі спільних цінностей; 4) протидія російській дезінформації; 5) підтримка діалогу та інклюзивності. Історична пам'ять, на цій основі, має стати тим фактором, який ліквідує чи нейтралізує мовні, політичні, регіональні, релігійні конфлікти, об'єднує державу і суспільство в одне ціле, що допомагає вистояти в часи важливих воєнних потрясінь.

Феномен історичної пам'яті в системі національно-патріотичного виховання у закладах вищої освіти України (1990-ті -2004-ті роки)

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

Упродовж періоду 1990-х - 2004-х років формування системи національно-патріотичного виховання у закладах вищої освіти України відбувалося в умовах становлення державності та трансформації освітнього простору. Історична пам'ять у цьому контексті стала одним із ключових чинників розвитку громадянської ідентичності та зміцнення національної свідомості студентської молоді.

З'ясовано, що саме цей елемент виховної системи став базовим для утвердження українських цінностей, формування національного наративу та утвердження державницьких пріоритетів у навчально-виховному процесі ЗВО. Після проголошення незалежності України у 1991 р. формування національної свідомості та патріотизму серед молоді стало одним із ключових напрямів державної політики. В умовах суспільної трансформації та модернізації освіти заклади вищої освіти відіграли роль центрів консолідації громадянської позиції та розвитку історичної пам'яті студентів.

З'ясовано, що культура історичної пам'яті виступає не лише як знання про минуле, але й як цілісна система цінностей, символів, ритуалів та наративів, яка впливає на поведінку та свідомість молоді. Вона поєднує в собі формування національної ідентичності, оцінку історичних подій та ролі українського народу у світовій історії, що ускладнює і водночас збагачує процес патріотичного виховання.

Визначено основні форми реалізації історичної пам'яті у ЗВО України впродовж 1990-х – 2004-х років: тематичні меморіальні заходи, лекції та семінари з

історико-патріотичної тематики, інтеграція історичних сюжетів у навчальні програми, науково-практичні конференції, студентські ініціативи та міжкафедральні проекти. Значна роль у цьому процесі належала кафедрам історії, культурології, філософії та педагогіки, які формували гуманітарне середовище патріотичного виховання.

Зосереджено увагу на регіональних особливостях патріотичного виховання у закладах вищої освіти. У західному регіоні основний акцент робився на історії національно-визвольних змагань та локальних історичних постатях; у центральному – на національній ідентичності та загальнодержавних цінностях; у східному – на поєднанні регіональної спадщини з національними наративами. Це забезпечувало регіональну варіативність і глибину освітніх програм. Меморіальні практики, студентські ініціативи, участь у державних та регіональних програмах сприяли формуванню відповідального, свідомого громадянина, який ототожнює себе з національною історією та культурою

Доведено, що історична пам'ять у системі патріотичного виховання виконує функцію не лише збереження історичного досвіду, а й формування ціннісних орієнтирів сучасної молоді. Вона забезпечує спадкоємність поколінь і підґрунтя для формування активної громадянської позиції студентів. Виявлено зв'язок історичної пам'яті та громадянської ідентичності.

З'ясовано перспективні напрями розвитку системи патріотичного виховання у ЗВО України, серед яких: міждисциплінарне викладання історичної пам'яті, активізація студентського самоврядування, розвиток партнерства з громадськими організаціями, а також застосування цифрових технологій для популяризації історичних знань.

Чинники формування національної ідентичності української студентської молоді: філософсько-освітній дискурс в суверенній Україні

А. А. Львіна,
доктор філософських наук, доцент,
головний науковий співробітник
відділу історії та філософії освіти
Інституту педагогіки НАПН України

Проблема національної ідентичності набула особливої актуальності з часу одержання Україною незалежності. Теоретичною основою стала випущена видавництвом «Смолоскип» фундаментальна антологія «Націоналізм» (2000), де було розміщено ряд статей видатних мислителів по проблемі національної ідентичності. Поняття «національна ідентичність» і «національна ідея» в українському термінологічному просторі аналізує Л. Нагорна (2003). Українську ідентичність в умовах суспільно-політичних трансформацій розглядає М. Степико (2018). Хрестоматійне визначення національної ідентичності дано в «Енциклопедії» сучасної України (2020). П.Мовчан досліджує теоретико-методологічний аспект змісту поняття «національна ідентичність» (2015). Завдання формування національної

ідентичності поставлено в листі МОН «Про деякі питання національно-патріотичного виховання в закладах освіти України» (2022). Широке поле аналізу національної ідентичності надає конференція вчених НАПН України «Утвердження української національної ідентичності в умовах воєнного стану: стратегічні орієнтири та інноваційні практики» (2025). Велику увагу проблемі формування національної ідентичності підростаючого покоління приділяє В.Г. Кремень в своїй п'ятитомній роботі «Освіта: ідеї, роздуми, досвід: Статті, доповіді, виступи, інтерв'ю» (2025).

В основу дослідження покладено теоретико-концептуальний підхід до аналізу проблеми національної ідентичності студентської молоді в контексті історичної пам'яті. *Показано* складність її вирішення в умовах інформаційно-цифрової реальності, яка все більше впливає на віртуалізацію культури й освіти. *Проведено* аналіз різних концепцій національної ідентичності, і доведено, що її передумовою є етнічна складова. *Виявлено*, що ідентичність є результатом самовизначення людини чи групи людей у соціальному, політичному, культурному планах в якості своєї самотності. *Підкреслюється*, що національна ідентичність може своєрідно співіснувати з політичними, релігійними, етнічними, мовними та іншими ідентичностями. Національна ідентичність є провідним ідейно-інтелектуальним гарантом збереження України та її народу в ситуації геополітичних викликів. Важлива роль в цьому процесі покладається на студентську молодь, яка представляє собою інтелектуальну еліту. Значну роль у формуванні національної ідентичності відіграє потенціал освіченості в сфері національної культури. Важливим змістом національної ідентичності є історична пам'ять, яка стала об'єктом ґрунтовного наукового дослідження.

Доведено, що національна ідентичність являє собою складний соціокультурний феномен, існування якого забезпечує стабільність і злагоду в суспільстві. З національною ідентичністю корелює історична пам'ять, яка сьогодні є об'єктом досліджень Memory Studios.

Патріотичне виховання в школах України у період 1991–2004 рр.

С. М. Шевченко,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник
відділу історії та філософії освіти
Інституту педагогіки НАПН України

У період 1991–2004 рр. патріотичне виховання в загальноосвітніх школах України стало одним із ключових напрямів державної освітньої політики. Цей етап позначений активним формуванням нової нормативно-правової бази, орієнтованої на розвиток національної свідомості та громадянської відповідальності учнів (Закон України «Про освіту» (1991), Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)» (1993), Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності (2000), Національна доктрина розвитку

освіти (2002), низка методичних рекомендацій і регіональних програм патріотичного виховання. У цей період патріотичне виховання набуло статусу стратегічного напрямку освітньої політики України. Його метою стало формування в учнів національної свідомості, любові до Батьківщини, шанобливого ставлення до державних символів, мови, культури та історії. Науковці (І. Бех, О. Вишневський, В. Кремень, Н. Побірченко та ін.) підкреслювали значення патріотичного виховання як інтегрального чинника формування зрілої особистості громадянина України. У їхніх працях *акцентувалося* на поєднанні національних цінностей із загальнолюдськими, що забезпечувало виховання відповідальних, активних та свідомих громадян. *З'ясовано* особливості становлення та розвитку системи патріотичного виховання у школах України, а саме: у системі шкільної освіти сформувалася багаторівнева модель патріотичного виховання, яка поєднувала: навчальний компонент (уроки історії, літератури, правознавства, українознавства); виховний компонент (позакласні та позашкільні заходи, краєзнавча діяльність); символічно-ціннісний компонент (формування поваги до державних символів, історичних постатей, традицій). *Визначено*, що цей етап у сфері національно-патріотичного виховання був активним формуванням нормативно-правової бази та впровадженням комплексних навчально-виховних програм. *Проаналізовано* основні напрями програм патріотичного виховання у школах - від формування поваги до державної символіки та історичних постатей до виховання готовності до активної громадянської участі. У 1990-х роках у практику освітньої діяльності було активно впроваджено заходи, що сприяли утвердженню в учнів почуття національної гідності, любові до Батьківщини та поваги до історії українського народу.

Охарактеризовано роль загальноосвітніх навчальних закладів як ключових осередків формування національної свідомості та історичної пам'яті молодого покоління. Регіональні приклади програм виховання, зокрема, у Львівській, Київській та Харківській областях, де активно впроваджувалися інтегровані патріотичні програми з поєднанням культурно-історичних та військово-патріотичних елементів. Значну увагу було *приділено* розробленню навчально-виховних програм, у яких патріотичне виховання інтегрувалося в курси історії, літератури, українознавства, правознавства та позакласну діяльність. Важливою стала ідея формування в учнів національної ідентичності через вивчення історії України, традицій, мови та культури. У цей період школи отримали більше автономії в організації виховних заходів, що сприяло створенню регіонально орієнтованих програм. У Західній Україні (зокрема, у Львівській, Івано-Франківській областях) активно впроваджували програми з українознавства, відновлювали історичну пам'ять про визвольні рухи, організовували тематичні екскурсії та зустрічі з учасниками визвольної боротьби. На Сході та Півдні України поступово відбувалася адаптація загальнодержавних програм до місцевого контексту з акцентом на формування громадянської ідентичності. Культура історичної пам'яті стала концептуальним підґрунтям патріотичного виховання: формування поваги до героїчних сторінок історії, переосмислення складних періодів минулого, відновлення правди про національно-визвольні змагання ХХ століття сприяло вихованню молоді в дусі відповідальності, громадянської активності та любові до України.

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.

Найсуттєвіші наукові результати проведеного дослідження на моделювально-експериментальному етапі

- *апробовано* зміст навчання української мови на базовому предметному циклі навчання (7-8 класи) закладів загальної середньої освіти в контексті вимог Державного стандарту базової загальної середньої освіти (2020), стратегічного документа «Нова українська школа» та оновленої Типової освітньої програми (2024);
- *підтверджено*, що методика, закладена в підручнику української мови Н.Голуб, О.Горошкіної для 7 класу, забезпечує досягнення чотирьох груп обов'язкових результатів навчання, визначених у Державному стандарті базової середньої освіти для 7–9 класів;
- *засвідчено* доцільність введення до підручників української мови розділів «Інформація», «Текст», «Жанри мовлення», «Спілкування», спрямованих на формування мовленнєвої поведінки учнів; рубрик «Цілевизначення», «Рефлексія», що сприяють формуванню в учнів цілеспрямованості, здатності до активізації внутрішніх мотиваційних резервів, умінь критично оцінити себе, власну діяльність і виявити невикористані резерви. Рубрика «Слово дня» вводить учнів у світ українського слова, переважно питомої української лексики, що перебуває з різних причин у пасивному словнику, привчає бути уважними до слова, формує мовне чуття і смак;
- *доведено* результативність роботи з проблемними ситуаціями, виявлено суттєві позитивні зміни в розвиткові вмій учнів виявляти, формулювати, аналізувати проблеми, пропонувати способи розв'язання їх, оцінювати ризики та брати відповідальність за ухвалені рішення;
- *підготовлено й опубліковано* чинний підручник «Українська мова» для 8 класу закладів загальної середньої освіти;
- *розроблено* е-додатки до підручника для 8 класу, спрямовані на формування компетентного мовця;
- *підтверджено*, що підручники української мови для 7–8 класів є дієвим інструментом для досягнення результатів, визначених Державним стандартом базової середньої освіти;

- *визначено й фіналізовано функційно-структурну модель навчально-методичного посібника «Навчання української мови в 7–9 класах на компетентнісних засадах», обґрунтовано його зміст, структуру і послідовність викладу матеріалу з урахуванням потреб суб'єктів освітнього процесу з метою піднесення його ефективності задля успішної реалізації зазначених підходів для досягнення очікуваних результатів компетентісно орієнтованого навчання і нового рівня якості освіти. Уточнено параметри ефективності застосування навчально-методичного посібника (дидактичні, методичні, освітні, соціокультурні й ціннісні);*
- *визначено роль навчально-методичного посібника в системі основних засобів навчання загалом; розкрито теоретичний аспект проблеми створення й використання на уроках української мови навчально-методичного посібника; досліджено дидактичні можливості застосування навчально-методичного посібника як складника навчально-методичного забезпечення процесу навчання української мови учнів 7–9 класів закладів загальної середньої освіти; виявлено й описано специфіку використання його електронного формату в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти; сформульовано вимоги до цього жанру навчально-методичної літератури; викладено бачення якісного навчально-методичного посібника, який відповідав би сучасним вимогам; схарактеризовано його функції; визначено оптимальну структуру; розкрито принципи побудови й виокремлено основні етапи розроблення; розроблено критерії ефективності;*
- *результати дослідження оприлюднено на конференціях різного рівня, вебінарах, семінарах, круглих столах, а також у статтях і тезах.*

Експериментальна перевірка ефективності створеного навчально-методичного забезпечення навчання української мови в 7–9 класах закладів загальної середньої освіти

О. М. Горошкіна,
доктор педагогічних наук,
професор, завідувачка відділу
навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України

Ключовим складником моделювально-експериментального етапу дослідження є комплексна перевірка ефективності розробленого навчально-методичного забезпечення процесу навчання української мови в 7–9 класах закладів загальної середньої освіти.

До складу навчально-методичного забезпечення увійшли підручники української мови, електронні додатки до підручників, зошити-посібники й методичні рекомендації, розроблені відповідно до оновленого Державного стандарту базової середньої освіти на засадах компетентісного, діяльнісного й особистісно орієнтованого підходів.

Підручник української мови для 7 класу Н.Голуб, О.Горошкіної вже другий рік використовують у закладах загальної середньої освіти, що дало змогу узагальнити досвід практичного застосування навчальної книжки й відстежити динаміку навчальних досягнень учнів.

Підручник для 8 класу використовують масово вперше, що дає змогу оцінити його ефективність у широкому освітньому середовищі й уточнити окремі методичні аспекти.

Триває впровадження рукопису підручника української мови для 9 класу в пілотних закладах освіти, що забезпечує можливість попередньої перевірки змісту й методичного апарату перед поданням рукопису для конкурсного відбору.

У процесі експерименту перевіряли припущення: якщо в процесі навчання української мови в 7–9 класах застосовувати модель творчого пошуку, реалізовану в підручниках Н. Голуб, О. Горошкіної, що передбачає цілевизначення, формулювання проблеми, висування й перевірку гіпотез, дослідницьку діяльність учнів, навчання через дискусію, спільне ухвалення рішень, рефлексію, то це забезпечить суттєве підвищення в учнів рівня сформованості предметної компетентності, критичного й творчого мислення, комунікативних умінь, здатності до самостійного розв'язання навчальних і життєвих проблем.

Аналіз результатів педагогічного експерименту засвідчив позитивний вплив оновленого змісту і методики навчання, закладених у підручниках української мови Н. Голуб, О. Горошкіної, на формування в учнів загальнонавчальних умінь, зокрема аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати, робити власні обґрунтовані висновки.

Високу результативність показали нові змістові розділи підручників «Інформація», «Текст», «Жанри мовлення», «Спілкування», опрацювання яких сприяло збагаченню словникового запасу учнів, розвиткові комунікативних, граматичних умінь, здатності аналізувати медіатексти, виявляти достовірність / недостовірність інформації.

У процесі педагогічного експерименту підтверджено ефективність розробленого навчально-методичного забезпечення.

Результати експерименту стали основою для вдосконалення структури підручників, зошитів-посібників і методичного посібника для вчителів, а також для уточнення критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у контексті компетентнісного підходу.

Реалізація завдань модельної програми з української мови для 7-9 класів

Н. Б. Голуб,
доктор педагогічних наук,
професор, головний науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України

Модельна програма з української мови для 7-9 класів (авт. – Н. Голуб, О. Горошкіна) повною мірою відображає концептуальне бачення суті оновлення шкільного курсу

української мови відповідно до чинних освітніх завдань, відображених у державних документах. Практичне бачення реалізації завдань автори заклали в підручники, зошити, методичні рекомендації.

Третій рік триває процес упровадження згаданих навчально-методичних матеріалів в освітній процес закладів-учасників.

Експериментальна робота постає не лише як засіб пізнання освітнього процесу, а також як інструмент, що сприяє пошуку нових ідей у практиці навчання української мови і дає змогу учасникам пілотного проєкту відреагувати на дискусійні моменти й у разі потреби відредагувати, удосконалити подання теорії чи завдань.

Відповідно до поставлених завдань експериментальну перевірку ефективності створеного науково-методичного забезпечення навчання української мови в 7-9 класах здійснювали за такими напрямками:

1) сформованість в учнів 4 груп умінь, визначених у Державному стандарті базової середньої освіти;

2) сформованість особистісних показників розвитку (відповідно до «Свідоцтва досягнень»).

Задум експериментальної перевірки – це також уявлення про те, що буде залучено в теорію і практику у результаті дослідження, про способи і шляхи, що забезпечуватимуть досягнення поставлених цілей.

Як активні учасники створення й апробації навчально-методичних матеріалів вважаємо, що комплекс критеріїв має бути сформований довкола двох визначальних орієнтирів: розвитку особистості (наявність у неї сформованих цінностей, мотивів, принципів, переконань; а також – критичне й аналітичне мислення, уміння працювати в колективі, здатність продукувати нові ідеї й упроваджувати їх тощо) та навченість особистості з предмета (засвоєння необхідної теорії, досвід застосування здобутих знань, набутих мовних і мовленнєвих умінь і навичок; ставлення до мови як предмета і важливого державного атрибута). Питання вимірювання показників розвитку особистості (як ключового поняття у формулюванні мети в Законі України «Про освіту» та ін. документах) досі потребує ретельного доопрацювання й залучення до цього процесу фахових психологів.

Найбільше тривоги викликає процес добору й визначення критеріїв і показників якості освіти, що мають бути врівноважені для двох програм, за якими працюють заклади освіти у результаті вибору. Проблема криється в полярності програм, одна з яких реально є новою, а друга – стара з незначними коригуваннями.

Основні чинники оновлення змісту навчання української мови у 7–9 класах

Н. В. Бондаренко,
кандидат пед. наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України

Актуалізація проблеми оновлення змісту навчання української мови у 7–9 класах зумовлена сукупністю взаємопов'язаних соціокультурних, психолого-педагогічних, дидактико-методичних та лінгвістичних чинників.

Своєчасність проблеми спричинена насамперед характерними *ознаками інформаційної доби*, до яких експерти уналежнюють: невідповідність змісту освіти реаліям сьогодення; запізніле й не завжди адекватне реагування освіти на виклики суспільства; стрімке оновлення знань за рахунок різкого збільшення їх обсягу; несинхронність змін у світі й оновлення змісту освіти; кризу освіти на тлі надлишку інформації, яка не може замінити знання, не кажучи вже про мудрість; втрату знаннями актуальності ще до того, як здобувачі освіти встигають їх засвоїти; застарілі уміння й навички як наслідок засвоєння непотрібних знань; інформаційне перевиробництво за зростаючої смислової деградації; утворення методологічних лакун (розривів, пробілів) між природничо-науковими й гуманітарними сферами наукових знань; посилення технократичного снобізму на тлі дегуманізації, розмивання ціннісних світоглядних і моральних орієнтирів.

Надзвичайно важливим є вплив *соціокультурних змін* у сучасному суспільстві, зокрема глобалізаційних процесів, посилення міжкультурної комунікації та потреби забезпечення мовної стійкості й національної ідентичності в умовах екзистенційної війни і відкритого інформаційного простору. Вагому роль відіграють *зміни у мовній політиці держави*, спрямовані на зміцнення статусу української мови як державної та забезпечення її повноцінного функціонування у всіх сферах життя.

Значний вплив на оновлення змісту мають *психолого-педагогічні чинники*, пов'язані з особливостями розвитку сучасних підлітків, які належать до покоління «цифрових» учнів. Для них характерні кліповість мислення, швидке перемикання уваги, орієнтація на візуальний контент, що потребує застосування нових форм подання навчального матеріалу та переорієнтації з відтворення знань на їх творче використання, зокрема у нетипових, непередбачуваних життєвих ситуаціях.

Не менш важливими є *дидактичні та методичні чинники*, пов'язані з упровадженням особистісно орієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів у річищі реформи «Нова українська школа». Оновлення змісту навчання української мови передбачає природодоцільну інтеграцію предметів гуманітарного циклу, застосування інтерактивних, зокрема проєктних методів, використання цифрових ресурсів і платформ, впровадження медіаосвіти тощо.

Особливу групу становлять *лінгвістичні чинники*, серед яких – динамічні процеси у розвитку самої української мови, зміни в її лексичній системі, правописі, в залученні нових форм комунікації (зокрема у соціальних мережах).

Компетентнісний потенціал уроків української мови в базовій школі

В. І. Новосьолова,
кандидат пед. 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» зосереджено увагу на розв'язанні питань теорії і практики навчання української мови на засадах компетентнісного підходу, зокрема роботи з формування й розвитку в здобувачів освіти визначених Державним стандартом базової середньої освіти ключових компетентностей і наскрізних умінь.

Розроблено методичні рекомендації щодо розвитку ключових компетентностей у середній ланці освіти на етапі базового предметного навчання. Обґрунтовано доцільність використання комплексних компетентнісних завдань на уроках української мови, розкрито їх дидактичні можливості й наведено приклади урізноманітнення такої роботи.

Запропоновано й методично обґрунтовано конкретні форми роботи і приклади комплексних завдань, спрямованих на формування ключових компетентностей з урахуванням наскрізних умінь. Визначено, що основою ефективного спілкування є взаєморозуміння між співрозмовниками, яке досягається через активне слухання, чітке висловлення думок, вияв емпатії, поваги до співрозмовника та його поглядів, а також використання як вербальних, так і невербальних засобів комунікації. З огляду на це значну увагу зосереджено на розвиткові усної та письмової взаємодії, у контексті якої учні мають змогу застосувати засвоєні мовні поняття й реалізувати набуті комунікативні вміння.

З'ясовано, що ефективно використання запропонованих форм роботи сприяє розвитку в учнів умінь розрізняти потрібну та надлишкову інформацію, аналізувати проблеми, викладені в текстах і медіатекстах, залучати власний життєвий досвід до осмислення змісту. Здобувачі освіти набувають досвіду підготовки публічних виступів, побудови логічних висловлювань, самопрезентації, участі в дискусії, вдосконалюють умінь усного й писемного мовлення.

Розглянуто проблему забезпечення збалансованого синтезу трьох основних компонентів майбутнього методичного посібника «Навчання української мови в 7–9 класах на компетентнісних засадах»: інформаційно-змістового, освітньо-світоглядного та практичного. Такий підхід дає змогу ефективно інтегрувати теоретичні засади навчання з практичними вміннями та світоглядними орієнтирами, які відповідають вимогам компетентнісного підходу в умовах Нової української школи.

Отже, встановлено, що уроки української мови мають значний компетентнісний потенціал, який сприяє всебічному розвиткові здобувачів освіти та формуванню їх готовності до активної життєдіяльності в постійно змінному соціальному середовищі, забезпечують здатність адаптуватися до нових умов, критично мислити і продуктивно діяти в динамічному світі, що відповідає стратегічним завданням сучасної освіти.

Принципи побудови е-додатків до підручників української мови для 7-9 класів

А. М. Олійник,
кандидат пед. наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України

Сьогодення зумовлює доповнення традиційних підручників е-додатками, що стають потужним дидактичним інструментом, здатним підвищувати мотивацію учнів до навчання, забезпечувати індивідуалізацію й диференціацію навчання, урізноманітнювати види роботи на уроці, а також сприяти формуванню предметної, ключових компетентностей і наскрізних умінь учнів.

Під е-додатком розуміємо електронне навчальне видання, зміст якого відповідає вимогам Державного стандарту базової середньої освіти, модельної програми й розширює функції традиційного підручника завдяки мультимедійному контенту, інтерактивним можливостям, адаптивним формам подання навчальної інформації. Це забезпечує системність у навчанні української мови.

Е-додатки мають не дублювати зміст підручника, а поглиблювати й розширювати його за допомогою цифрових інструментів. Зміст е-додатків повинен бути зрозумілим, доступним і цікавим для учнів певної вікової категорії, урахувати їхні когнітивні можливості, особливості сприймання інформації, навчальні потреби.

Інтерактивність є однією з ключових особливостей е-додатків, що реалізується через використання інтерактивних вправ, текстів, ігор, відеофрагментів та інших динамічних елементів, що сприяють підвищенню інтересу учнів до навчання предмета, розвитку мовленнєвих умінь, закріпленню здобутих на уроках української мови знань. Цьому сприяє і використання елементів гейміфікації: застосування балів, рівнів за виконання завдань. Експериментальна перевірка ефективності е-додатків свідчить, що гейміфікація підтримує інтерес учнів, надаючи навчанню ознак змагання.

Застосування різних видів контенту (звук, відео, анімація, інтерактивні елементи) забезпечує комплексне сприймання навчального матеріалу, сприяє кращому розумінню мовних явищ, ілюстрування правил і визначень та опрацюванню прикладів.

Наявність в е-додатках до підручників української мови завдань різного рівня складності уможливорює реалізацію диференційованого підходу до навчання, дає змогу учням обирати індивідуальну траєкторію й здійснювати оперативну самоперевірку.

Е-додатки мають передбачати ефективний зворотний зв'язок: вбудовані інструменти для самоконтролю, оперативні підказки, пояснення помилок, що допомагає учням здійснювати рефлексію, усвідомлювати власні успіхи і труднощі, формувати рефлексійні вміння. Звісно, що е-додатки мають створювати безпечне цифрове середовище.

Отже, принципами побудови е-додатків до підручників української мови є такі: відповідності змісту додатків вимогам модельної програми і підручника,

дидактичної цілісності і системності, інтерактивності, мультимедійності, доступності, практичної спрямованості, рефлексійності, безпечності.

Навчальний посібник як ефективний засіб досягнення очікуваних результатів навчання української мови

Л. О. Попова,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник відділу
навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України*

У процесі *модельовально-експериментального етапу* дослідження теми «Проектування та реалізація змісту навчання української мови в 7-9 класах закладів загальної середньої освіти» було проведено експериментальну перевірку ефективності створеного науково-методичного забезпечення. Зокрема, апробовано розділи посібника з української мови для 7 класу й підготовлено розділи посібника для 8 класу.

Особливістю розробленого навчального посібника є поєднання в ньому функцій довідника (містить теоретичний матеріал, поданий у схемах, таблицях, картах пам'яті тощо), збірника навчальних вправ і завдань, а також зошита для перевірки результатів навчання. Таке системне подання матеріалу дає змогу учням / ученицям поступово й ефективно досягти очікуваних результатів навчання.

Основу посібника становлять різнорівневі вправи й завдання, спрямовані на набуття вмінь опрацьовувати й систематизувати інформацію, здобуту з різних джерел, інтерпретувати, критично оцінювати й доцільно використовувати її, самотійно і/або разом з іншими розв'язувати проблеми, застосовуючи ситуативно виправдані мовні засоби, продуктивно взаємодіяти задля досягнення визначеного результату тощо. Закцентуємо й на інтерактивності навчального посібника, що реалізована такими складниками: система позначок, які скеровують дії учнів й учениць, QR-коди, перейшовши за якими здобувачі освіти мають змогу переглянути навчальне відео або виконати інтерактивну вправу, онлайн-тести, розміщені на Google Forms, тощо.

Більшість розроблених вправ текстові. Це дало змогу реалізувати основне завдання навчального посібника – формувати ключові компетентності й наскрізні вміння здобувачів освіти, а також розвивати систему ціннісних ставлень й емоційний інтелект особистості, інтегрувати знання, уміння й навички з різних навчальних предметів на уроках української мови, сприяти збагаченню особистого досвіду учнів й учениць.

Отже, запропоновані в навчальному посібнику вправи й завдання розроблено з урахуванням інтересів і запитів учнів й учениць. Вони спонукають здобувачів освіти до аналізу власних мотивів, дій, емоцій і ставлень тощо, а також усвідомлення важливості навчально-пізнавальної діяльності для подальшого саморозвитку й самоосвіти.

Принципи добору 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

Добір змісту навчання української мови в основній школі ґрунтується на комплексі дидактичних і лінгвометодичних принципів, що забезпечують наукову обґрунтованість, цілісність і практичну спрямованість мовної освіти. Важливим є принцип науковості, що передбачає включення до змісту відомостей, що відповідають сучасному стану розвитку мовознавчої науки.

Не менш значущим є принцип системності та послідовності, що передбачає логічне структурування навчального матеріалу відповідно до закономірностей розвитку мовної системи. Такий підхід забезпечує поетапне ускладнення матеріалу, сприяє формуванню в учнів цілісної мовної картини та стійких умінь.

Важливе місце посідає принцип урахування вікових і психологічних особливостей учнів, оскільки у 7–9 класах відбувається перехід до більш абстрактних форм мислення, зростає потреба у самостійності та критичному осмисленні інформації. Саме тому зміст має відповідати когнітивним можливостям підлітків та їхнім освітнім потребам.

Сучасна методика мовної освіти акцентує на принципі комунікативної спрямованості, який визначає пріоритет розвитку основних мовленнєвих умінь – слухання, читання, говоріння та письма.

Одним із ключових є принцип практичної значущості, що передбачає добір такого матеріалу, який забезпечує можливість застосування мовних знань у навчальних і повсякденних ситуаціях.

З огляду на виховний потенціал мовної освіти важливим є принцип культуровідповідності, що орієнтує на репрезентацію національно значущих текстів, мовних фактів і культурних смислів, сприяючи формуванню української ідентичності.

Принцип міжпредметної інтеграції передбачає узгодження мовного змісту з історією, літературою, громадянською освітою та іншими навчальними дисциплінами, що сприяє розширенню світогляду учнів.

Добір змісту також спирається на принцип доступності та диференціації, що дає змогу адаптувати матеріал до різних рівнів підготовленості учнів та забезпечити індивідуалізацію навчального процесу.

Принцип актуальності передбачає включення тем і текстів, пов'язаних із життєвим досвідом підлітків та актуальними соціальними проблемами. Такий підхід забезпечує практичну значущість і формує стійку навчальну мотивацію.

Принцип розвитку творчого потенціалу орієнтує на використання завдань, що стимулюють самостійне мислення, ініціативність, уміння продукувати оригінальні висловлювання й працювати з різними видами текстів.

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 моделювально-експериментальному етапі:

- *апробовано* зміст навчання української літератури та інтегрованого курсу літератур (української та зарубіжної) у 7–8 класах закладів загальної середньої освіти, розроблений на засадах особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного та культурологічного та інтегрованого підходів;
- *реалізовано* текстоцентричний і читацькоцентричний принципи у процесі вивчення творів української літератури та інтегрованого курсу літератур (української та зарубіжної) у 7–8 класах;
- *підтверджено* дидактичну значущість вивчення у 7 класі художніх творів про історичне минуле, українську ідентичність, формування характеру, життєві випробування особистості, гумористичних, детективних, пригодницьких і фантастичних творів за тематично-жанровим принципом, що зумовлено врахуванням принципів наступності та перспективності в шкільному навчання літератури, відповідності віковим особливостям сприймання художніх творів і навчального матеріалу учнями цієї вікової категорії;
- *засвідчено*, що компетентісно орієнтована методика, реалізована в підручниках української літератури та інтегрованого курсу літератур (української та зарубіжної) для 7 класу, спрямована на досягнення результатів навчання, що корелюють із чотирма групами вимог до обов'язкових результатів навчання учнів 7–9-х класів, унормованих у Державному стандарті базової середньої освіти щодо мовно-літературної освітньої галузі, а саме: усна взаємодія (слухання); сприймання, аналіз, інтерпретація, критичне оцінювання текстів (читання); висловлювання думок, ставлень (говоріння); власна мовна творчість (письмо);
- *підтверджено* методичну доцільність реалізації змісту навчання української літератури та інтегрованого курсу літератур (української та зарубіжної) у 8 класі на основі хронологічно-стильового принципу з урахуванням жанрово-родової специфіки художніх творів, розробленої в кореляції з вимогами Державного стандарту базової середньої освіти щодо набуття учнями базових знань про літературний твір у історико-культурному контексті, літературно-мистецькі епохи, напрями, течії та стилі;

- *констатовано* практичну дієвість ідейно-тематичного співвідношення розгляду класичних художніх творів у проєкції з творами сучасної української та зарубіжної літератури у 8 класі;
- *виявлено* суттєві позитивні зміни в читацькій діяльності восьмикласників щодо осмислення літератури доби прадавньої України, що зумовлено обмеженням у шкільному курсі української літератури та інтегрованого курсу літератур (української та зарубіжної) для 8 класу творів цієї епохи та методично вмотивованим введенням для текстуального опрацювання сучасних творів про означену культурно-мистецьку добу;
- *засвідчено* читацький інтерес учнів 7–8 класів до прочитання знакових творів кримськотатарської літератури як невід’ємної частини українського літературного процесу та художніх творів українських письменників про стосунки українців і кримли;
- *підтверджено*, що підручники літератури української літератури та інтегрованого курсу літератур (української та зарубіжної) для 7–8 класів є одним із основних дидактичних засобів якісного засвоєння змісту програмового навчального матеріалу та ефективного досягнення очікуваних результатів навчання щодо мовно-літературної галузі, унормованих у Державному стандарті базової середньої освіти;
- *констатовано* практичну значущість реалізації в підручниках української літератури, інтегрованого курсу літератур (української та зарубіжної) для 7–8 класів системи компетентнісно орієнтованих запитань і завдань репродуктивного, пошукового та творчого характеру для групової та індивідуальної роботи над текстами художніх творів; наявності навчального матеріалу та методичного апарату, побудованого на засадах особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного та культурологічного та інтегрованого підходів; дотримання текстоцентричного та читацькоцентричного принципів у структурі навчальних книг, що дієво сприяє розвитку в учнів 7–8 класів предметної (читацької) і ключових компетентностей, підвищенню рівня їхньої читацької та творчої діяльності, здатності до практичного застосування здобутих знань і вмінь у нових навчальних і життєвих ситуаціях;
- *опубліковано 20* публікацій з теми дослідження, із них: **1 наукової продукції** – розділ колективної монографії; **4 навчальної продукції** (**2 підручники**: української літератури, інтегрованого курсу літератур (української та зарубіжної) для 8 класу; **2 електронні додатки** до підручників); **2 виробничо-практичної продукції** – методичні рекомендації щодо навчання української літератури, інтегрованого курсу літератур (української та зарубіжної) у 8 класі; **1 стаття** у науковому періодичному виданні, що індексуються наукометричною базою даних *Web of Science Core Collection* (Канада), **3 статті** у виданнях, що включені до Переліку наукових фахових видань України, **1 стаття** у зарубіжному періодичному науковому виданні, **5 тез** у збірниках матеріалів і тез міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференцій, **3 тез** у збірнику звітної конференції Інституту педагогіки НАПН України;

- участь у роботі **18** масових заходах різного рівня: **3** – міжнародні; **6** – усеукраїнських, **8** – регіонального рівня, **1** – звітна конференція Інституту педагогіки НАПН України.

Реалізація змісту навчання української літератури та інтегрованого курсу літератур у 7-8 класах: методичний аспект

Т. О. Яценко,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник відділу
навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України

У контексті сучасних освітніх пріоритетів навчання літератури у 7–8 класах НУШ спрямовано на розвиток компетентних читачів, які здатні осмислено сприймати відтворене в зображене у художніх творах, висловлювати власну критичну думку про прочитане та застосовувати здобуті предметні знання й уміння в нових навчальних і життєвих ситуаціях.

Курси української літератури, літератури (української та зарубіжної) для 7 класу побудовано як логічно обґрунтоване продовження вивчення художніх творів за *тематично-жанровим принципом* із дотриманням хронологічної послідовності презентації письменницьких персоналій. Для текстуального і позакласного вивчення у 7 класі запропоновано пісенну лірику, зокрема й сучасну, твори про історичне минуле, українську ідентичність, формування характеру та життєві випробування особистості. Також рекомендовано детективи, художні тексти про пригоди, твори фантастики та фентезі.

На уроках текстуального опрацювання художніх творів реалізовано принцип текстоцентризму, згідно з яким прочитання твору є первинним в організації навчальної діяльності учнів-читачів.

Біографічні відомості про письменників обмежено стислими довідками про основні факти їхнього життя і творчості, що можуть зацікавити учнів цієї вікової категорії. Акцентовано на активній громадянській позиції, патріотизмі письменників, національних і загальнолюдських ідеалах, утілених у їхніх художніх творах. Залучення біографічного контексту максимально орієнтовано на розкриття ідейно-художнього змісту творів.

У 8 класі *вперше* у шкільній літературній освіті навчання української літератури та інтегрованого курсу літератур ґрунтується на *хронологічно-стильовому принципі* з урахуванням жанрово-родової специфіки художніх творів. Такий підхід корелює із концептами нового Державного стандарту базової середньої освіти. На основі ідейно-тематичного співвідношення у 8 класі також запропоновано розгляд творів української та зарубіжної класики в проєкції на сучасні тексти. Такі паралелі вмотивовано врахуванням пізнавальних і читацьких інтересів учнів, які матимуть

змогу прослідкувати художнє досягнення конкретної культурно-мистецької доби чи діяльності її відомих представників у творах сучасності. Літературні паралелі простежено й на жанрово-тематичному рівні.

Уперше в змісті навчання української літератури та інтегрованого курсу літератур (української та зарубіжної) для 8 класу передбачено ознайомлення із знаковими творами кримськотатарської літератури як невід'ємної частини українського літературного процесу.

Моделювання медіазавдань у підручниках літератури для 8 класу та електронних додатках до них

О. А. Слизук,

кандидат педагогічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник відділу
навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України

Важливим елементом реалізації концепції Нової української школи є інтеграція елементів інформаційної та медійної компетентності у процес навчання освітніх галузей. У літературній освіті такими елементами є медіазавдання, спеціально змодельовані за текстами виучуваних художніх творів та спрямовані на формування вмінь критичної оцінки інформації та навичок створення власного медіапродукту.

Серед медіазавдань в підручниках літератури для 8 класу, підготовлених в Інституті педагогіки НАПН України під час виконання наукової теми «Проектування та реалізація змісту літературної освіти в 7-9 класах», виділяємо аналітичні й творчі.

Основні аналітичні медіазавдання:

- зіставлення, як художній твір або його фрагменти представлено в екранізації, аудіокнизі, коміксі, театральній постановці;
- оцінка достовірності висвітлення елементів біографії письменників чи культурно-історичного контексту літературного твору в медіа (новини, документальний фільм, стаття у Вікіпедії);
- виявлення маніпуляцій / стереотипів про певних персонажів чи тематику літературних творів у сучасних медіа.

До творчих завдань, представлених у підручниках літератури для 8 класу, відносимо:

- створення медіапродукту – буктрейлера до прочитаного твору, подкасту, сторінки персонажа в соціальній мережі, інфографіку або ментальну карту за сюжетом художнього твору;
- публічний виступ – запис аудіодекламації, створення відеоблогу, фанфіку за мотивами літературного твору, презентації його сюжету або персонажів.

Розширюють можливості у створенні медіазавдань електронні додатки до підручників літератури на платформі «Всеукраїнська школа онлайн». Текстуальну інформацію підручників доповнюють тестові завдання з візуальними чи аудіовставками,

завдання на встановлення відповідності, відеоекскурсії музеями літератури, інтерактивні схеми тощо.

Електронні додатки створюють можливості для адаптивного навчання, коли учні обирають завдання, яке відповідає їхнім інтересам та освітнім рівням, використовують додаткову інформацію для поглибленого вивчення окремих тем за програмами для 8 класу.

Моделювання медіазавдань передбачає системний підхід – інтегрування у вивчення кожного твору, що сприяє формуванню в учнів навичок ефективної комунікації в цифровому середовищі.

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ В УЧНІВ 3-4 ТА 5-6 КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

Реєстраційний номер: 0125U000448

Роки виконання: 2025-2027 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Повна загальна середня освіта.

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

Найістотніші результати дослідження (пошуково-моделювальний етап)

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

У межах пошуково-моделювального етапу наукового дослідження «Формування читацької грамотності в учнів 3-4 та 5-6 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин» *організовано і проведено констатувальний педагогічний експеримент: здійснено анкетування учителів, проведено аналіз наукових праць, присвячених проблемі формування читацької грамотності здобувачів освіти, підручників з читання та української літератури та наявність завдань з розвитку читацької грамотності.*

*Виявлено зацікавленість учителів визначеною темою дослідження, розуміння ними особливостей формування читацької грамотності в учнів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин, наявність у них певних знань щодо сутності поняття *читацька грамотність* та методів, які спрямовані на її формування. Водночас ці знання не мають системного характеру, не всі опитані вчителі мають чітке уявлення про основні етапи формування читацької грамотності.*

Виявлено, що у Державному стандарті базової середньої освіти відсутнє формулювання «читацька грамотність», що є свідченням невідповідності міжнародному категорійному апарату в галузі освіти і призводить до певних складностей у реалізації процесу формування ключових компетентностей у цілому, зокрема в забезпеченні його відповідності життєвому досвіду учнів/учениць, вирішення ними проблемних завдань в царині реальних життєвих ситуацій.

Визначено важливість та необхідність модернізації програм, підручників з навчання української літератури для закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин, які б розширювали читацьке коло учнів українською мовою, сприяли розвитковій мовленнєвій діяльності у всіх видах мовленнєвої діяльності, спрямовували навчальну діяльність школярів на використання

отриманої на уроках української літератури інформації в реальних життєвих ситуаціях, розвитку критичного та творчого мислення, організації і проведенні заходів, які б сприяли поглибленню знань і умінь вчителів з актуальних питань формування читацької грамотності

Обґрунтовано актуальність створення посібників з формування читацької грамотності учнів 3-4 та 5-6 класів закладів загальної середньої освіти, яка як міжнародними освітніми стандартами (PISA), так і потребою модернізації українського освітнього процесу відповідно до запитів українського суспільства в контексті міжнародної інтеграції нашої держави.

Визначено мету, завдання та основні підходи до формування змісту, структури та методичного апарату запланованих навчальних посібників.

Метою посібника є забезпечення сприяння формуванню читацької грамотності учнів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин читацької грамотності, як здатності розуміти, використовувати, оцінювати та рефлексувати над текстами, написаними державною мовою для досягнення власних цілей, розширення знань і участі в житті суспільства.

Основними підходами до реалізації цієї мети є компетентнісний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, комунікативний, соціокультурний, міжкультурний.

Основні принципи добору творів української літератури: україноцентричний, читацькоцентричний, принцип вікової і психологічної відповідності, принцип системності і комплексності, принципу гуманізації навчання, принципу відповідності віковим і психологічним особливостям молодших підлітків, принципу доступності читацьким можливостям учнів /учениць, принципу кореляції вибраних для практичного посібника уривків творів з чинними програмами української літератури для 5-х класів закладів загальної середньої освіти.

***Результати опитування щодо проблемних аспектів формування
читацької грамотності учнів/учениць закладів загальної
середньої освіти з класами/групами з навчання мовами
національних меншин***

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

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

Науковці відділу навчання мов національних меншин і зарубіжної літератури Інституту педігогіки НАПН України Н. Богданець-Білокаленко та О.Фідкевич провели опитування щодо проблемних аспектів формування читацької грамотності учнів/учениць закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин на адаптаційному рівні базової середньої освіти.

До участі в дослідженні було залучено 212 респондентів-вчителів, які викладають предмети мовно-літературної галузі.

Дослідження виявило зацікавленість учителів проблемою формування читацької грамотності, розуміння ними в цілому особливостей цього процесу в учнів /учениць закладів загальної середньої освіти з класами/групами з навчанням мовами національних меншин.

Виявлено що формування читацької грамотності здобувачів освіти, які навчаються у закладах загальної середньої освіти з класами/групами з навчанням мовами національних меншин, зокрема на уроках мовно-літературної галузі, має свою специфіку, адже у ситуації прочитання та опрацювання тексту нерідною мовою у школярів можуть виникати труднощі як на етапі розуміння тексту, так і на етапах осмислення, аналізу і критичної оцінки інформації, яка у ньому міститься, у процесі створення висловлень, текстів на її основі. Певну роль у сприйнятті та обробці текстуальної інформації відіграють і культурні відмінності, які проявляються у творах національних літератур. З огляду на ці виклики особливої ваги набуває питання фахової здатності вчителів до вирішення завдання формування читацької грамотності учнів/учениць.

Зафіксована думка вчителів, що чинні програми літературних курсів для закладів освіти з класами/групами з навчанням мовами національних меншин переобтяжені кількістю творів, складних для учнів/учениць, для яких українська мова не є рідною, а підручники за цими програмами демонструють недосконалість системи завдань з формування читацької грамотності, малу кількість та низьку якість завдань практичної спрямованості, які орієнтовані на збагачення життєвого досвіду школярів.

Визначена потреба вчителів у модернізації програм, підручників для закладів такого типу, в організації тренінгів, вебінарів семінарів для вчителів з питань формування читацької грамотності.

Підтверджено актуальність створення посібників з розвитку читацької грамотності учнів /учениць, які б розширювали їхнє читацьке коло як рідною, так і українською мовою, надавали можливість опрацювання текстів різних типів і жанрів, спрямовували дітей на використання отриманої інформації для використання в типових для них життєвих ситуаціях, розвивали критичне та креативне мислення.

Отже, подальше дослідження та визначення шляхів підвищення ефективності роботи з формування читацької грамотності здобувачів освіти, зокрема на уроках літературних курсів у закладах загальної середньої освіти з класами/групами з навчанням мовами національних меншин, підходів до формування змісту посібників і підручників, який був би спрямований на вирішення цього завдання, готовності вчителів-словесників до використання сучасних методів, технологій і прийомів є актуальним і необхідним та потребує всебічного вивчення.

**Дидактичні засади посібника з формування читацької
грамотності учнів 5-х класів
із навчанням мовами національних меншин**

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

У ході роботи над темою обґрунтовано актуальність посібника з формування читацької грамотності учнів / учениць 5 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин, визначено його мету, завдання та основні підходи до формування змісту, структури та методичного апарату.

Актуальність створення посібника з формування читацької грамотності учнів / учениць 5 класів закладів загальної середньої освіти зумовлена низкою освітніх, методичних та соціальних чинників, зокрема міжнародними освітніми стандартами (PISA), національною освітньою реформою (НУШ) та суспільною потребою в критичній обробці інформації.

Сучасний світ, орієнтований на постійну зміну та зростання інформаційних потоків, вимагає від громадян володіння функціональною читацькою грамотністю – здатністю розуміти, використовувати, оцінювати тексти та рефлексувати над їхнім змістом для досягнення власних цілей, розширення знань і активної участі у житті суспільства (згідно з визначенням PISA).

Потреба у створенні посібника підтверджується результатами міжнародних моніторингових досліджень, які вказують на необхідність удосконалення роботи з формування у здобувачів / здобувачок освіти стратегій розуміння та критичного аналізу текстів. Перехід закладів загальної середньої освіти до реалізації концепції Нової української школи (НУШ) вимагає створення нових, компетентнісно орієнтованих навчально-методичних комплексів. В умовах інформаційного суспільства та активних медіа-впливів читацька грамотність є основою медіаграмотності та критичного мислення.

Метою посібника є забезпечити зміст та методичний інструментарій для формування в учнів / учениць 5-х класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин читацької грамотності, що включає здатність розуміти, використовувати, оцінювати та рефлексувати над текстами, написаними державною мовою для досягнення власних цілей, розширення знань і участі в житті суспільства.

До основних завдань посібника відносимо: розвиток умінь опрацювання текстів різних типів (художніх, науково-популярних, інформаційних, медіа-текстів); формування трирівневого розуміння тексту (буквальне, інтерпретаційне, критичне); удосконалення словникового запасу та мовленнєвої компетенції (українська мова); розвиток критичного мислення та здатності оцінювати достовірність інформації; сприяння міжкультурному діалогу.

Серед основних підходів до створення підручника виокремимо компетентнісний (формуванні ключових компетентностей, зокрема мовно-літературної, громадянської та соціальної, інформаційно-цифрової), діяльнісний (навчання через практичну діяльність), лінгвокультурний (використання текстів, що відображають культурне надбання українського народу і національної меншини) та інтегративний (забезпечення міжпредметних зв'язків для застосування читацьких навичок у різних галузях знань).

Формування читацької грамотності в учнів 5-х класів із навчанням мовами національних меншин на уроках інтегрованого курсу зарубіжної та польської літератур

М. Р. Мацькович,
кандидат філологічних наук,
науковий співробітник
відділу навчання мов національних меншин
та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України

Формування читацької грамотності у п'ятикласників, для яких українська мова та мова національної меншини функціонують паралельно, потребує спеціальних дидактичних рішень. Результати анкетування та емпіричні дослідження Наші спостереження засвідчують, що найбільші труднощі виникають під час переходу від буквального розуміння тексту до інтерпретації та критичного судження. Учні легко знаходять явну інформацію, однак потребують системної підтримки під час роботи з підтекстом, логічними зв'язками та емоційно-ціннісними смислами.

До участі в експериментальному дослідженні були залучені учні та учениці двох 5 класів Ліцею №3 м. Дрогобича (56 учнів).

У роботі з п'ятикласниками особливу увагу приділяю **добору текстів**, доступних за мовою й водночас змістовно насичених. Використовую художні та науково-популярні матеріали, інструктивні тексти й медіатексти, що близькі до досвіду дітей. Ефективним є поетапний алгоритм: прогнозування змісту, читання з маркуванням смислових фрагментів, короткі рефлексивні висловлення. Це сприяє поступовому переходу від «прочитав, відтворив» до «зрозумів, можу пояснити, можу інтерпретувати».

Важливим компонентом є мовна підтримка: опрацювання словника, порівняння синтаксичних структур рідної та української мов, робота з моделями словотвору. Це зменшує бар'єр сприйняття й підсилює автономність учня під час роботи з текстом. Значний потенціал мають інтерактивні форми – читання в парах, рольові діалоги, створення ілюстративних схем, мінікоміксів і коротких висновків, що поєднують змістове розуміння з діяльнісним підходом.

Окремим напрямом роботи є **розроблення електронних додатків до підручників з польської мови як другої іноземної**. Такі цифрові ресурси містять інтерактивні тексти, вправи на читання з розумінням, завдання на інтерпретацію й

аналіз, що дозволяє індивідуалізувати навчання та підсилити мотивацію учнів через мультимедійні формати.

Також створюється **посібник адаптованих текстів для домашнього читання**, у якому подано короткі твори, адаптовані відповідно до рівневих можливостей учнів для 5-6 класів. До кожного тексту розроблено систему запитань трьох рівнів (буквальний – інтерпретаційний – критичний), що сприяє поступовому формуванню читацької автономії та розширенню читацького досвіду.

Стосовно практичних результатів ведеться робота спрямована на: поєднання компетентнісного добору текстів, цифрових інструментів і діяльнісних методик, що мала б забезпечити помітний прогрес у формуванні читацької грамотності п'ятикласників у багатомовному освітньому середовищі.

До проблеми розвитку читацької грамотності учнів 6 класів на уроках літератури в ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин

В. В. Снегірьова,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник

відділу навчання мов національних меншин

та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України

Термін «*читацька грамотність*» став актуальним для нашого освітнього простору з 2018 року, коли українські школярі вперше долучилися до міжнародного оцінювання PISA з читання. Автори PISA визначають цей термін як «здатність учнів/студентів сприймати, аналізувати, використовувати й оцінювати письмовий текст для досягнення певних цілей, розв'язання певних проблем; розширювати свої знання і читацький потенціал» (Лиховид, 2024). Вимірюються три складники читацької грамотності: знаходження потрібної (вказаної) інформації; інтегрування її із власним досвідом (висновки з прочитаного) та використання. Очевидно, що PISA рейтингує функційні уміння учнів – зчитування та використання інформації; емоційно-ціннісний складник читання вилучено.

Подане у Державному стандарті (2020, с. 5) визначення наскрізного вміння *читання з розумінням* як здатності «до емоційного, інтелектуального, естетичного сприймання й усвідомлення прочитаного, розуміння інформації, записаної (переданої) у різний спосіб або відтвореної технічними пристроями, що охоплює, зокрема, вміння виявляти припущення й інформацію, надану в тексті в неявному вигляді, доводити надійність аргументів, підкріплюючи власні висновки фактами з тексту та неявними доказами, висловлювати ідеї, пов'язані з новим розумінням тексту після його аналізу й добору контраргументів» фактично є синонімом *читацької грамотності*, за винятком емоційності й естетики сприйняття, що явно стосується лише художнього тексту. Наше завдання – розвиток *читацької грамотності* на уроках літератури – включає емоційно-ціннісний складник читання, який урахуватиметься у процесі опрацювання художніх текстів.

Аналіз психолого-педагогічних та методичних джерел, а також шкільної практики викладання дав змогу визначити *критерії читацької грамотності* з літератури. Це *мотиваційний*: зацікавлене ставлення до читання художніх творів, сформованість читацьких навичок; *когнітивний*: наявність читацького досвіду, вправлення у різних видах читання: ознайомчому, переглядовому, пошуковому та вибіркового, читанні вголос і мовчки, виразному читанні тощо; *діяльнісний*: уміння аналізувати та систематизувати одержану інформацію та оперувати нею; будувати висловлювання з приводу прочитаного, формулювати висновки, добирати потрібні книжки для самостійного читання; здатність до навчального співробітництва; *емоційно-ціннісний*: потреба у психологічно-емоційній підтримці, яку можна знайти в художньому тексті, пошук відповідей на запитання, що хвилюють читачів-підлітків тощо.

Добір художніх текстів для посібника здійснювався відповідно до модельної навчальної програми (Богданець-Білоskalенко та ін., 2021) з урахуванням навчальних можливостей учнів 6 класів ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин, а також вікових психологічних особливостей 11 – річних підлітків, їхніх запитів та викликів з боку соціуму: потреба в спілкуванні та спільній діяльності з однолітками; формування моральних понять та переконань; прагнення до визнання у колі однолітків; зміни характеру та способу спілкування й соціальних взаємодій, пов'язані з цифровим середовищем.

Мотиваційні елементи наявні в усіх запропонованих для читання та аналізу творах: художні тексти читабельні, відповідають можливостям учнівського сприйняття, що полегшує декодування змісту. Перевага творів, героями яких є діти, зокрема й ровесники учнів; актуальні для шестикласників теми запропонованих творів; популярні серед читачів цього віку малі й середні літературні форми – казка, міф, оповідання, новела, ліричний вірш, повість, повість-фентезі – також певною мірою сприятимуть мотивації читання.

Діяльнісно-когнітивний компонент читацької грамотності розроблено шляхом інтеграції різних методик, технік і читацьких стратегій. Ми поєднали завдання 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); завдання на аудіювання, читання мовчки з мовними (опрацювання елементів оригіналу та перекладу); літературні вікторини з пошуково-творчими та вибілковими завдання тощо. Завдяки цьому нами задіяно три складники читацької грамотності: знаходження потрібної інформації; інтегрування її з власним досвідом і використання у власних цілях, а також збережено специфіку художнього тексту як мистецького явища, що викликає катарсис і допомагає соціальній взаємодії та емоційній підтримці школярів і школярок.

Використані джерела:

1. Богданець-Білоskalенко, Н. І., Снегірьова, В. В., Фідкевич, О. Л. (2021). Модельна навчальна програма «Зарубіжна література. 5–6 класи». Наказ Міністерства освіти і науки України від 12. 07. 2021 № 795 (у редакції Наказу Міністерства освіти і науки України від 29. 09. 2021 № 1031) https://drive.google.com/file/d/1Cz1MGthFJsmBF_50l0UQ3UCBQIDXsih3/view

2. Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannyaderzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>

3. Лиховид І. (2024). Читацька грамотність vs вміння читати: із чим насправді мають труднощі українські підлітки та як цьому зарадити. Нова українська школа. <https://nus.org.ua/articles/chytatska-gramotnist-vs-vminnya-chytaty-iz-chym-naspravdi-mayut-trudnoshhi-ukrayinski-pidlitky-ta-yak-tsomu-zaradyty/>

Інноваційні технології як забезпечення ефективності процесу формування читацької грамотності

В. П. Атаманчук,

*доктор філологічних наук,
головний науковий співробітник відділу навчання мов
національних меншин та зарубіжної літератури,
Інституту педагогіки НАПН України*

Технологічні рівні платформи також підтримують формування читацької грамотності – базової універсальної компетентності, яка забезпечує здатність здобувачів освіти працювати з різними типами текстів, аналізувати інформацію, інтерпретувати зміст і здійснювати критичне осмислення даних. У цифровому середовищі читацька грамотність охоплює не лише традиційну роботу з текстом, а й уміння опрацьовувати мультимедійний контент, комбіновані формати, інтерактивні матеріали й аналітичні візуалізації. Саме тому вона є важливою умовою ефективної взаємодії з інформаційними технологіями, аналітичними сервісами та інтелектуальними моделями навчання, що визначають сучасну освітню екосистему.

Інноваційні технології в освіті передбачають реалізацію новітніх інструментів, форм, методів організації та забезпечення освітнього процесу у відповідності до сучасних досягнень науки, передових соціокультурних трендів, цифровізації суспільства. Інноваційні технології впроваджуються в освітній процес для підвищення його ефективності, формування новаторських освітніх стратегій.

У результаті проведеного опитування вчителів у межах наукової теми дослідження щодо використання методів, способів, прийомів, для досягнення прогресу читацької грамотності учнів 3-4 класів з-поміж: формування позитивної мотивації учнів до читання; застосування методів заохочення, пояснювального читання; відображення найцікавішого у тексті на малюнку; використання словесних методів (переказу, творчої розповіді) і практичних методів (інсценування творів, малювання ілюстрацій); підкреслення важливої інформації, обговорення прочитаного з іншими; були названі й такі методи, прийоми, вправи: застосування таких методів, вправ, проєктів як «Мікрофон», «Вірю – не вірю», «Кластер», «Коло Вена», ромашка «Блума», «Кубування», «Фішбоун», «Шість капелюхів», «Журналіст», «Реклама твору» та ін. Тому було зроблено акцент і на важливості використання інформаційних технологій у процесі формування читацької грамотності учнів 5-6 класів.

Варто відзначити, що інноваційні технології в освіті охоплюють широкий спектр технологій, з-поміж яких насамперед можна виокремити інформаційні технології (а також мультимедійні технології), інтерактивні технології (ігрові

технології, проектні технології навчання, технології групової навчальної діяльності, інтеграційні технології навчання тощо).

Важливими результатами використання інноваційних технологій в освіті є: активізація уваги за допомогою різноманітних форм візуалізації та інтерактивності; розвиток пізнавальної активності через підсилення інтересу, через необхідність здійснювати постійний дослідницький пошук та аналіз; підсилення мотивації шляхом відповідного впливу на емоції, шляхом активізації пізнавальних можливостей; створення міждисциплінарних взаємодій, що увиразнюють нові грані науково-освітнього пізнання.

Використання інформаційних технологій в освіті визначає формування та використання великої кількості інформаційно-освітніх ресурсів (електронні навчальні матеріали, електронні енциклопедії, онлайн-бібліотеки, онлайн-курси, наприклад, Prometheus, AcademyOcean), інформаційно-освітніх платформ (I-learn, Google Classroom), додатків (Microsoft Math Solver, Duolingo тощо), цифрового контенту (наприклад, програми Inspiration, Kahoot, сервіси Mentimeter, Slido тощо), програмних засобів та інструментів (інтерактивні платформи для створення навчального контенту, наприклад, Canva, Genially тощо). Зазначені ресурси забезпечують широкі можливості для ефективної трансформації освітньої парадигми. Також важливим атрибутом активного впровадження інформаційних технологій в освітній процес є застосування ШІ для персоналізації навчання.

У контексті ефективного використання інформаційних технологій в сучасній освіті потрібно підкреслити важливість технологій змішаного та дистанційного навчання, що забезпечують можливості оптимальної організації навчального процесу шляхом поєднання форм очного навчання та навчання у цифровому середовищі.

Мультимедійні технології в освіті передбачають інтерактивну взаємодію з цифровим контентом (графічне зображення, звук, відео, анімація тощо) під час освітнього процесу, що сприяє ефективності засвоєння навчального матеріалу, який динамічно репрезентується у різноманітних аспектах. Мультимедійні технології можуть бути представлені анімаційними моделями (наприклад, симуляція фізичних процесів), віртуальними лабораторіями, що передбачають інтерактивну взаємодію, додатками з елементами гейміфікації (наприклад, Duolingo), AR-технологіями (наприклад, інтерактивні елементи у підручниках), VR-технологіями (наприклад, віртуальні тури або віртуальні досліди), 3D-візуалізаціями тощо. Використання мультимедійних технологій зумовлює істотне підвищення ефективності навчання завдяки підсиленню інтерактивних та імерсивних характеристик.

Інтерактивні технології в освіті визначаються різними формами і видами взаємодії. До інтерактивних технологій належать: ігрові технології (наприклад, рольові ігри, будь-яка ігрова навчальна діяльність, що моделює певні ситуації, дії тощо) та технології гейміфікації (наприклад, гейміфікація у формі рейтингів, нагород тощо), проектні технології навчання (представлені у різних варіантах у вигляді інформаційних, творчих, дослідницько-пошукових проектів та ін.), технології групової навчальної діяльності (що активізує взаємодії між учасниками для реалізації спільних науково-освітніх завдань шляхом увиразнення ролі кожного

учасника), інтеграційні технології навчання (що передбачають використання міждисциплінарних взаємодій, необхідних для формування цілісного уявлення про науково-освітню проблему, яка розглядається під різними кутами зору, у різних аспектах, створення проблемних ситуацій для активізації інформації із різних галузей знань тощо). Інтерактивні технології в освіті сприяють формуванню нового рівня обізнаності, який визначається цілісним світосприйняттям, що кристалізується у результаті різноманітних взаємодій в освітньому процесі.

Отже, інноваційні технології в освіті спрямовані на формування активних способів пізнання та сприяють відіграють значну роль у формуванні **читацької грамотності учнів середньої школи**.

Формування читацької грамотності в учнів 3-4 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин: сучасні особливості

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 2025 році здійснювалася робота над темою «Формування читацької грамотності в учнів 3-4 та 5-6 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин». Під керівництвом завідувача відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України доктора педагогічних наук, професора Н.І. Богданець-Білокаленко підготовлено анкети для з'ясування сучасного стану й особливостей формування читацької грамотності в учнів 3-4 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин. Анкетуванням було охоплено учителів української мови та учнів.

Зокрема у процесі опитування взяли участь педагоги Закарпатської, Львівської, Хмельницької та Чернівецької областей із різним стажем роботи. Зважаючи на те, що для сучасної загальної середньої освіти України характерне функціонування класів із різними мовами навчання, опитуванням було охоплено учителів закладів із класами з польською, угорською, румунською мовами навчання. У результаті анкетування з'ясовано такі аспекти:

- як учителі розуміють сутність поняття «читацька грамотність»;
- як оцінюють рівень читацької грамотності більшості учнів класу (класів) й зацікавленості здобувачів освіти читанням текстів, та які тексти (казки, оповідання тощо) вважають цікавими для учнів й такими, які сприяють формування мотивації до читання;
- які чинники (на думку педагогів) впливають на розвиток читацької грамотності учнів 3-4 класів;

- які методи, способи, прийоми використовують учителі для розвитку читацької грамотності учнів 3-4 класів;
- чи педагоги використовують у процесі навчання української мови як державної додаткові тексти (крім текстів, які вміщені у підручнику), до того ж, тексти рідною мовою, та чи застосовують під час уроків переклад (які види і як часто);
- які ресурси учителі вважають ефективними для розвитку читацької грамотності учнів у процесі навчання української мови як державної.

У результаті опитування учнів 3-4 класів із польською мовою навчання з'ясовано також їхні уподобання щодо мови навчання, які мови вивчають учні та які їм хотілося б вивчати, якою мовою (мовами) опитані юні респонденти спілкуються у родині та з друзями, інформацію якою мовою переглядають в інтернет-мережі, як часто читають книги українською мовою у позаурочний час, яким текстам надають перевагу та ін.

Результати опитування узагальнено та використано для написання статей і тез.

До питання підготовки «Стратегії збереження і розвитку мов, яким загрожує зникнення»

З. А. Кондур

*молодший науковий співробітник
відділу навчання мов національних меншин
та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України*

Питання підтримки та розвитку мов національних меншин (спільнот) та корінних народів, яке має важливе значення для зміцнення незалежності нашої держави в контексті її подальшої інтеграції до Європейського Союзу, знаходиться у центрі уваги співробітників відділу навчання мов національних меншин і зарубіжної літератури Інститут педагогіки НАПН України.

Наразі перед науковцями відділу постають завдання, пов'язані із необхідністю посилення підтримки та збереження мов корінних народів та національних меншин (спільнот) України, яким загрожує зникнення.

Через тривалу історію асиміляційних практик та політику русифікації, внаслідок негативних демографічних змін низка мов корінних народів та національних меншин (спільнот) не має повноцінного функціонування в сфері освіти, мистецтва, медіа та повсякденного спілкування.

Ця негативна тенденція посилилася внаслідок російської військової агресії, яка спричинила вимушену міграцію українських громадян, зокрема представників національних меншин, окупацію населених пунктів, насильницьку русифікацію на загарбаних територіях, руйнування та фізичне знищення мешканців.

На державному рівні визнано, що в Україні функціонують мови корінних народів та національних меншин (спільнот), що перебувають під реальною загрозою зникнення, та потребують захисту і підтримки.

Кабінет Міністрів України у Постанові «Про затвердження переліку мов національних меншин (спільнот) та корінних народів України, яким загрожує

зникнення» затвердив перелік загрожених мов, до якого входять: білоруська, гагаузька, ромська, їдиш, кримськотатарська, караїмська, кримчацька, урумська, румейська (2024).

На виконання цієї постанови було створено Стратегію збереження і розвитку мов, яким загрожує зникнення, спрямовану на подолання наслідків багатолітньої асиміляційної політики, демографічних втрат і обмежень, спричинених нинішньою збройною російською агресією, а також на створення умов для міжпоколіннєвої передачі мовних практик і безперервного розвитку цих мов.

Співробітники відділу Наталія Богданець-Білокаленко, Олена Фідкевич, Земфіра Кондур узяли безпосередню участь у підготовці тексту Стратегії як офіційні експертки Ради Європи.

Згідно з планом здійснення консультацій щодо розробки та удосконалення Стратегії ними було взято участь у зустрічах з менеджерами проєктів Ради Європи, співробітниками Державної служби з етнополітики та свободи совісті України, представниками робочих груп, під час яких було скореговано основні засади преамбули Стратегії, операційних планів, які представили робочі групи.

Результатів експертизи тексту преамбули та операційних планів Стратегії (2025) було представлено на офіційному сайті ДЕСС для громадського обговорення.

Використані джерела:

1. Постанова Кабінету Міністрів України від 7 червня 2024 року № 670 «Про затвердження переліку мов національних меншин (спільнот) та корінних народів України, яким загрожує зникнення» <https://zakon.rada.gov.ua/go/670-2024-%D0%BF>

2. Стратегія збереження і розвитку мов, яким загрожує зникнення <https://dess.gov.ua/rozpochato-rozroblennia-stratehii-zberezhennia-ta-rozvytku-mov/>

ПРОЄКТУВАННЯ ЗМІСТУ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УЧНІВ 7–9 КЛАСІВ ІСТОРІЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ

Реєстраційний номер: 0124U000343

Термін виконання: 2024–2026 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 2025 рік

Т. О. Ремех,
кандидат педагогічних наук,
старший дослідник,
завідувачка відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України

У ході реалізації другого *моделювально-експериментального* етапу наукового дослідження «Проектування змісту і методика навчання учнів 7–9 класів історії та громадянської освіти»:

розроблено і поширено з метою апробації серед вчителів історії та громадянської освіти базової школи пілотних навчальних закладів та кафедр експериментальних інститутів післядипломної педагогічної освіти матеріалів підручника «Правознавство» для 9 класу та матеріалів з методики навчання предметів освітньої галузі на засадах компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів;

поширено з метою апробації серед вчителів історії та громадянської освіти експериментальних освітніх закладів (загальної середньої освіти та кафедр інститутів післядипломної педагогічної освіти) матеріалів підручника «Громадянська освіта» для 8 класу;

отримано зворотній зв'язок щодо апробації розробленої методики шляхом тестування учнів, опитування і інтерв'ювання вчителів історії та громадянської освіти базової школи, *проаналізовано та узагальнено* результати апробації, які склали підґрунтя для корегування теоретичних положень дослідження;

уточнено і вдосконалено теоретико-практичні засади методики навчання історії та громадянської освіти в 7–9 класах на засадах компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, зокрема: *інноваційну модель* підручника з громадянської освіти, який реалізує цілі формування громадянських цінностей та ідентичностей учнів засобами активного та інтерактивного компетентісно орієнтованого навчання, *структуру змісту та архітекτονіки* сучасного підручника з громадянської та історичної освіти, що його забезпечують, *сукупність та алгоритм застосування на уроках методів і прийомів діяльності* учнів і вчителя за сучасними

технологіями, методику роботи з підручниками нового покоління з історії та громадянської освіти як складними комплексами паперових/електронних носіїв та цифрових додатків, шляхи і критерії досягнення обов'язкових результатів навчання історії та громадянської освіти та їх вимірювання;

підготовлено й оприлюднено модельну навчальну програму з правознавства для 9 класу;

сформульовано концепцію проєктування і створення підручника з правознавства для 9 класу, здійснено відбір і структурування змісту і методичного апарату з правознавства для 9 класу закладів загальної середньої освіти та підготовлено рукопис підручника;

підготовлено та оприлюднено підручник «Громадянська освіта» для 8 класу закладів загальної середньої освіти;

розроблено концепції та плани-проспекти методичного посібника «Дидактичні матеріали з історії України та всесвітньої історії (7 клас) та методичних рекомендацій «Навчання громадянської освіти і правознавства в 8–9 класах», підготовлено рукописи розділів методичного посібника та розділів методичних рекомендацій.

Інноваційна модель підручника «Громадянська освіта» у контексті компетентнісного навчання

О. І. Пометун,

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

Підручник «Громадянська освіта» для 8 класу закладів загальної середньої освіти, підготовлений авторським колективом відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки (О. Пометун, Т. Ремех, Г. Серова), є прикладом інноваційного дидактичного формату, який поєднує формування знань, діяльності і цінностей учнів. Його структура побудована за логікою компетентнісного циклу навчання: мотивація, дослідження, застосування, рефлексія. Кожен параграф має сталі рубрики – «Обговорімо», «Поміркуймо», «Діймо разом», «Підсумуймо» та «Повправляйся», що організовують навчальний процес від усвідомлення проблеми до її практичного розв'язання й самооцінки отриманого досвіду.

Рубрика «Обговорімо» вводить у тему через діалог і мотиваційні вправи, що допомагають пов'язати навчання з життєвими ситуаціями учнів. У частині «Поміркуймо» подано тексти, схеми та інфографіку, які сприяють засвоєнню нової інформації та розвитку вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати й робити висновки. В розділі «Діймо разом» навчання набуває практичного виміру: учні працюють у групах, створюють спільні продукти, розв'язують суспільні проблеми, набуваючи досвіду співпраці й громадянської участі. Завершальні блоки «Підсумуймо» і «Повправляйся» забезпечують рефлексію, самооцінку та розвиток уміння аргументувати власну позицію.

Інноваційність цієї структури полягає в інтеграції пізнавального, емоційного й діяльнісного компонентів навчання. Учень виступає не як пасивний споживач знань, а як дослідник і творець смислів. Повторюваність логіки кожного параграфа формує в школярів стійкий алгоритм навчальної діяльності, що підсилює розвиток ключових компетентностей, визначених Державним стандартом базової середньої освіти: громадянської, соціальної, інформаційно-цифрової, комунікативної, культурної та підприємницької.

Важливо, що підручник поєднує інформаційно-знаннявий і ціннісно-діяльнісний рівні, що є основою інтегрованої громадянсько-історичної освітньої галузі. Учні не лише засвоюють поняття демократії, прав людини, інформаційної безпеки, різноманітності, а й навчаються діяти згідно з цими цінностями. Через групову роботу, аналіз медіа, розв'язання реальних соціальних ситуацій формується здатність жити й взаємодіяти в демократичному суспільстві, перевіряти інформацію, протидіяти маніпуляціям, відповідально користуватися своїми правами й свободами.

Таким чином, підручник «Громадянська освіта. 8 клас» функціонує як інтегрований освітній простір, що поєднує навчання, виховання й розвиток. Його інноваційна структура не лише полегшує сприйняття складних суспільних понять, а й створює умови для практичного засвоєння демократичних цінностей. Ця модель забезпечує активну участь учня у навчальному процесі, поєднання теоретичних знань із реальним досвідом і формування власної громадянської позиції через діяльність і рефлексію.

Підручник з історії України для 7 класу в контексті компетентнісно орієнтованого навчання

Н. М. Гупан,

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

Підручник з історії України для 7 класу (авторський колектив О.Пометун, Н.Гупан, О.Дудар), створений на основі Державного стандарту базової середньої освіти, є сучасним дидактичним інструментом, який спрямовує навчальний процес на формування історичного мислення, критичного аналізу, ціннісного ставлення до минулого. Його структура і методичні підходи відповідають принципам компетентнісно орієнтованого навчання, що передбачає діяльнісність, інтерактивність, рефлексію та міжпредметну інтеграцію.

Підручник вибудовано за логікою поетапного розвитку компетентностей, де кожен елемент навчального матеріалу орієнтований на активну пізнавальну діяльність. Кожен параграф побудований за логікою поетапного розвитку компетентностей. Рубрики «Обговоріть у класі», «Поміркуйте», «Дослідіть» спрямовують учня на активну пізнавальну діяльність і стимулюють постановку запитань, формулювання гіпотез, співвіднесення історичних фактів із сучасними

соціальними контекстами. А завдання під рубрикою «Дослідіть», концентрують увагу вчителя на вміннях учнів працювати з історичним джерелом, інфографікою, портретом історичної особи, розвиваючи критичне мислення, уміння робити інтерпретації та співвідносити різні типи інформації. Рефлексивні завдання наприкінці параграфів сприяють усвідомленню власного поступу в навчанні, формують саморегуляцію та відповідальність. Через обговорення, рольові вправи, інтерпретацію історичних ситуацій учні не лише відтворюють події, а й набувають досвіду історичного мислення та громадянської дії.

Це дозволяє формувати ключові вміння – аналізувати, порівнювати, робити висновки, аргументувати позицію, що відповідає вимогам історичної та громадянської освітньої галузі. Методика роботи з підручником, що базується на основі його структури та матеріалів, передбачає постійну взаємодію учня зі змістом через діалог, обговорення, дослідницькі завдання, що формує стійкі навчальні стратегії та навички співпраці. Завдання на рефлексію допомагають учням усвідомлювати власний поступ у навчанні, оцінювати здобуті знання, розвивати самоорганізацію та відповідальність. У навчальному процесі учень постає як дослідник, який осмислює історичні події, визначає їхній сенс і значення для сучасності.

Методична система підручника забезпечує розвиток не лише предметних, а й ключових міжпредметних компетентностей. Робота з історичними джерелами, художніми текстами, схемами, статистичними таблицями та візуальними матеріалами поєднує громадянську, мовну й соціальну грамотність. Завдяки цій методичній концепції історія постає перед учнями не як набір фактів, а як простір для розвитку їх мислення, цінностей і здатності до відповідальної участі в житті суспільства.

Переваги модельної навчальної програми «Правознавство», 9 клас (автори: О. Пометун, Т. Ремех, Л. Рябовол)

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 модельну навчальну програму «Правознавство» для 9 класу закладів загальної середньої освіти. В основу конструювання змісту програми покладено підходи: науковий; ціннісноорієнтований; правознавчий; людиноцентричний; загальної правової підготовки (відсутність орієнтації суто на неповнолітніх); використання актуальної термінології; запобігання перевантаженню змісту програми та здобувачів освіти; забезпечення міждисциплінарних (внутрішньопредметних) та міжпредметних зв'язків; практикоорієнтованість.

Проведено порівняльний аналіз запропонованих модельних навчальних програм з правознавства та констатовано, що програма, авторами якої є О. Пометун, Т. Ремех та Л. Рябовол, має істотні переваги. Зміст програми не перевантажено: визначено мінімальну необхідну кількість результатів навчання, які чітко забезпечуються змістом, відібраним у програмі з розрахунку на 17 годин; передбачено вивчення основних складових правознавства: теорії права та основних галузей права (конституційне, цивільне, сімейне, трудове, адміністративне, кримінальне); програма не перевантажена питаннями, які вивчаються іншими навчальними предметами, зокрема історією та громадянською освітою; навчальний матеріал доступний для дев'ятикласників, виходячи з рівня їхньої підготовки.

Ураховано актуальні досягнення юридичної науки, на основі чого послідовно розгортається зміст. Реалізовано європейський підхід, згідно з яким, держава не є предметом розгляду юриспруденції, а право є самостійним, повноцінним предметом вивчення. Зміст структуровано наступним чином: Вступ. Цінність права; Розділ 1. Право в житті людини, суспільства та держави; Розділ 2. Конституційний лад України. Правовий статус людини і громадянина; Розділ 3. Правове регулювання правовідносин; Підсумковий навчальний проєкт «Світ правничих професій».

Окремі теми в підручнику, створеному на основі програми, розроблені у формі практичних занять, зокрема всі чотири уроки Розділу 2. Передбачено організацію роботи учнів з витягами з нормативно-правових актів, проведення учнями правового аналізу ситуацій (кейсів), пошук необхідної правової інформації та її критичне опрацювання. На розвиток таких навичок у рамках кожної теми передбачено завдання як у самому підручнику, так і в робочому аркуші до кожного заняття. На реалізацію міжпредметних зв'язків практично кожний параграф у підручнику починається із завдання на пригадування необхідного матеріалу з історії та/або громадянської освіти.

Навчання правознавства запрограмоване як практикоорієнтоване та інтерактивне. Для формування практичних умінь і навичок (як складових змісту) передбачено застосування практичних, проблемних методів та інтерактивних технологій навчання.

Інтеграція комунікативних технік у навчання учнів

7-8 класів історії

В. Ю. Кришмарел,

кандидат філософських наук,

старший науковий співробітник,

старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти

Інституту педагогіки НАПН України

Сьогодення ставить особливі вимоги до наповнення змісту навчання, в 7-8 класах зокрема, адже учні все більше потребують розвитку навичок критичного мислення, вміння опрацьовувати джерела та інтерпретувати їх. Сучасні підлітки відзначаються високою візуальною грамотністю, фрагментарною увагою, але

водночас – і високим рівнем взаємодії з цифровим середовищем, прагненням до емоційної комунікації. Саме тому історія, що часто постає як текстоцентричний, лінійний предмет, який не сприймається ними як пов'язаний із життєвими цілями, часто має занижений мотиваційний складник. З огляду на зазначене є потреба оновити методики навчання історії у 7-8 класах, базуючись на візуальних джерелах, дослідницьких та інтеграційних завданнях, підвищенні навчальної активності. Тобто, ідеться про поєднання когнітивного та емоційного компонентів через активну взаємодію.

З огляду на зазначене доречним є використання окремих педагогічно адаптованих комунікативних прийомів нейро-лінгвістичного програмування на увагу, зниження тривожності та залучення у навчальний процес підлітків. Ідеться про такі комунікативні інструменти, як мовні рамки, «якорі», структуровані сценарії осмислення, що сприяють підвищенню уваги, розумінню складних концепцій, рефлексії та груповій взаємодії. Також варто враховувати можливості НЛП у підтриманні або актуалізації ресурсного стану учнів, що в даному контексті слугує елементом психологічної підтримки при опрацюванні складних, емоційно забарвлених, потенційно тригерних тем.

Загалом, найбільш ефективно на уроках історії у 7-8 класах можна використати: мотиваційний потенціал «рамкування» через включення емоційного контексту; структурування через семантичні мапи та мовні патерни; стабілізаційні техніки саморегуляції; підтримування різних каналів сприйняття інформації. При цьому наразі не йдеться про формування нової педагогічної методології на основі НЛП, а стосується структурування правил комунікації, адаптації мовлення під конкретні задачі, використання метафор та образних схем для пояснення абстрактних явищ (хронології, причинності тощо). Такі інтервенції не замінюють зміст уроку й не перетворюють структуру навчання, однак створюють сприятливе комунікативне поле й допомагають учням ефективніше опанувати способи роботи з історичним матеріалом. Водночас застосування таких технік потребує особливої уваги: розуміння їх методики та мети, недопущення при їх застосуванні будь-яких форм прихованого впливу, лише педагогічний зміст навчання історії (без терапевтичних аспектів), суто доповнююче використання як комунікативного інструменту.

**Формування геопросторового мислення засобами
компетентнісно орієнтованого підручника історії для 7 класу
Нової української школи**

Ю. Б. Малієнко,
кандидат педагогічних 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 чинники

формування геопросторового мислення в учнів. Визначено, що геопросторове мислення – це здатність дитини пізнавати локальний, регіональний, національний і глобальний виміри історичних подій, явищ і процесів, розуміти взаємозв'язок політичного, економічного, соціокультурного розвитку суспільства і навколишнього середовища.

Виявлено, що геопросторове мислення зумовлює розвиток освітніх практик семикласників, зокрема: використання історичної карти як важливого джерела для опису / аналізу середньовічних подій, явищ і процесів, визначення їх етапів, перебігу, значення для минулого й сьогодення; дослідження різних джерел інформації для характеристики геочинників V–XV століть, які впливали на заняття людей, визначали тенденції політичного, соціально-економічного, культурного розвитку України, Європи, світу.

Розглянуто шляхи формування геополітичного мислення в підручниках історії для 7 класу Нової української школи. Установлено, що авторськими колективами: О. І. Пометун, О. В. Дудар, Н. М. Гупан «Історія України», О. І. Пометун, Ю. Б. Малієнко, О. В. Дудар «Всесвітня історія» розроблено систему відповідних компетентнісних завдань:

- аналіз історичних джерел для характеристики діяльності людини у природно-географічному середовищі в середньовічну добу; участь у дискусіях, пов'язаних з процесом освоєння людиною нових просторів у V–XV століттях;
- перетворення інформації з історичних і географічних карт, іншого умовно-графічного матеріалу в текстову форму і навпаки для визначення просторових меж історичних подій, явищ і тенденцій, колонізаційних і міграційних процесів середньовічної епохи в Україні, Європі, світі;
- використання цифрових технологій для пошуку, класифікації, поширення інформації, пов'язаної з геопросторовими дослідженнями середньовічної доби;
- дослідження візуальних джерел для пояснення особливостей освоєння і перетворення людиною природи в V–XV століттях; визначення належності середньовічних господарських об'єктів, культурно-історичних пам'яток до географічних, етнографічних та історичних регіонів, країн, цивілізацій України, Європи, світу.

Обґрунтовано, що розуміння дитиною взаємозалежності історичних подій, явищ, процесів і природно-географічного середовища є важливим чинником формування геопросторового мислення, досягнення обов'язкових результатів навчання учнів у громадянській та історичній освітній галузі.

Критерії оцінювання дослідницьких завдань з історії

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 проаналізовано підходи до

оцінювання результатів дослідницької діяльності школярів і визначено основні критерії оцінювання дослідницьких завдань з історії.

Оцінювання розглядається не лише як засіб фіксації досягнень, а як важливий складник формування дослідницької компетентності, що підтримує розвиток саморефлексії, усвідомлення власного поступу й формування навчальної мотивації.

Встановлено, що ефективна система оцінювання має ґрунтуватися на чітких, зрозумілих і прозорих критеріях, які дають змогу визначити рівень виконання завдання, забезпечують зворотний зв'язок і сприяють розвитку навичок самооцінювання та взаємооцінювання. Вона має враховувати не лише кінцевий результат, а й процес виконання завдання – від постановки проблеми до представлення результатів дослідження.

Визначено, що до основних критеріїв оцінювання дослідницьких завдань належать: розуміння завдання та логіка роботи; історична достовірність; самостійність; аргументованість висновків; творчість і креативність у форматі подання; якість презентації та комунікації результатів; робота в команді (для групових завдань); рефлексія й усвідомлення власного досвіду; ціннісне ставлення до історичного матеріалу.

Обґрунтовано, що у практиці навчання критерії можуть варіюватися залежно від типу завдання (індивідуальне, парне, групове), форми представлення результату (есе, презентація, сторітелінг, інфографіка, відео тощо) та тривалості виконання. Для короткочасних завдань (один урок або його частина) достатньо застосувати 3–4 критерії, тоді як для довготривалих проєктів доцільно враховувати як процес, так і кінцевий результат. Такий підхід забезпечує гнучкість системи оцінювання й узгодженість із навчальними цілями.

Важливо, щоб критерії оцінювання були зрозумілими для учнів і узгоджувалися з ними до початку виконання дослідницького завдання. Їх використання в процесі самооцінювання та взаємооцінювання сприяє розвитку рефлексивного мислення, підвищує відповідальність за результати навчання, зміцнює мотивацію та формує атмосферу довіри в освітньому середовищі.

Отже, вдало сформульовані критерії оцінювання є не лише інструментом контролю, а й засобом педагогічної підтримки, який відображає зростання учня як дослідника. Вони допомагають переорієнтувати освітній процес із контролю результату на оцінювання поступу, стимулюють розвиток самостійності, критичного мислення та усвідомлення цінності власної пізнавальної діяльності.

Методичні вимоги до формулювань дослідницьких завдань з історії

П. В. Мороз,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
докторант Інституту педагогіки НАПН України

У ході дослідження теми «Проектування змісту і методика навчання учнів 7–9 класів історії та громадянської освіти» визначено основні підходи до методичного

конструювання дослідницьких завдань та обґрунтовано ключові вимоги до їх формулювань. До таких вимог належать: конкретність, досяжність, проблемність, спрямованість на пізнавальну активність, варіативність форм організації діяльності та наявність чітких критеріїв оцінювання.

Обґрунтовано, що конкретність формулювання передбачає логічну послідовність, чіткість і простоту інструкцій до завдання. Однозначність формулювання завдання дає змогу здобувачам освіти зосередити свої зусилля безпосередньо на дослідницькому процесі, а не на інтерпретації умов завдання.

Визначено, що досяжність дослідницького завдання полягає в його узгодженості з віковими можливостями учнів, рівнем їхньої підготовленості та сформованістю дослідницьких умінь. Оптимальний рівень складності має стимулювати інтелектуальний розвиток, але залишатися посильним для самостійного виконання або роботи з частковою підтримкою вчителя. Це сприяє формуванню відчуття успіху й підтримує навчальну мотивацію.

Доведено, що важливою вимогою є проблемність формулювань, яка спонукає учнів до пошуку рішень, аналізу, порівняння, оцінювання й аргументації. Завдання у формі проблеми або запитання сприяють розвитку аналітичного й критичного мислення, формують уміння робити власні висновки.

Установлено, що пізнавальна активність учнів забезпечується змістовою привабливістю дослідницьких завдань. Їхні формулювання мають викликати інтерес, стимулювати пошук інформації, висунення гіпотез, порівняння історичних явищ і встановлення причиново-наслідкових зв'язків. Використання дієслів вищого рівня мислення («проаналізуйте», «оцініть», «обґрунтуйте», «поясніть», «запропонуйте власну інтерпретацію») активізує когнітивну діяльність і сприяє розвитку громадянської компетентності учнів.

Підкреслено, що варіативність форм навчальної діяльності — поєднання індивідуальної, парної та групової роботи — урізноманітнює освітній процес, сприяє розвитку в учнів комунікативних та соціальних навичок, уміння співпрацювати й аргументовано відстоювати власну позицію.

Обґрунтовано, що чіткі критерії оцінювання є невід'ємною умовою ефективного використання дослідницьких завдань. Вони мають охоплювати не лише кінцевий результат (точність фактів, креативність продукту), а й процес дослідження – логічність аргументації, глибину аналізу, рівень самостійності. Прозоре оцінювання стимулює рефлексію й усвідомлення учнями власного поступу в навчанні.

Встановлено, що дотримання визначених методичних вимог до формулювання дослідницьких завдань з історії забезпечує їх дидактичну ефективність. Вони сприяють переходу від репродуктивного до аналітичного типу мислення, формують пізнавальну автономію, підвищують мотивацію до навчання та створюють умови для розвитку ключових компетентностей учнів основної школи.

Пріоритети та компетентнісний підхід у викладанні предмета «Правознавство» (за МНП О. Пометун, Т. Ремех, Л. Рябовол)

Т. О. Ремех,

кандидат педагогічних наук,

старший дослідник,

завідувачка відділу суспільствознавчої освіти

Інституту педагогіки НАПН України

У ході дослідження теми «Проектування змісту і методика навчання учнів 7–9 класів історії та громадянської освіти» встановлено, що метою предмета, зазначеного в модельній навчальній програмі (МНП) є: сприяти засвоєнню учнями основ правових знань та розвивати їхню правову культуру як підґрунтя для формування правомірної поведінки, відповідальності та ціннісного ставлення до верховенства права і демократії.

Ключові завдання, спрямовані на реалізацію мети, можуть бути згруповані так: 1) когнітивне засвоєння: опанування знань про соціальну цінність права, принципи правової держави, систему права, законодавство, органи влади та конституційні права/обов'язки; 2) розвиток умінь: формування здатності аналізувати правові ситуації в повсякденному житті, моделювати правовідносини, застосовувати базові знання для оцінки шляхів розв'язання проблем та здійснювати пошук правової інформації; 3) формування цінностей: виховання поваги до гідності, прав і свобод людини, закону, принципів демократії, справедливості та верховенства права, а також розвиток активної громадянської позиції.

Виявлено, що філософія МНП базується на переході від передачі знань до формування/розвитку ключових компетентностей. Доведено, що зміст МНП: враховує реалії суспільного життя в Україні й особистісний вимір, підкреслюючи важливість правових знань як запоруки життєвого успіху учня; забезпечує наступність та міжпредметні зв'язки з предметами/курсами освітньої галузі 5–8 класів, передбачаючи як поглиблення вже відомих понять, так і опанування нових правових категорій.

Установлено, що реалізація МНП здійснюється на основі таких взаємопов'язаних підходів: 1. Практико-орієнтований підхід, центральним елементом якого є практичне застосування правових знань, коли акцент зміщується із заучування теорії на критичний аналіз реальних правових ситуацій (кейси) та інтерпретації норм. Тому ефективними є методи, що сприяють розвитку юридичного мислення, забезпечують розвиток навичок правового пошуку й прийняття обґрунтованих рішень. 2. Формування громадянської ідентичності, коли навчання права виступає інструментом розвитку відповідальності, поваги до прав людини й активної громадянської позиції. Вчителю слід застосовувати методи, що стимулюють співпрацю, моделювання та обґрунтування власної думки, формуючи усвідомлення учня як суб'єкта права з чітко визначеними обов'язками та можливостями. 3. Наскрізна інтеграція, яка забезпечує інтеграцію правових знань із наскрізними змістовими лініями, що надає абстрактним правовим поняттям життєвого

значення й уможливллює сприйняття права як комплексного інструменту регулювання суспільного життя.

Таким чином, означена МНП фокусується на формально-юридичних аспектах, однак її реалізація базується на практико-орієнтованому підході, спрямованому на розвиток юридичного мислення й навичок прийняття обґрунтованих правових рішень.

Формування навичок критичного мислення учнів 7 класу в навчанні історії

Г. В. Серова,
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Із 2024-2025 навчального року учні 7-х класів вивчають предмети / курси базового предметного циклу в межах громадянської та історичної освітньої галузі. Розроблені модельні навчальні програми з історії, зокрема, авторів О. І. Пометун, Т. О. Ремех, Н. М. Гупан, Ю. Б. Малієнко, Г. В. Серова, стали основою для створення нової навчально-методичної літератури.

Державний стандарт базової середньої освіти визначає формування умінь працювати з різними видами історичної інформації як обов'язковий результат навчання. Учні мають уміти: аналізувати й критично оцінювати джерела історичної та суспільно значущої інформації; добирати, класифікувати, аналізувати та синтезувати інформацію з історичних джерел; визначати достовірність історичних джерел і різних інтерпретацій подій; розпізнавати способи маніпулювання інформацією та ознаки пропаганди тощо.

Робота з історичними джерелами є ключовим елементом розвитку критичного мислення. Вона перетворює учня з пасивного споживача на активного дослідника. У ході дослідження доведено, що структура і зміст курсу історії України для 7 класу, реалізовані у підручнику авт. О. І. Пометун, О. В. Дудар, Н. М. Гупан, забезпечують формування цих навичок через добір різноманітних джерел і практичні методи роботи з ними, а саме: розвиток мислення через аналіз: здійснювати критичний аналіз джерел – розрізняти літописні легенди (наприклад, про заснування Києва, смерть Олега від коня) та реальні історичні факти (розвиток поселень, майнове розшарування); оцінка версій та обґрунтування: аналізувати різні версії походження терміна «Русь», обґрунтовуючи найбільш вірогідну; причиново-наслідкові зв'язки: визначати «Чому?» (Чому виникла потреба у владі князя? Чому християнство не поширилося за часів Аскольда?); аналіз контексту та мотивації: аналізувати, хто був зацікавлений у владі князя чи в появі варягів, та оцінювати успіх політики князів (наприклад, за умовами угод з Візантією); аналіз термінології: розуміти необхідність пояснення термінів (наприклад, трактування Русі-України Михайлом Грушевським) та їхнє значення для сучасної ідентичності.

Визначено, що здатність самостійно формулювати завдання (скласти тести / хронологічну задачу) є вищим рівнем розвитку критичного мислення, адже це

вимагає від учня глибокого засвоєння матеріалу, відокремлення головного від другорядного та синтезу інформації.

Таким чином, курс історії України уможливорює опанування учнями 7-го класу не лише новими знаннями, а й ключовими навичками критичної оцінки інформації історичного змісту, що є життєво необхідними в умовах сучасного цифрового простору та протистояння пропаганді.

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:

В процесі проведення педагогічного експерименту *визначено*, що під час вивчення географії учнями 7-9 класів закладів загальної середньої освіти в умовах Нової української школи ваговим виявилось системне здійснення різноманітних видів навчальної діяльності: робота з інформацією (карти, картосхеми, ГІС-технології, статистичні дані, робота з моделями (річкова долина, вулканічна діяльність тощо), дослідницька та проєктна діяльність;

удосконалено методику формування наукових географічних понять для розвитку географічних компетентностей, що знаходяться в змісті навчальної програми;

розроблено методику проведення експериментального дослідження з метою з'ясування впливу проєктованого змісту навчання географії на формування предметних компетентностей здобувачів освіти;

експериментально перевірено відповідність проєктованого змісту Державному стандарту базової середньої освіти;

проаналізовано результати експериментального дослідження;

сформовані складові змістового та методичного апаратів розділів практикуму *підготовлено та видано* підручник географії для 8 класу.

Види навчальної діяльності та їх вплив на формування ключових та предметних компетентностей в учнів 8-х класів

Т. Г. Назаренко,

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,

завідувач відділу навчання географії та економіки

Інституту педагогіки НАПН України

Наукові співробітники відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України розробили та провели науково-педагогічне дослідження, що виконано в межах планової роботи за № державної реєстрації 0124U000275. В результаті дослідження виявлено ефективне застосування діяльнісного підходу при підготовці учнів закладів загальної середньої освіти до викликів сьогодення і

майбутнього. Реалізація ідей і змісту Нової української школи відбувається через формування в учнів ключових і предметних компетентностей.

Відповідно до розробленої нами Концепції навчання географії в основній школі (2018) проаналізовані різноманітні види навчальної діяльності учнів, зокрема, дослідження/моделювання (дослідницькі проєкти), робота з інформацією, встановлення взаємозв'язків та закономірностей, практичні роботи, навчальні проєкти (інформаційні, практико орієнтовні (прикладні), творчі, навчальна екскурсія та інше.

Оскільки під час дослідження виникли непередбачувані випадки застосування цифрових ресурсів, дослідження було переформатовано через призму використання цих ресурсів в різних видах навчальної діяльності при вивченні географії в гімназії.

Вивчення географії в гімназії створює широкі можливості для використання різноманітних видів навчальної діяльності, що сприяють не лише засвоєнню знань, а й розвитку дослідницьких, творчих і комунікативних умінь. Таким чином, діяльнісний підхід не тільки сприятиме розвитку знань та умінь учнів з географії як навчального предмета, а й посилюватиме освітній потенціал географії як джерела формування ключових та предметних компетентностей.

В методиці навчання географії проблема реалізації видів навчальної діяльності на сьогодні практично не вивчена, оскільки змінилися підходи до викладання, навчальне методичне забезпечення, з'явилися нові модельні та навчальні програми, підручники тощо. Наявні поодинокі методичні розробки вчителів, попри їх практичну цінність, часто не розкривають комплексно сутності поняття «навчальна діяльність» у контексті сучасних освітніх тенденцій. Вони переважно зосереджуються на окремих фрагментах уроку або вузьких дидактичних завданнях, не враховуючи повний спектр можливостей діяльнісного підходу.

Водночас недостатньо вивченим залишається питання узгодження видів навчальної діяльності з можливостями цифрових ресурсів, особливо з огляду на вікові та психологічні особливості учнів, рівень цифрової компетентності вчителів та матеріально-технічне забезпечення закладів загальної середньої освіти.

Формування в учнів 8-х класів предметних компетентностей на уроках географії через види навчальної діяльності

Д. В. Полтавченко,
молодший науковий співробітник
відділу навчання географії та економіки
Інституту педагогіки НАПН України

На сучасному етапі розвитку освіти значну роль посідає формування компетентностей учнів/учениць, що сприяє їх здатності до застосування набутих знань, вмінь та навичок у реальному житті. Географія, як одна з інтеграційних наук про природу та суспільство, є не тільки джерелом знань для дітей, а й стає засобом використання набутих компетентностей у навчальних ситуаціях, що максимально наближені до реальності.

У 8-му класі учні/учениці при вивченні географії переходять від початкового ознайомлення про природу та її закономірності у просторовий вимір географічної

оболонки, з її розподілом на природні територіальні та аквальні комплекси. Саме вивчення географії материків та океанів, де розкриваються взаємозв'язки компонентів природи, впливу людської діяльності на закономірності природи стає не тільки метою навчання, а й засобом здобуття необхідних ключових та предметних компетентностей.

У ході дослідження видів навчальної діяльності при вивченні географії у 8-му класі виявлено, що найбільш ефективним способом формування компетентностей є формування завдань із використанням діяльнісного підходу. Такий спосіб є найбільш подібним до природного опанування необхідних знань та навичок, оскільки поєднує теоретичні знання з практичним застосуванням, переосмислення та закріплення вивченого, відкритість до рефлексії.

Такі види навчальної діяльності, як дослідження, робота з інформацією, навчальні проєкти, робота з картою, практичні роботи при відповідному навчально-методичному забезпеченню якісними за структурою та різномірністю за змістом завданнями стають потужними засобами сприйняття та закріплення необхідних компетентностей.

Також в останні роки набирає сили вплив цифровізації на формування видів навчальної діяльності. Абсолютну більшість засвоєння нової інформації та використання пошукової діяльності здійснюється цифровими засобами навчання (пошук інформації в Інтернеті, використання AI-інструментів): підручник із головного джерела знань стає допоміжним та слугує орієнтиром до засвоєння знань. Представлення результатів навчання також вже неможливе без цифрових засобів (замість рефератів та конспектів – презентації та міні-відео, замість паперових контурних карт – цифрові багат шарові карти у спеціальних програмах).

Таким чином освіта в Україні трансформується і дослідження нових парадигм та філософських концепцій в українській педагогіці є актуальними та маловивченими.

Аналіз та корекція методики формування дослідницьких компетентностей учнів з географії у 7-9 класах закладів базової загальної середньої освіти

В. С. Яценко,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник
відділу навчання географії та економіки
Інституту педагогіки НАПН України

Використання наукового методу пізнання на основі психолого-педагогічного процесу шкільної географічної освіти поліпредметна, що розвиває в учнів 7-9 класів закладів базової загальної середньої освіти світоглядні уявлення про сутність і закономірності просторово-часової диференціації географічної оболонки як просторово-екологічної та соціально-економічної систем, яка виконує функції інтегрування галузі знань. У загальному контексті мова йде про формування природничо-

наукової картини світу учнів через дослідження основних компонентів – природи, території, людини і суспільства. Відповідно, нам необхідно переосмислити підходи до сучасної методики формування дослідницьких компетентностей учнів з географії і навчати їх спостерігати за об'єктами, явищами або процесами, на основі аналізу і синтезу отриманої інформації, будувати певні абстракції, узагальнювати, порівнювати, висувати гіпотези та пояснювати. Не включеним у дану методичну систему залишається питання оцінювання практичної роботи учнів, їх вміння інтерпретувати відомості і докази, передбачати (прогнозувати) явища хоча б на близьку перспективу.

Методика формування дослідницьких компетентностей має ґрунтуватися на таких основах, як формуванні географічних понять, уявлень, тобто, учні мають ознайомитися із визначеннями, знаходити їх спільні і відмінні ознаки; проводити систематичну профорієнтаційну роботу серед учнівської молоді, як через профорієнтаційні тести, так і через бесіди про відповідальність і роль у суспільстві професій сьогодення і майбутнього; формувати природничо-наукову грамотність, не лише на заняттях географії, а також і фізики, хімії, біології та ін.; формування духовного світу особистості учнів через творчу діяльність, де ми розвиваємо творче мислення, навчаємо генерувати ідеї та вміти їх презентувати.

Вироблення концептуальних основ реалізації прикладної складової географічної освіти, як дослідження якнайкраще проявляється в інтеграції природничих наук, де закони природи фізики, хімії, біології мають логічний розвиток з географії у вигляді географічних закономірностей. Дані науки виступають як цілісна взаємопов'язана сукупність наук, де диференціація сприяє аналітичному дослідженні світу. Поки, що в сучасній школі не лише України, а й світу переважає в методиці навчання географії теоретичний компонент, де ми опираємося на абстракції (теорії). Але з початку 2000-них років набирає сили емпіричний компонент, через прикладні складові, де учні проводять спостереження у природі, досліди, експериментують тощо. Одним із компонентів методики формування дослідницьких компетентностей учнів є формування природничо-наукової картини світу через систематизоване та цілісне уявлення про світ; самостійна пошуково-дослідна робота учнів через вміння застосовувати на практиці географічні методи дослідження; формування екологічної культури учнів через відповідальне ставлення до природи, у науковому, художньому, моральному і правовому аспектах.

Реалізація змісту географічної освіти у 7–9 класах у контексті компетентнісного підходу Нової української школи

О. В. Часнікова,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий
співробітник відділу навчання географії та економіки
Інституту педагогіки НАПН України*

Сучасна географічна освіта базової школи покликана формувати в учнів просторове мислення, екологічну культуру, громадянську свідомість і здатність орієнтуватися у глобалізованому світі. Концепція НУШ та Державний стандарт базової

середньої освіти визначають компетентнісний підхід як провідний орієнтир змісту навчання. Згідно з цими документами, мета шкільної географії полягає не лише у формуванні системи знань, а й у розвитку здатності учнів мислити просторово, критично й екологічно відповідально.

Психолого-педагогічні дослідження доводять, що підлітковий вік є критичним для розвитку просторового мислення та причинно-наслідкових зв'язків, тому саме в цей період доцільно закладати основи аналітичного розуміння простору. Методичні праці українських науковців акцентують на важливості діяльнісного, компетентнісного й інтегративного підходів у викладанні географії. Модельна навчальна програма «Географія. 6-9 класи» ґрунтується саме на цих підходах і визначає зміст освіти як систему знань, умінь, цінностей і способів діяльності, що забезпечують розвиток ключових і предметних компетентностей.

Зміст географічної освіти у 7-9 класах структурується за п'ятьма взаємопов'язаними компонентами: природничо-географічним, соціально-економічним, картографічно-аналітичним, ціннісно-світоглядним і діяльнісним.

Природничо-географічний компонент забезпечує систематизацію знань про географічну оболонку, процеси й закономірності її функціонування. Він формує уявлення про Землю як цілісну природну систему, розвиває вміння спостерігати природні явища, пояснювати їхню взаємозалежність і прогнозувати зміни.

Соціально-економічний компонент спрямований на формування розуміння територіальної організації суспільства, господарства, населення та глобальних процесів.

Картографічно-аналітичний компонент розвиває просторове мислення, вміння аналізувати карти, працювати з геоінформаційними системами.

Ціннісно-світоглядний компонент забезпечує виховання екологічної відповідальності, національної ідентичності та громадянської позиції.

Діяльнісний компонент орієнтує навчання на практику: учні здійснюють дослідження, проекти, аналітичні роботи з використанням цифрових інструментів (Google Earth, PopulationPyramid.net, Solid Info).

Проведене дослідження виявило, що найбільші труднощі виникають при реалізації природничо-географічного компонента. У багатьох закладів освіти відсутнє сучасне обладнання, метеоприлади, цифрові моделі рельєфу та кліматичних процесів, що обмежує дослідницький характер навчання. Учні часто запам'ятовують факти без розуміння причинно-наслідкових зв'язків у геосистемах. Відсутність навчально-польових практик і обмежений доступ до цифрових ресурсів (NASA Earth Data, Google Earth) стримують розвиток просторової грамотності.

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, старший дослідник, завідувач відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

На експериментально-формульовальному етапі дослідження:

- **апровано в умовах освітньої практики навчальну програму «Фізика. 7-9 класи»** для закладів загальної середньої освіти у якій реалізовано оновлені підходи до діяльнісного, STEM-орієнтованого навчання та *рукопис підручника фізики для 8 класу закладів загальної середньої освіти;*
- **удосконалено алгоритм** досягнення очікуваних результатів навчання шляхом добору дослідницьких, проектних і практико зорієнтованих завдань у процесі вивчення фізики у 7–8 класах;
- **розроблено рукопис підручника** фізики для 9 класу закладів загальної середньої освіти, який відображає вимоги Державного стандарту й впроваджує систему завдань, спрямованих на формування дослідницьких умінь та інженерного мислення;
- **обґрунтовано** методичні особливості реалізації змісту навчання фізики у 9 класі, зокрема використання методів навчання через дослідження, що передбачають самостійне висунення гіпотез, проведення експериментів і подальший теоретичний аналіз;
- **враховано специфіку організації навчання фізики** в умовах віялових відключень електроенергії та визначено інструменти підтримання безперервності освітнього процесу на основі цифрових лабораторій, мобільних застосунків і віртуальних симуляцій;
- **розроблено методику** оцінювання кар'єрної спрямованості здобувачів освіти на STEM-професії у курсі фізики 7–9 класів як чинника їхнього усвідомленого професійного самовизначення в умовах профільної школи
- **доведено**, що систематичне розв'язування практико-орієнтованих завдань посилює прикладну спрямованість базового курсу фізики й забезпечує зв'язок фізики з реальними природними явищами та історією науки і техніки.

STEM як феномен сучасної 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*

Стрімке завоювання сучасного освітнього простору ідеями STEM підходу спонукає до глибшого дослідження його як дидактико-методичного феномену, зокрема щодо з'ясування теоретико-методологічних засад і обґрунтування особливостей реалізації його в освітній практиці. У цьому контексті слід поглянути на STEM освіту в більш широкому її тлумаченні, ніж інтеграція кількох предметних галузей знань. Наразі вона трактується в кількох іпостасях: як освітня галузь або кластер, як інтеграція природничо-математичних знань із технічною творчістю і дизайнерським мисленням, як метод навчання, як педагогічна технологія, нарешті, як інтегрований курс, тобто у вузькому, контекстуальному розумінні цього феномену залежно від прагматичних цілей його втілення в освітню практику.

У широкому розумінні – це особливий підхід до організації навчання, який узгоджено реалізує різні освітні галузі, насамперед природничі науки, математика, технології та інжиніринг, специфічними для них методами, формами і технологіями навчання. Тобто STEM освіта набуває ознак універсальної дидактичної системи, що має особливу місію підготовки здобувачів освіти до успішної життєдіяльності у високотехнологічному суспільстві. У такому сенсі вона реалізується через власні специфічні принципи, зміст, методи, форми і технології навчання. Вона ґрунтується на цілісності академічних і прикладних знань, розвитку інноваційного мислення і креативності на основі діяльнісного підходу, здатності здобувачів освіти до критичного оцінювання власних дій і прийнятих рішень тощо.

Зміст STEM освіти має ширший обсяг, ніж відображені в навчальних програмах усталені предметні системи знань її базових компонентів (факти, поняття, закони, принципи тощо), оскільки завдяки навчальній діяльності, орієнтованій на формування ключових компетентностей, здобувачі освіти набувають нові знання, уміння і навички, ціннісні ставлення тощо. Тому STEM освіта в освітній практиці набуває різних модифікацій головним чином шляхом залучення до базових її компонентів інших складників, наприклад, мистецтва (STEAM), мовленнєвих компонентів і мистецтва (STREAM), суспільно-гуманітарних знань (STEMSS) тощо.

Перевагою дидактичної системи STEM є те, що вона не прагне до нарощування обсягів змісту освітніх галузей, а навпаки, завдяки узгодженню і впорядкуванню його в мінімальних обсягах, на основі активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, внаслідок застосування ними набутих знань у нових пізнавальних ситуаціях і життєвій практиці формує нові смислові структури їхнього когнітивного досвіду.

STEM освіта як дидактична система реалізується через освітні програми для різних рівнів освіти від дошкілля до фахової підготовки.

Контекстні завдання як інструмент реалізації ключових завдань базового курсу фізики

М. В. Головка,

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

Ключовими завданнями базового курсу фізики Нової української школи є формування та розвиток у здобувачів освіти умінь досліджувати природу засобами фізики, здатності застосовувати набутті компетентності (знання, вміння та власний досвід пізнавальної діяльності) в практичних ситуаціях, які постають перед учнями в побуті та довіллі, виявляти ініціативу у розв'язанні проблем енерго- та природозбереження, оцінювати результати власної діяльності та діяльності інших членів родини й громади, що мають вплив на природу й довкілля⁷.

Одним із інструментів реалізації завдань курсу фізики 7–9 класів нами розглядаються контекстні завдання за умови їх систематичного використання як складника методичних систем та включення до сучасного дидактичного забезпечення реалізації фізичного та інших складників природничої освітньої галузі. Ефективність використання контекстних завдань як засобу формування в здобувачів базової середньої освіти ключових компетентностей, важливих для успішного життя, підтверджується результатами міжнародних порівняльних оцінювань, в яких бере участь Україна (наприклад, дослідження PISA, що орієнтоване на визначення, зокрема, й рівня природничо-наукової грамотності).

Контекстні завдання є за своєю суттю компетентнісними, оскільки їх основу складають предметні концепції, що реалізують реальні життєві ситуації та орієнтовані на потреби й досвід здобувачів освіти. Вони складаються із наративу або контексту (опису ситуації повсякденного життя) та завдань на його аналіз.

Важливо, щоб контексти відображали реальні життєві ситуації, актуальні як для конкретного учня та його родини (особистісний пріоритет), так і для громади, держави (локальний пріоритет), людства (глобальний пріоритет). Наприклад, питання життєзабезпечення та здорового способу життя, відповідальної поведінки в суспільстві та природі у контексті проблем екології, енергозбереження, раціонального та ощадливого використання ресурсів тощо)⁸.

Запропонована методика розроблення контекстних завдань та роботи з ними під час навчання фізики передбачає такі основні етапи: при складанні (доборі) контекстних завдань потрібно орієнтуватися на безпосереднє залучення здобувача освіти до контексту: саме учень має (або може) бути суб'єктом реальної життєвої ситуації, описаному в ньому; наратив та запитання до нього формуються таким

⁷ Головка, М. (2023). Концепція базової фізичної освіти: основні положення та умови реалізації. *Український педагогічний журнал*, (3), 54–62. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-3-54-62>.

⁸ Головка, М. В., & Стрельчук, А. А. (2023). Сучасний підручник фізики як засіб формування та розвитку природничо-наукової грамотності здобувачів загальної середньої освіти. *Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць*, 30, 47–57. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-30-47-57>. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/672>.

чином, щоб для вирішення практичної ситуації учні застосовували як предметні знання з фізики, так й інтегровані з природничої освітньої галузі; робота з контекстом має передбачати ґрунтовний аналіз контекстного тла, окреслення проблеми та альтернативних сюжетних ліній; вирішення контекстного завдання здійснюється через дослідження предметного змісту та встановлення міжпредметних зв'язків, аналіз надлишкових та відсутніх даних, інтерпретацію отриманих результатів; завершальним етапом є формулювання оціночних суджень та виявлення ціннісних ставлень, що є результатом рефлексії (самооцінки отриманих результатів, а також шляхів їх досягнення)⁹.

Система завдань у підручнику фізики для оцінювання результатів навчання

Т. М. Засєкіна,

доктор педагогічних наук,

професор,

головний науковий співробітник відділу

біологічної, хімічної та фізичної освіти

Інституту педагогіки НАПН України

Наріжним каменем для учителів фізики стали нові вимоги оцінювання результатів навчання учнів та учениць за відповідними групами. Українська модель оцінювання за групами результатів — це адаптація світових практик, але з урахуванням наших стандартів. Із світових практик за основу системи оцінювання взято критеріальну базу PISA (уміння застосовувати знання), OECD Skills Framework, EU Key Competences for Lifelong Learning. Із державного стандарту базової середньої освіти для оцінювання результатів навчання обрано три групи: 1. Досліджує природу; 2. Здійснює пошук та опрацьовує інформацію; 3. Усвідомлює закономірності природи. Група результатів 4 «Розвиток наукового мислення, набуття досвіду розв'язання проблем природничого змісту [індивідуально та у співпраці]» є наскрізною.

Оцінювання за групами результатів переходить до комплексної моделі, де вимірюються знання, уміння і цінності. Традиційна система ставила одну «середню» оцінку за предмет, змішуючи в купу знання теорії, старанність, експериментальні уміння і вміння розв'язувати задачі. Нова система розкладає успішність учня на складові і є частиною навчання, а не контролем наприкінці. Вимірюються дії, мислення, уміння, ставлення й ціннісні прояви, а не тільки знання. Тобто оцінювання стає процесуальним, а не лише результативним. Відповідно постає проблема у складанні відповідних завдань та інструментів оцінювання, якими оцінюються дії (у тому числі проміжні), а не лише кінцевий результат.

⁹ Науменко, С. Г., & Головко, М. В. (2024). Контекстні завдання як інструмент формування у здобувачів загальної середньої освіти ключових компетентностей, важливих для успішного життя. *Proces edukacyjny w czasie wojny i powojennej odbudowy Ukrainy z integracją ze wspólnotą europejską : monografia* (pp. 109–118). /Instytut Pedagogiki NAPP Ukrainy; red. O. Topuzov, M. Holovko, Z. Sharlovych, K. Ladonia; [Zespół autorski]. [Wydanie elektroniczne]. Łomża-Kijów. <https://doi.org/10.32405/mono-lomza-kyiv-2024-2-5>.

Прикладом таких завдань є завдання для дослідження з фіксацією кроків (Гр. 1–4), робота з даними, графіками, цифровими інструментами (Гр. 2–4), проекти, кейси, моделювання реальних ситуацій (Гр. 3–4). Для оцінювання поведінкових проявів застосовуються рефлексивні картки й чек-листи.

Наші підручники фізики у форматі 4D структуровані так, щоб кожне завдання було прив'язане до певної групи результатів й учні і учениці бачили, що саме оцінюється і щоб було легко зібрати “докази навчання” (evidence).

<i>Група результатів</i>	<i>Ключове дієслово</i>	<i>Тип завдання</i>
ГР 1 (Дослідження)	Виміряй / Зроби	Дослідницька робота, моделювання, конструювання
ГР 2 (Інформація)	Проаналізуй / Знайди	Робота з графіком, текстом, схемою, таблицею, додатковими джерелами інформації
ГР 3 (Закономірності)	Обчисли / Поясни	Задача (розрахункова або якісна), кейс-завдання

Методичні особливості реалізації змісту навчання фізики у 9 класі

Д. О. Засєкін,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу
біологічної, хімічної та фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України

Згідно з новим Державним стандартом базової середньої освіти навчання фізики у 9-му класі має суттєві відмінності від 7-го та 8-го класів. Це пов'язано з тим, що 9 клас є завершальним у здобутті базової фізичної освіти. Головна мета цього етапу – не просто вивчити нові теми, а досягнути обов'язкових результатів навчання природничої освітньої галузі державного стандарту базової середньої освіти на фізичному змісті: систематизувати знання й уміння за три роки, сформувати цілісну наукову картину світу та підготувати учня до вибору профілю в ліцеї академічного спрямування, або професії у професійному коледжі.

Актуальним залишається реалізація діяльнісного і компетентнісного підходів у навчанні фізики. Зміст організовується так, щоб учні застосовували знання для розв'язування реальних задач, досліджували природні явища, проводили досліди, будували моделі, працювали з різними джерелами інформації (текст, графіки, симуляції, дані), міркували, пояснювали, обґрунтовували, а не лише відтворювали означення. Це реалізується через систему завдань різних рівнів та інтеграцію видів діяльності.

Одна з ключових методичних особливостей — вбудованість оцінювання у процес навчання. Реалізація стандарту вимагає, щоб діяльність з дослідження природних і технічних явищ і об'єктів була ядром уроків фізики 9 класу. Стандарт

наголошує на зв'язку фізики з реальним життям і професіями. Методично доцільно включати: кейси, приклади з побуту, профорієнтаційні вставки. Фізика 9 класу — це завершення курсу базової фізики, тому реалізуються такі принципи: спіральність: повторення → поглиблення → узагальнення; узгодженість понять – супроводження кожної нової теми коротким «місточком» з попередніх класів.

Методичні особливості реалізації змісту фізики у 9 класі згідно зі стандартом базової середньої освіти полягають у:

- переході від «пояснення — приклад — задача» до «дослідження — пояснення — застосування — ціннісний вибір»;
- активній діяльності учня;
- експериментально- та практико-орієнтованій побудові навчання;
- інтеграції цифрових технологій;
- формуванні наукового та критичного мислення;
- підвищенні рівня абстракції та математизації;
- досягненні очікуваних результатів навчання за цикл предметного навчання (на кінець 9-го класу);
- формування наукового мислення;
- ціннісні результати та відповідальна поведінка;
- гуманізації та осучасненні контекстів фізики.

Особливості діагностики ефективності методики реалізації 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

З метою перевірки та підтвердження результативності запропонованої методики реалізації прикладної спрямованості базового курсу фізики, формування компетентностей учнів у процесі розв'язування прикладних завдань проведено педагогічний експеримент. На основі аналізу отриманих даних здійснено оцінку ефективності розробленої методики, обґрунтовано критеріально-діагностувальний апарат, визначено контрольні й експериментальні групи учнів, впроваджено алгоритм формування компетентностей, здійснено якісний аналіз та статистичне оброблення результатів експерименту, сформульовано висновки.

Основними критеріями ефективності розробленої методики є сформованість складових предметних і ключових компетентностей у процесі розв'язування прикладних завдань: мотиваційної – навчання значно ефективніше, якщо після експерименту рівень мотивації учнів підвищується; когнітивної – навчання буде успішним, якщо рівень засвоєння знань в експериментальній групі підвищується; діяльнісної – навчання є дієвим, якщо в учнів експериментальної групи підвищується рівень сформованості знань, наскрізних умінь і ставлень; особистісної – навчання є

ефективним, якщо в учнів експериментальної групи формується позитивне ставлення до природничих наук, що проявляється у їх зацікавленості навчальним матеріалом, оптимальним виконанням прикладних завдань, ініціативністю.

Показниками когнітивного критерію є розподіл учнів за рівнями навчальних досягнень, якістю, гнучкістю та міцністю знань, діяльнісного – уміння розв'язувати та складати прикладні задачі, особистісного – розвиток розумових здібностей, уміння працювати в колективі, досвід емоційно-ціннісного ставлення до природи, людини і суспільства.

Відповідно до розроблених критеріїв досліджено рівень сформованості компетентностей учнів під час розв'язування прикладних завдань, проаналізовано та зіставлено результати контрольних та експериментальних груп. На основі впровадження розробленої методики учні ЕК та КК пройшли діагностичні випробування (ПД – підсумкова діагностика), за результатами яких здійснено оцінку рівня розвитку досліджуваного феномену.

Важливим елементом педагогічної діагностики є вивчення стану навколишнього освітнього простору, який складається із середовища школи, дому й регіону. З цією метою використовують різноманітні методи. Зокрема, для виявлення знань і вмінь здійснюється анкетування й проводяться бесіди з учнями.

Курс фізики в гімназії як інструмент формування професійного самовизначення учнів у сфері STEM-кар'єр

В. В. Сіній,

*кандидат педагогічних наук, старший дослідник,
завідувач відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Шкільний курс фізики 7–9 класів в реформування базової середньої освіти набуває стратегічного значення як засіб формування STEM-компетентностей, інженерного мислення та ранньої профорієнтації учнів. Модельні навчальні програми та підручники нового покоління передбачають переорієнтацію освітнього процесу від переважно репродуктивного засвоєння понять до діяльнісного, практико-зорієнтованого й міжгалузевого навчання. Це забезпечує послідовне формування в гімназистів умінь досліджувати, моделювати, конструювати й застосовувати фізичні знання у реальних техніко-технологічних контекстах.

У 7 класі важливо забезпечити усвідомлене входження учнів у курс фізики як предмет, що має значний профорієнтаційний потенціал. Сучасний підручник реалізує це через проблемні ситуації, STEM-кейси та завдання з моделювання фізичних процесів у сферах логістики, енергетики, медицини та техніки. Рубрики «Дій», «Досліджуй» і цифрові додатки створюють умови для застосування наукового методу, аналізу даних, використання цифрових вимірювальних приладів й ознайомлення з реальними професійними практиками. Такий зміст сприяє формуванню інтересу до STEM-кар'єр і забезпечує для гімназистів відповідний освітній вибір у майбутньому.

У 8–9 класах посилюється роль дослідницьких і проєктних форм роботи, що є логічним продовженням концептуальних засад STEM-освіти. Учні виконують комплексні завдання, моделюють механічні, електричні та теплові явища з використанням цифрових лабораторій, хмарних ресурсів, мобільних застосунків і віртуальних симуляцій. Це дозволяє працювати з короткотривалими й довготривалими процесами, аналізувати динаміку даних, порівнювати ефективність технічних рішень та оцінювати ресурсоощадні технології. Використання гаджетів як освітнього інструмента забезпечує доступність фізичного експерименту, особливо важливу в умовах змішаного та дистанційного навчання, а також під час організації уроків в укриттях. Учні створюють інженерні моделі, розв'язують ситуаційні задачі, працюють з графічними інтерпретаціями та алгоритмами, що сприяє розвитку критичного мислення й технологічної грамотності.

Важливою складовою роботи стає оформлення задач з фізики, що традиційно виконує в українській освіті функцію структурування міркувань, формування наукової мови та логічної послідовності кроків розв'язання. Сучасні освітні реалії, пов'язані з поверненням учнів з інших країн, засвідчують значні відмінності у вимогах до подання письмового розв'язку. У багатьох освітніх системах акцент робиться на стратегічному описі способу розв'язання або на кінцевому результаті, що ускладнює адаптацію учнів до українських методичних традицій. У цьому контексті важливим є поступове формування культури оформлення задач, використання гнучких вимог в адаптаційний період та залучення зразків, пояснень і диференційованих підходів до оцінювання. Цифрові інструменти дозволяють створювати єдині формати подання розв'язків, що підтримують освітню мобільність та знижують бар'єри між різними освітніми системами.

Міжгалузеві модельні програми STEM для 5–9 класів, проаналізовані впродовж року, демонструють різні авторські підходи до інтеграції природничих наук, технологій, інформатики й математики. Вони містять значний потенціал для модернізації змісту фізики 7–9 класів, оскільки забезпечують єдність дослідницького, інженерного та проєктного компонентів, орієнтованих на реальні проблеми та завдання сучасного світу. Гнучка модульна структура таких програм дозволяє школам впроваджувати STEM як окремий курс або інтегрувати його зміст у фізику, хімію, біологію та інформатику. Це створює умови для формування цілісної науково-технологічної картини світу, розвитку підприємливості та усвідомленого ставлення до вибору професійної траєкторії.

Отримані наукові результати 2025 року демонструють послідовне розширення можливостей STEM-орієнтованого навчання фізики у 7–9 класах. Узагальнено дидактичні підходи до проєктування змісту, визначено інструменти розвитку інженерного мислення та профорієнтації, окреслено методики підтримки освітньої мобільності учнів. Запропоновані підходи сприяють створенню сучасного освітнього середовища, у якому курс фізики виконує не лише пізнавальну, а й кар'єрну, технологічну та світоглядну функції, відповідаючи викликам повоєнного відновлення й цифрової трансформації суспільства.

Якісні задачі з фізики як засіб розвитку ключових компетентностей здобувачів базової середньої освіти

В. М. Мацюк,

*кандидат педагогічних наук,
доцент, старший науковий співробітник відділу
біологічної, хімічної та фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

З огляду на спрямованість змісту й методів навчання Нової української школи на формування та розвиток у здобувачів базової середньої освіти ключових компетентностей, важливих для успішного життя, виникає необхідність пошуку нових та переосмислення ролі відомих засобів шкільних курсів природничої освітньої галузі, зокрема, й фізики. Одним із ефективних інструментів активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках фізики є використання якісних задач, які не тільки вимагають знань і вмінь застосовувати фізичні закони, але і стимулюють учнів до креативного підходу при вирішенні проблемних ситуацій, розвитку аналітичних здібностей учнів і формування у них *компетентностей у галузі природничих наук, техніки і технологій*. Якщо при розв'язуванні кількісних задач акцент робиться на створенні математичних моделей фізичних процесів, застосуванні формул фізичних законів, графіків, таблиць діаграм, тощо, то якісні задачі розвивають концептуальне розуміння навчального матеріалу, допомагають зрозуміти фізичний зміст явищ, причинно-наслідкові зв'язки і властивості речовин.

Під час опанування базового курсу фізики (7–9 класи), який є першим логічно завершеним концентром, побудований за явищним підходом, саме якісні задачі допомагають учням зрозуміти суть фізичних явищ (нагрівання, охолодження, плавлення, кипіння тощо) на конкретних прикладах. При цьому формується інтуїтивне розуміння теоретичного матеріалу і закріплюються концепції через аналіз реальних ситуацій без використання складних обчислень. Якісні задачі розвивають фізичне мислення, дозволяють пов'язувати теорію із практикою, пояснювати фізичні явища і виявляти причинно-наслідкові зв'язки. Розв'язуючи якісні задачі учні вчаться логічно мислити, аналізувати, порівнювати і узагальнювати. Якісні задачі ілюструють, як абстрактні фізичні закони проявляються у повсякденному житті. При цьому відкриваються широкі можливості для розвитку *екологічної компетентності*.

Щоб пояснити явища чи процеси, описані в умові якісної задачі, часто доводиться застосовувати знання із різних розділів фізики, а іноді і з інших природничих дисциплін. Тобто при цьому відбувається органічна інтеграція знань, а також у деяких випадках реалізація міжпредметних зв'язків. Обґрунтовуючи розв'язок якісної задачі, учні вчаться давати розгорнуті пояснення явищ і аргументувати свою позицію на основі фізичних теорій і законів. Отже, при цьому розвивається і *комунікативна компетентність*.

Оскільки у базовому курсі фізики розглядаються явища і процеси, з якими учні значною мірою стикаються у реальному житті, широке застосування якісних

задач при вивченні цього розділу є особливо ефективним і їм слід приділити хоча б третину відведеного на розв'язування задач часу.

Особливості реалізації змісту навчання фізики у 7-9 класах в умовах НУШ

Л. В. Непорожня,
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу
біологічної, хімічної та фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Реалізація змісту навчання фізики у 7-9 класах передбачає виконання низки завдань, зокрема: визначення концептуальних підходів навчання в умовах Нової української школи; розроблення на основі спірально-концентричної структури навчальної програми базового курсу фізики з урахуванням інновацій у конструюванні змісту природничої галузі державного стандарту освіти; обґрунтування методичних особливостей реалізації змісту навчання фізики; розроблення навчально-методичного комплексу та апробування його в умовах освітньої практики; удосконалення контрольно-оцінювального складника освітнього процесу.

В процесі експериментального етапу дослідження особливостей реалізації змісту навчання фізики у 7-9 класах в умовах НУШ, здійснювалася апробація методичних особливостей впровадження компетентнісного підходу; діяльнісних методів навчання, зокрема, експериментальне дослідження, проєктна діяльність, моделювання, дискусії тощо; інтеграція теорії та практики в процесі розв'язання задач, які мають зв'язок із реальним життям, природою та виробництвом; використання сучасних технологій, інтерактивних дощок, комп'ютерних симуляцій, віртуальних лабораторій, онлайн-платформ та освітніх ресурсів; орієнтація на наукове мислення, розвиток критичного мислення, здатності аналізувати, порівнювати, узагальнювати, та формування дослідницьких навичок; вибір варіативної складової змісту, яка дозволяє поглиблено вивчати певні теми.

В результаті проведення даного етапу дослідження експериментально перевірено:

- рукопис матеріалів для оцінювання та здійснення корекційної діяльності в контексті формування таких груп результатів: проведення досліджень природи, здійснення пошуку та опрацювання інформації, усвідомлення закономірностей природи;
- проведено експериментальну перевірку ефективності використання запропонованих організаційних форм, методів, прийомів і засобів реалізації змісту навчання фізики у 7-9 класах;
- уточнено змістові лінії навчання фізики 7-9 класах з позицій НУШ з метою посилення зв'язку фізики з іншими природничими науками та з життям.

Пропедевтика астрономічних знань в курсі фізики 7–9 класів закладів загальної середньої освіти

І. П. Крячко,
*науковий співробітник відділу
біологічної, хімічної та фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Астрономічні знання є не тільки складником природничої компетентності сучасної людини. Їхнє значення суттєво вище: вони великою мірою визначають науково-природничу картину світу особистості, так чи інакше чинять вплив на її світогляд і є частиною її загальної культури.

В Україні традиційно основи астрономічних знань молодь здобуває в середній школі через опанування елементів астрономії на уроках природничих предметів чи вивчення окремого курсу астрономії в старшій школі. Особлива роль у цій важливій справі належить такому навчальному предмету як фізика.

Курс фізики базової середньої освіти має містити не окремі та розрізнені елементи астрономічного знання, а нести пропедевтичне навантаження, тобто формувати основу для подальшого ґрунтовнішого опанування кожним учнем астрономії. Безперечно, така пропедевтика має бути спрямована не лише на вирішення завдань навчання астрономії, але й насамперед фізики.

У наших попередніх дослідженнях з'ясовано: астрономічний матеріал в курсі фізики основної школи потрібен учням з огляду культури, світогляду та для системного пізнання довкілля у найбільшому його масштабі. Це все сприяє всебічному і повноцінному розвитку особистості.

Аналіз навчальної програми курсу «Фізика 7–9 клас» дав змогу визначити ті елементи фізичного знання, які, зважаючи на цілі навчання фізики і завдання пропедевтики астрономії, треба доповнити інформацією астрономічного змісту. Її можна подати як в складі основного змісту курсу фізики чи як додатковий навчальний матеріал.

ПРОЄКТУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ БІОЛОГІЇ І ХІМІЇ У 8-9 КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Реєстраційний номер: 0125U000395

Роки виконання: 2025–2026 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Повна загальна середня освіта.

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 аналітико-теоретичному етапі дослідження:

- **проаналізовано** наявні проблеми та практичну реалізацію проєктування змісту навчання біології та хімії у 8-9 класах закладів загальної середньої освіти;
- **узагальнено та відображено** структурування змісту навчання у курсах біології та хімії у 8-9 класах
- **обґрунтовано** методологію добору предметного змісту з біології та хімії для 7-9 класів;
- **розроблено** навчальну програму з біології для 7-9 класів;
- **підготовано і опубліковано** підручники з хімії та біології для 8 класу;
- **виконано** коригування, рецензування і підготовка до видання рукописів методичних посібників і методичних рекомендацій;
- **з'ясовано** теоретичні передумови формування предметного змісту у освітньому процесі з хімії та біології;
- **проаналізовано й узагальнено** результати наукового дослідження в планових методичних працях;
- **обговорено** результати досліджень в межах теми у процесі участі співробітників в міжнародних і українських наукових і науково-практичних конференціях;
- **подано до друку і опубліковано** статті, методичні розробки і тези доповідей за матеріалами теми.

До проблеми проєктування змісту хімічної освіти в основній школі

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

Метод проєктування є проявом сучасної культури формулювання і розв'язування проблеми, досягнення поставленої мети. Це вид діяльності, у результаті якої створюється модель нового об'єкта, що відповідає заданим вимогам. Проектний підхід до формування змісту освіти, що виник під впливом

технічного проектування, нині широко розробляється в усьому світі в різних аспектах: методологічному, дидактичному, методичному. Вітчизняні й зарубіжні вчені розробили загальну методологію педагогічного проектування, дидактичні аспекти проектування змісту загальної середньої освіти, його етапи і принципи, проектування засобів навчання. Однак проблему проектування предметного змісту ще не розв'язано в багатьох аспектах.

Проектування змісту передбачає розроблення його моделі у формі навчальної програми включно зі змістом навчального матеріалу, вимогами до загальноосвітньої підготовки учнів, критеріями і завданнями-вимірниками навчальних результатів учнів.

Упродовж десятиліть складалося інваріантне ядро хімічної освіти, що відповідало базовому рівню вивчення хімії. Однак теоретичні обґрунтування, сформульовані на попередніх етапах розвитку методики навчання хімії, виявилися недостатніми в умовах домінування компетентнісного підходу в освіті, на що орієнтує Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, постала потреба оновлення змісту і структури навчальних курсів.

Нові (модельні) навчальні програми, що їх розроблено на основі вимог Держстандарту й орієнтовано на «конкретні результати», підручники, розроблені на основі цих програм, засвідчили розбіжності в розумінні освітянами як вимог до обов'язкових результатів навчання, так і критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів. На нашу думку, певні утруднення спричинюються передусім неоднозначністю показників і критеріїв у Держстандарті, а також недостатністю теоретичного обґрунтування добору і конструювання змісту модельних навчальних програм; не розроблено концепцію новітнього підручника хімії. Попри очевидний поступ у компетентнісному спрямуванні навчальних програм і підручників, є певні втрати, порівняно з традиційними програмами, у систематичності й логіці навчального змісту. Варто нагадати висловлювання Юоло Вооглайда, естонського філософа, державного діяча, реформатора освіти: «... ми маємо моральне право змінювати щось лише в тому разі, якщо дуже чітко уявляємо, що саме змінювати не можна за жодних умов, що треба зберегти, захистити і зміцнити» (з інтерв'ю газеті «День», № 95-96, 1-2 червня 2018). Докладаючи це висловлювання до ситуації педагогічного проектування, доходимо висновку, що доцільно обґрунтувати й визначити, який зміст справді відповідає базовому рівню хімічної освіти як способу пізнання матеріального світу, уможливорює здатність до самонавчання й особистісний розвиток учнів на основі опанування ними наукової і функціональної грамотності, необхідних і достатніх для соціалізації, громадянської активності, життєзабезпечення і продовження навчання у профільній школі.

За всіх умов зміст освіти не можна розглядати як сталу величину, він релятивний, має враховувати актуальні виклики часу й забезпечувати соціальну адаптацію учнів. У сучасних умовах визнається, що для учня важливіше не володіння «запасом знань», які можуть чи не можуть бути затребуваними, а здатність до самонавчання, розширення і поглиблення знань.

Проектування змісту курсу хімії основної школи, що відбувається на засадах компетентнісного підходу, передбачає формування знань, способів діяльності,

ціннісного ставлення в сукупності цих компонентів; неперервність і наступність – від пропедевтичного курсу природознавства до профільного навчання хімії в старшій школі та самоосвіти; цілісність природничо-наукової освіти завдяки інтегративному підходу; спрямування на дослідництво і проєктну діяльність; забезпечення життєдіяльності у змінних екологічних умовах; розвиток і поглиблення українознавчого аспекту; кореляцію змістової і результативної частин для досягнення реальних освітніх цілей; урахування цифровізації освіти.

Разом із тим педагогічне проєктування змісту має не лише ґрунтуватись на сучасній парадигмі освіти, враховувати прогресивні світові тенденції, а й зберегти раціональне у досвіді попередніх поколінь розробників змісту. З урахуванням цього проєктований зміст базового курсу хімії відповідатиме суспільним очікуванням щодо рівня природничо-наукової підготовки здобувачів освіти, бо саме їм у недалекому майбутньому належить відновлювати і примножувати виробничий і науковий потенціал України.

Гібридна освіта як чинник формування природничо-наукових компетентностей учнів основної школи

І. С. Крамаренко,

*кандидат педагогічних наук,
старший дослідник, старший науковий співробітник
відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Гібридна освіта в сучасній основній школі постає не просто як поєднання традиційних і цифрових форм навчання, а як нова педагогічна парадигма, що забезпечує якісну трансформацію природничо-наукової освіти. Вона поєднує переваги живого спілкування вчителя з учнями з можливостями цифрових технологій, стимулюючи індивідуальний розвиток, пізнавальну активність і дослідницькі навички школярів. Такий підхід сприяє не лише кращому засвоєнню навчального матеріалу, а й розвитку у здобувачів освіти умінь застосовувати знання у практичних ситуаціях, що є основою формування природничо-наукових компетентностей.

Гібридне навчання в основній школі дозволяє інтегрувати класичні методи викладання з інноваційними цифровими інструментами, створюючи гнучке, доступне й динамічне освітнє середовище. Використання LMS-платформ (Moodle, Google Classroom, MS Teams), інтерактивних сервісів (Kahoot, Mentimeter, Padlet) та хмарних технологій (Google Workspace, Microsoft 365) відкриває можливості для персоналізації навчання, організації групових досліджень, відстеження прогресу учнів і реалізації компетентнісного підходу. У процесі вивчення предметів природничого циклу (біології, хімії, фізики, географії) учні можуть проводити експерименти у віртуальних лабораторіях (PhET, Labster, Crocodile Chemistry 6.0), моделювати процеси, аналізувати дані, створювати інтерактивні презентації та звіти.

Важливим аспектом є дидактична структура гібридного навчання, що поєднує кілька педагогічних моделей. Модель *Blended Learning* забезпечує баланс між аудиторними заняттями та дистанційною роботою, підвищуючи рівень самостійності учнів. *Flipped Classroom* (перевернутий клас) дозволяє учням самостійно опрацьовувати теоретичний матеріал вдома, а під час уроку виконувати експериментальні або дослідницькі завдання під керівництвом учителя. *Rotation Model* дає змогу організовувати навчання за «станціями» — змінюючи онлайн, офлайн і практичні етапи роботи. Це сприяє розвитку вміння працювати в команді, аналізувати результати, ставити гіпотези та перевіряти їх дослідним шляхом.

Зміна освітнього середовища в напрямі гібридності впливає на роль учителя, який стає не лише джерелом інформації, а фасилітатором, наставником, модератором пізнавальної діяльності. Учитель має забезпечити поєднання навчальних завдань з цифровими інструментами, обрати оптимальний темп подачі матеріалу, враховуючи рівень підготовленості учнів, їхні інтереси й освітні потреби. Таке середовище розвиває навички самоорганізації, цифрової грамотності, комунікації, критичного мислення та формує ціннісне ставлення до науки.

Разом з тим, упровадження гібридного навчання в основній школі супроводжується низкою викликів. Серед них – різний рівень технічного забезпечення освітніх закладів, недостатня цифрова компетентність частини педагогів, нерівний доступ до якісного інтернету, а також потреба у створенні стандартизованих підходів до оцінювання навчальних досягнень у цифровому середовищі. Важливим залишається питання академічної доброчесності, безпеки персональних даних учнів і раціонального балансу між онлайн та офлайн компонентами навчання.

Гібридна освіта є не просто технологічною тенденцією, а стратегічним напрямом розвитку сучасної школи. Вона дає змогу учням опановувати природничо-наукові знання не як абстрактні теорії, а як інструменти пізнання світу, розвитку власного мислення і творчого потенціалу. Формування природничо-наукових компетентностей у межах гібридного навчання передбачає розвиток дослідницьких навичок, умінь аналізувати дані, робити висновки, ухвалювати рішення на основі доказів. Такий підхід створює умови для виховання покоління учнів, здатних мислити науково, діяти відповідально й ефективно взаємодіяти у світі, де наука й технології визначають поступ суспільства.

Обґрунтування принципів навчання хімії на рівні базової середньої освіти

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 У результаті аналізу сучасної теорії і практики навчання хімії у закладах

загальної середньої освіти з урахуванням нових освітніх орієнтирів, окреслених у Державному стандарті базової середньої освіти, виявлено основні проблеми проектування змісту хімічної освіти у 8-9 класах. До них належать: невизначеність підходів до структурування одиниць змісту навчання, покликаних забезпечити набуття учнівством компетентностей; недостатня узгодженість методичних підходів до інтеграції змісту навчального предмета “Хімія” з предметами та інтегрованими курсами природничої освітньої галузі, що ускладнює реалізацію компетентнісного потенціалу галузі; брак методичних рекомендацій з визначення і практичного використання вчителем засобів активізації пізнавальної активності учнів в умовах очного і дистанційного навчання, відсутність єдиної видології навчальних завдань, орієнтованих на формування результатів навчання та їх оцінювання.

Теоретичною основою розв’язання зазначених проблем стало обґрунтування принципів навчання хімії на рівні базової середньої освіти. Таким принципами визначено: принцип оптимальності (збалансоване співвідношення ціннісних орієнтирів, хімічних знань і умінь їх практичного застосування); принцип цілісності (узгодженість етапів навчання, методологічних підходів, навчальних цілей, змісту, діяльності суб’єктів навчання і оцінювання результатів; принцип контекстуалізації та практикоорієнтованості (максимальне наближення навчального матеріалу до реального життя учнів та суспільних викликів); принцип конгруентності діяльності та результату (відповідність між спроектованою і реалізованою навчально-пізнавальною діяльністю учнів та їхніми результатами навчання); принцип відкритості (можливість внесення змін, перегляду застарілих норм і підходів); принцип свідомості навчання (систематичне здійснення самоаналізу та самооцінювання учнями власної навчальної діяльності, регулярне надання якісного, детального та своєчасного зворотного зв’язку щодо процесу навчання, а не лише кінцевого результату).

Обґрунтовані принципи навчання хімії на рівні базової середньої освіти спираються на загальнодидактичні положення, мають системний характер, адаптовані до особливостей природничої освітньої галузі й забезпечують цілісне, науково обґрунтоване, ціннісно насичене і практико орієнтоване навчання хімії, що відповідає вимогам сучасної освіти.

Шляхи реалізації змісту навчання в підручнику біології 8 класу Нової Української Школи

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

У процесі створення нового підручника біології для 8 класу НУШ питання його змісту виявилось досить важким але, в той же час, надзвичайно важливим. Зміст повинен був мати досить обмежений об’єм, який визначався максимально можливими технічними параметрами підручника.

Але, в той же час, зміст підручника повинен був відповідати програмі і висвітлювати всі питання, які модельна програма пропонує для цього курсу. А це досить великий об'єм інформації, який ще й треба подавати легкою і зрозумілою мовою, яку учні 8-х класів можуть сприйняти і зрозуміти.

Тому, вкрай важливою була чітка і логічна подача матеріалів, що досягалося шляхом стандартизованої побудови параграфів, дотримання розворотного принципу (кожен параграф займав два розвороти) і стандартизованого розміщення рубрик.

Для зрозумілої подачі складної інформації вдалим рішенням виявилось широке застосування схем, графіків, гістограм та інших способів візуалізації інформації. Ще одним корисним компонентом стали ілюстрації, які використовувалися у значній кількості і значно полегшували сприйняття змісту підручника учнями. Велика кількість потрібних ілюстрацій створила додаткову проблему. Бо використовувати в підручнику ілюстрації можна лише з обов'язковим дотриманням авторського права, що ускладнювало пошук потрібних ілюстрацій. А для замовлення художникам потрібних варіантів ілюстрацій часу було дуже мало. Втім, вимога дотримання авторського права є необхідною і повинна враховуватися у процесі планування роботи.

Важливим компонентом змісту сучасного підручника є електронний додаток (е-додаток). Цей компонент став обов'язковим нещодавно але в підручниках біології він використовувався вже давно. Перевагою е-додатку є те, що він значно розширює можливості для наповнення змісту підручника потрібною учням і вчителю інформацією. Він необмежений фізичними обсягами сторінок для друку але вимагає чіткого узгодження зі змістом параграфів і є їхнім логічним продовженням. Тому робота авторів з цим компонентом підручника потребує додаткових зусиль.

Підсумовуючи досвід реалізації змісту навчання в межах підручника біології 8 класу слід відмітити, що сучасні технології значно розширюють можливості авторів підручників але й вимагають від них додаткових зусиль у роботі.

Реалізація державних стандартів базової середньої освіти в освітніх і навчальних програмах та підручниках біології

Г. О. Качко,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу біологічної, фізичної та хімічної освіти
Інституту педагогіки НАПН України

Державні стандарти загальної середньої освіти – це вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувача загальної середньої освіти відповідного рівня.

Згідно Закону України «Про освіту» компетентністю є динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність. При цьому спільними для всіх компетентностей є такі вміння як: читання з розумінням, уміння висловлювати

власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми. Саме формування всіх цих компетентностей забезпечується поєднанням продуктивного навчання (Productive Learning), практико-орієнтовного підходу та дослідницької діяльності (Research-Based Learning).

Підручники для 7 класу з біології використовують різні напрямки, але всі вони поєднують в собі спільну мету – закладення основ біологічної компетентності. Основні підручники для 7 класу демонструють різні, але взаємодоповнюючі стратегії впровадження контекстного навчання: від орієнтації на продуктивне навчання, що безпосередньо пов'язане із застосуванням знань на практиці до активного використання проблемних та пошукових завдань; структурованих підходів до дослідницької та проєктної діяльності. Поєднання компетентнісного, практико-орієнтованого навчання та завдання формату PISA представлене в сучасних підручниках. Загалом, контекстне навчання реалізується через ситуаційні завдання, проєктну діяльність, проблемні запитання, практичні роботи та дослідницькі міні-проєкти.

В змісті біології базової середньої освіти передбачається вивчення таких тем: «Клітина – структурно-функціональна одиниця організмів. Прокаріоти», «Одноклітинні еукаріоти – цілісні організми», «Водорості», «Характерні риси вищих рослин», «Різноманітність вищих рослин», «Характерні риси тварин», «Різноманітність тварин», «Середовища існування тварин», «Гриби – гетеротрофні організми». Ці теми спрямовані на формування в учнів / учениць уявлень про біорізноманіття нашої планети та усвідомлення необхідності його збереження для забезпечення стабільності існування біосфери.

Таким чином, всі підручники 7 класу забезпечують вивчення обов'язкового мінімуму знань і вмінь, визначених державною програмою. Вибір конкретного підручника часто залежить від того, який авторський підхід (більш традиційний, чи більш орієнтований на дослідження/інтеграцію) найбільше імponує вчителю та учням.

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

Упродовж 2025 року дослідження відділу було спрямовано на науково-обґрунтоване оновлення змісту та методик навчання математики в 7-9 класах відповідно до вимог Державного стандарту базової середньої освіти, компетентнісної парадигми та концепції «Освіта для життя».

На узагальнювально-впроваджувальному етапі дослідження:

- **ураховано** концепцію реалізації компетентнісного потенціалу математики, що визначає теоретичні засади, змістові компоненти та дидактичні механізми формування мислення учнівства;

- **поглиблено** наукове обґрунтування гносеологічних засад оновлення змісту і методик навчання математики, що забезпечують формування математичної та ключових компетентностей;

- **доведено** педагогічну доцільність введення праксеологічного етапу в дидактичний цикл як інструмента формування досвіду застосування знань у варіативних ситуаціях;

- **розроблено й науково обґрунтовано** модернізовану методичну систему вивчення рухів і перетворення подібності з акцентом на індуктивно-наочний підхід та цифрові інструменти;

- **сформовано** методично виважену систему подання задачного матеріалу на основі поєднання абстрактних і парних до них прикладних задач;

- **обґрунтовано** функціональну роль та переваги нової моделі оцінювання математичної компетентності, що відображає логіку математичної діяльності учнів;

- **удосконалено** систему засобів навчання геометрії та алгебри для забезпечення насиченої компетентнісної діяльності учнів.

Отримані результати були застосовані у проектуванні навчальних програм, модернізації підручників та супроводу до них, а також були апробовані в різних навчальних закладах.

Гносеологічний підхід у навчанні математики як засіб набуття ключових компетентностей

М. І. Бурда,
доктор педагогічних наук,
професор, головний науковий співробітник
відділу математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України

Вимоги державних стандартів базової та профільної середньої освіти до обов'язкових результатів навчання математики передбачають, що здобувач освіти досліджує ситуації та виокремлює проблеми, які можна розв'язати із застосуванням математичних методів, моделює процеси і ситуації, розробляє плани дій для вирішення проблемних ситуацій, критично оцінює процес і результат виконаної роботи. **Пропонується** для досягнення цих результатів посилити акценти на організацію самостійної пошукової діяльності над вирішенням навчальних проблем, формування умінь застосовувати математику як інструмент пізнання, **розуміння того, як виникають, розвиваються та структуруються математичні факти.**

Обґрунтовано, що виробленню цих умінь сприяє гносеологічний підхід у навчанні математики, який передбачає посилення уваги до проблеми пізнавальної діяльності, до тих факторів, що впливають як на процес пізнання, так і на його результат. Учні здобувають знання шляхом аналізу відповідного емпіричного матеріалу, спрямованого на самостійне відкриття математичного факту та його формулювання і обґрунтування, на встановлення меж застосування отриманого результату, усвідомлюючи при цьому операційний зміст своєї пізнавальної діяльності. Зміст навчання математики повинен розкривати гносеологічне її значення. **З'ясовано**, що цей підхід до відбору змісту навчання передбачає дотримання загальних методичних вимог, зокрема: врахування особливостей компонентів навчальної діяльності учнів (мотиваційного, змістового, процесуально-операційного, прогностичного, рефлексивно-оцінного); забезпечення відповідності навчального матеріалу етапам застосування математики на практиці; оволодіння орієнтовними основами дій як важливими складовими пізнавальної діяльності; забезпечення рефлексії (самоаналізу процесу і результату пізнавальної діяльності, осмисленню своїх суджень і дій); врахування змісту компонентів гносеологічного підходу та ін.

Рекомендується добирати навчальні тексти, дотримуючись такого гносеологічного ланцюжка: ситуація пізнавального виклику; дослідження (індуктивне пізнання); гіпотеза (припущення); формалізація математичного факту (перехід від ситуації, описаної у задачі, до формальної математичної моделі цієї ситуації, і від неї – до чітко сформульованої математичної задачі); обґрунтування гіпотези (припущення); узагальнення математичного факту; спосіб діяльності та його

застосування. **Встановлено**, що гносеологічний підхід у навчанні сприяє виробленню математичної та інших ключових компетентностей, а отже, і досягненню нових вимог до результатів навчання математики.

Система засобів навчання геометрії у 8 класі Нової української школи

Н. А. Тарасенкова,
доктор педагогічних наук,
професор, провідний науковий співробітник відділу
математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України

В умовах реалізації Державного стандарту базової середньої освіти (III покоління, 2020) компетенізація освіти, у т.ч. математичної, виступає стрижнем реформування освітньої системи в Україні. Це означає, що, одержуючи математичну підготовку, зокрема геометричну, учнівство має здобути не лише знання й уміння суто предметного характеру, але й досвід їх практичного застосування, розвинути природне математичне бачення та інтуїцію, набуті первинних навичок і вмінь несуперечливо і доказово міркувати, навчитись обирати кращий шлях розв'язання певної проблеми в умовах їх варіативності.

Іншими словами, кінцевим результатом навчання геометрії має стати сформована предметна компетентність учнів, зокрема уміння: наводити приклади; пояснювати зміст понять; формулювати означення, властивості (теореми) математичних об'єктів; записувати та пояснювати вираз (формулу, рівняння тощо); застосовувати; розв'язувати; класифікувати; характеризувати; знаходити на малюнках та зображувати; вимірювати та обчислювати; обґрунтовувати; доводити тощо. Сутнісний опис цих компетентностей подано в модельній навчальній програмі з геометрії для 8 класу (авт. М. І. Бурда, Н. А. Тарасенкова, Д. В. Васильєва).

Не менш важливим є формування в учнів математичної компетентності як ключової, а також інших ключових компетентностей, зокрема комунікативної (у т.ч. спроможності грамотно висловлювати свою думку), інформаційної (у т.ч. спроможності опрацьовувати нові пізнавальні дані), загальнонавчальної (у т.ч. організовувати власну діяльність під час виконання завдань, раціонально розподіляти свої зусилля, сприймати систему умовностей у межах завдання та діяти згідно з ними).

З огляду на таку постановку цілей навчання, значно зростає роль цілеспрямованого формування й розвитку на уроках геометрії практико зорієнтованої складової математичної компетентності учнів. Система такої роботи має дати поштовх до активної, наполегливої, а головне, свідомої та відповідальної роботи учнівства на кожному уроці.

Для формування в учнівства 8 класу математичної компетентності (і предметної, і ключової) та виведення її на праксеологічний рівень, за нашою концепцією, працює вся система засобів навчання (підручник, завдання для експрес-контролю, самостійні і контрольні роботи, збірники К-задач, К-контрольних, усних вправ. Практика навчання переконує в тому, що виділення для цього окремого, праксеологічного етапу в дидактичному циклі роботи з програмовим матеріалом є доцільним. Такий

етап відображено в авторському тематичному плануванні з геометрії для 8 класу й для нього виділено окремі уроки. Спеціальні посібники з К-задачами та К-контрольними (авт. Н.Тарасенкова, М.Бурда та ін.) виступають основою для реалізації методики навчання другої стратегії розв'язування задач (від «знайти» до «добору достатніх даних») та методики фрагментування контрольних заходів.

Прикладна спрямованість підручників з алгебри

Д. В. Васильєва,
кандидат педагогічних наук,
старший дослідник, завідувачка відділу
математичної та інформаційної освіти
Інституту педагогіки НАПН України

Перед шкільною освітою наразі стоїть завдання реалізувати концепцію «Освіта для життя», зокрема важливо навчити учнів застосовувати математичні методи у повсякденних ситуаціях і професійних контекстах. Це вимагає збільшення частки прикладних задач у підручнику та створення системи задач, що сприяють формуванню наскрізних умінь і ключових компетентностей (задачі на обговорення та аналіз даних; на планування кроків розв'язування; на перевірку правильності результату; на обґрунтування висновків; відкриті задачі; задачі для пари і групи учнів; задачі, для розв'язування яких можна використовувати цифрові технології тощо). Саме під час розв'язування прикладних задач найкраще можна прослідкувати уміння учнів читати та розуміти текст, аналізувати ситуації, створювати математичної моделі, інтерпретувати та критично оцінювати процес та результат розв'язування, тобто ті групи результатів, які мають бути оцінені відповідно до Стандарту базової середньої освіти.

Враховуючи, що для розв'язування прикладної задачі необхідний певний досвід розв'язування абстрактних задач, то традиційно задачний матеріал в підручниках систематизований таким чином, що спершу в параграфі подаються абстрактні задачі, а наприкінці – прикладні. Але за таких умов не поодинокими є випадки, коли, працюючи над формуванням математичної бази, вчитель з учнями не встигає перейти до розв'язування прикладних задач. Більш дієвим є підхід, коли в підручнику поруч із типовою абстрактною задачею пропонується парна прикладна задача, тобто задача, для розв'язування якої використовуються ті самі математичні твердження, але її фабула пов'язана з життям.

Щоб прикладні задачі були зрозумілими та мотивуючими важливо, щоб вони відповідали віку, інтересам і соціальному контексту учнів. Для розвитку креативності учнів доцільно також залучати їх до складання власних прикладних задач (за виразом, рівнянням, графіком, схемою, малюнком тощо).

Підручник Алгебра для 8 класу (авторського колективу Бевз Г. П., Бевз В. Г., Васильєва Д. В., Владімірова Н. Г.) містить значну кількість прикладних задач, що чергуються з абстрактними, та різноманітні рубрики, що спрямовані на залучення учнів до інтерактивних форм роботи, дослідницької діяльності та використання

цифрових технологій для розв'язування задач тощо. Також в підручнику містяться проєктні роботи, що показують застосування математики в житті, та дають змогу розширити кругозір учнівства.

Апробація матеріалів свідчить, що запропонована система підвищує ефективність навчання, мотивацію учнів і їхню готовність до застосування математики в житті й подальшій професії.

Реалізація компетентнісного потенціалу математики в 7-9 класах загальної середньої освіти

В. В. Волошена,

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу
математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Сучасна освіта в Україні зорієнтована на реалізацію компетентнісного підходу, що визначено у Державному стандарті базової середньої освіти (2020). Метою навчання математики в 7–9 класах є не лише засвоєння теоретичних знань і алгоритмів розв'язування задач, а й формування здатності застосовувати математичні знання у практичних, побутових та соціально значущих ситуаціях.

Компетентнісний потенціал математики полягає в розвитку логічного, алгоритмічного, критичного мислення, уміння аналізувати, моделювати й прогнозувати процеси.

Математика має потужний інтеграційний потенціал: вона забезпечує основу для опанування природничих наук, інформатики, економіки тощо.

У 7–9 класах особливо важливо створювати ситуації застосування знань.

Реалізація компетентнісного потенціалу математики в 7–9 класах забезпечує формування в учнів цілісного бачення ролі математики у житті, розвиває мислення, креативність, аналітичні здібності. Для цього необхідно:

- Розв'язування задач із реальними контекстами (обчислення відсотків при купівлі товарів, порівняння тарифів мобільного зв'язку, планування бюджету).
- Використання проєктної діяльності: учні створюють мінідослідження («Математика в архітектурі нашого міста», «Статистичне опитування серед однокласників»).
- Інтеграція з 1) інформатикою — побудова графіків функцій за допомогою цифрових ресурсів (GeoGebra, Desmos); 2) фізикою — спільні завдання на пропорційність, вимірювання, графіки руху; 3) географією — аналіз карт, масштабів, відстаней; 4) економікою — розрахунок відсотків, податків, планування бюджету; 5) біологією — вивчення статистичних методів для аналізу результатів спостережень, використання відсоткових та пропорційних обчислень, побудова графіків та діаграм; 6) хімією — застосування пропорцій, рівнянь та відсотків, тощо.
- Застосування STEM-підходу, коли математичні знання використовуються в експериментальних і творчих завданнях.

Інформаційно-комунікаційні технології допомагають зробити навчання сучасним і доступним. Учні можуть візуалізувати абстрактні поняття, експериментувати з параметрами, аналізувати результати. Платформи LearningApps, GeoGebra Classroom, Miro, Padlet сприяють розвитку самостійності, відповідальності та командної взаємодії.

Розвиток математичної компетентності є запорукою успішної соціалізації учнів і підготовки їх до навчання у старшій школі та подальшого життя.

Від перевірки знань до оцінювання компетентностей: нові орієнтири у навчанні математики 7–9 класів

О. П. Вашуленко,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, 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

Сучасне оцінювання з математики виходить за межі перевірки відтворення формул і алгоритмів, набуваючи функцій розвитку мислення, рефлексії, самооцінювання й зворотного зв'язку. Воно спрямоване на виявлення рівня сформованості компетентностей, що визначені Державним стандартом базової середньої освіти, зокрема математичної – уміння аналізувати, моделювати, застосовувати математичні методи, аргументувати та інтерпретувати результати.

Оцінювання результатів навчання з математики має три змістові етапи, які відповідають логіці математичної діяльності: аналіз умови задачі та побудова математичної моделі; розв'язання побудованої моделі; перевірка, інтерпретація й оцінка результату. Ці етапи відповідають трьом групам результатів навчання, які охоплюють зміст математичної компетентності:

- досліджує ситуації та створює математичні моделі – учень/учениця уміє аналізувати проблемну ситуацію, виокремлювати дані, добирати або створювати математичні моделі для розв'язування проблемної ситуації;

- розв'язує математичні задачі – учень/учениця застосовує відомі методи, властивості, формули, аргументує вибір способу дій для розв'язування проблемної ситуації;

- інтерпретує та критично аналізує процес і результат – учень/учениця перевіряє правильність, оцінює реалістичність результату розв'язування проблемної ситуації, робить висновки у контексті задачі.

Формувальне оцінювання – оцінювання під час навчання, що допомагає виявляти проміжні успіхи і труднощі, підказувати шляхи їх подолання, надавати зворотний зв'язок. Головна мета – допомогти вчасно зрозуміти, що учні/учениці

вже добре засвоїли, а над чим ще потрібно попрацювати. Здійснюється засобом коротких самостійних робіт (набори завдань одного або кількох рівнів), виконання усних (пояснення, аргументація вибору способу розв'язання, аналіз готового розв'язку тощо), практичних завдань, розв'язування компетентнісно орієнтованих задач тощо.

Підсумкове оцінювання – оцінювання після завершення вивчення теми або розділу. Головна мета – з'ясувати рівень досягнення обов'язкових результатів навчання за певний період. Підсумкове оцінювання з математики зазвичай здійснюється засобом контрольних робіт (система завдань різного рівня складності).

Методичні особливості вивчення геометричних перетворень на площині у закладах загальної середньої освіти

О. С. Чашечникова,
доктор педагогічних наук,
професор, старший науковий співробітник
відділу математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України

Основною метою вивчення геометричних перетворень на площині у шкільному курсі геометрії є ознайомлення учнів з різними видами рухів (осьова симетрія, центральна симетрія, поворот, паралельне перенесення), подібністю (частковий випадок – гомотетія), їхніми властивостями, ознаками рівності та ознаками подібності трикутників (зокрема, частковими випадками – для прямокутних трикутників); навчання школярів застосовувати геометричні перетворення, ознаки рівності / подібності до розв'язування широкого кола задач. Формується загальне поняття про рівність і подібність фігур.

Для значної частини сучасних школярів учнів найбільш ефективним методом вивчення геометричних перетворень є конкретно-індуктивний з опорою на наочність, життєвий досвід школярів. Ефективними для візуалізації є цифрові інструменти (віртуальні моделі, створені за допомогою GeoGebra, Desmos та інш.), але найбільш продуктивними з погляду спрямованості на усвідомлення школярами сутності конкретного геометричного перетворення виявились саме реальні моделі (запропоновані вчителем або створені самими учнями).

Нами вдосконалено методичну систему вивчення геометричних перетворень в курсі геометрії (7-9 класи).

Методична схема вивчення рухів

1. Мотивація вивчення конкретного перетворення через пропонування учням завдання проблемного характеру (задача практичного характеру, яку можна розв'язувати лише за допомогою знань та вмінь, що набуваються у процесі вивчення нової теми).

2. Надання чіткого означення (конструктивне, генетичне).

3. Ознайомлення з алгоритмом побудови.

4. Доведення, що дане перетворення є рухом.

5. Ознайомлення з властивостями даного конкретного перетворення.
 6. Введення відповідної символіки.
 7. Розв'язування задач на побудову образів конкретних фігур.
 8. Задання перетворення / опис властивостей мовою координат.
 9. Ознайомлення учнів з можливими способами задання конкретного перетворення.
 10. Застосування конкретного перетворення до розв'язування задач (завдання на доведення рівності фігур; завдання на побудову; завдання на обчислення).
- Розроблена методична схема вивчення перетворення подібності схожа на вищевказану, але має певні нюанси.

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, старший дослідник, провідний науковий співробітник відділу математичної та інформатичної освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

В процесі виконання наукового дослідження було *обґрунтовано* дидактичні та методичні вимоги, дотримання яких забезпечує ефективну реалізацію змісту навчання інформатики в 7-9 класах закладів загальної середньої освіти. Зокрема, було підтверджено, що одним із ефективних чинників реалізації змісту навчання є формування в учнів мотивації та стійкого інтересу до вивчення інформатики. Для формування в учнів стійкого інтересу до вивчення інформатики та активізації їх пізнавальної діяльності пропонуємо насичувати зміст навчання більшою кількістю практико-орієнтованих задач розв'язування яких на уроках інформатики спонукатиме до моделювання реальних життєвих ситуацій, вирішення яких потребує побудову інформаційної моделі та використання засобів інформаційних технологій.

В ході експериментального навчання було *перевірено* ефективність використання створеного науково-методичного забезпечення навчання інформатики в 7–9 класах закладів загальної середньої освіти. Зміст курсу інформатики 7 – 9 класів було орієнтовано на знайомство учнів з прикладним програмним забезпеченням навчального призначення, в підручниках і програмах розкрито можливості використання в навчальній діяльності систем штучного інтелекту, віртуальних лабораторій, масових відкритих онлайн курсів та інших цифрових дидактичних засобів навчання.

За результатами експериментальної перевірки ефективності використання створеного науково-методичного забезпечення навчання інформатики в 7–9 класах закладів загальної середньої освіти було *дещо скореговано* зміст навчання інформатики в 7-9 класах. Це реалізовано шляхом розроблення методичних рекомендацій вчителям, створенням нових практико-орієнтованих завдань з різних тем курсу інформатики, які відповідають сучасним інтересам та вподобанням учнів та насичення ними дидактичних засобів навчання.

Зроблено висновок: використання запропонованого змісту навчання інформатики в 7 – 9 класах розширює світогляд учнів, сприяє формуванню інформаційно-комунікаційної компетентності, формує в учнів високу мотивацію та стійкий інтерес до вивчення предмету, активізує їх пізнавальну діяльність.

Комп'ютерне моделювання як засіб міжпредметної інтеграції шкільних предметів

І. А. Твердохліб,

*кандидат педагогічних наук, доцент, старший дослідник,
провідний науковий співробітник
відділу математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Комп'ютерне моделювання є важливим компонентом змісту навчання інформатики, оскільки відіграє важливу роль у формуванні міждисциплінарних навичок та знань в учнів. Завдяки інтеграції інформатики, математики, фізики та інших шкільних предметів у процес навчання моделюванню, учні не лише здобувають технічні знання, але й розвивають критичне та аналітичне мислення. Це сприяє глибшому розумінню навколишнього світу, допомагає їм розв'язувати складні завдання та готуватися до майбутньої наукової чи інженерної кар'єри, що є надзвичайно важливим з огляду на потребу фахівців таких спеціальностей в умовах війни та післявоєнної відбудови країни.

Варто відзначити важливу роль комп'ютерного моделювання на формування особистісних якостей учнів. Так, комп'ютерне моделювання розвиває комунікаційні та соціальні навички учнів. Робота над спільними проєктами сприяє розвитку вміння працювати в команді, вирішувати нестандартні завдання, виходити з конфліктних ситуацій та ефективно комунікувати з іншими членами групи, що є важливими навичками для майбутньої професійної діяльності.

Важливість міжпредметної інтеграції не викликає сумнівів і описана в наукових працях багатьох дослідників. В свою чергу, комп'ютерне моделювання може виступати як засіб для формування міжпредметних знань учнів. В ході проведеного дослідження нами було з'ясовано, що вивчати комп'ютерне моделювання потрібно не лише при вивченні тем «3-D моделювання» чи «Комп'ютерне моделювання», які явно присутні в модельних навчальних програма та підручниках окремих авторів. Використовувати інформаційне (а в даному випадку більше комп'ютерне) моделювання на уроках інформатики варто також при вивченні інших тем шкільного курсу інформатики.

Зокрема, використання методу комп'ютерного моделювання можливе при вивченні таких тем шкільного курсу інформатики: «Електронні таблиці» (створення математичних моделей із формулами, побудова графіків, дослідження функцій), «Алгоритмізація та програмування» (створення фізичних, математичних, економічних моделей у Python), «Бази даних» (моделювання предметних областей), «Комп'ютерні мережі» (моделювання комп'ютерних мереж, побудова простих моделей взаємодії сервер-клієнт), «Мультимедійні технології» (створення власних симуляцій, моделювання природних чи соціальних явищ).

Таким чином, комп'ютерне моделювання відіграє важливу роль в змісті сучасного шкільного курсу інформатики і може бути використане як потужний засіб міжпредметної інтеграції шкільних предметів.

Електронні таблиці як центральна тема курсу інформатики в гімназії

І. О. Завадський,

*доктор фізико-математичних наук, професор,
головний науковий співробітник
відділу математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Традиційно у підручниках і навчальних програмах з інформатики електронні таблиці розглядають як чергову «офісну» технологію. Насправді, навчальний потенціал та роль цієї теми в курсі інформатики є значно вищими, адже табличний процесор може бути чудовим засобом комп'ютерного моделювання, засобом пропедевтики для подальшого навчання програмування та баз даних, тобто «зв'язною ланкою» між кількома ключовими темами.

Зазначимо, що всі задачі, які розв'язуються засобами табличного процесора, можна поділити на 3 класи: робота з даними в окремих клітинках (задачі класу А), обробка рядів даних (задачі класу Б) та обробка наборів однотипних об'єктів (задачі класу В).

Задачі класу А розв'язуються за допомогою однієї або кількох формул і не потребують роботи з діапазонами клітинок. У такій задачі, як правило, проектується і застосовується модель економічного, фізичного чи біологічного процесу або вона відповідає певній математичній задачі. Важливо, що, вводячи лише кілька формул, у табличному процесорі можна реалізувати лінійний алгоритм або алгоритм із розгалуженням і виконати його для різних наборів вхідних даних. Аналогом умовного оператора є функція IF, клітинки – це аналоги змінних, їхні адреси – імена змінних (ще краще – надавати клітинкам змістовні імена), вміст – значення змінних, типи даних в електронній таблиці майже нічим не відрізняються від типів даних у програмуванні. У табличного процесора є логічні функції, що дають змогу будувати складені логічні вирази.

Перевагою «табличного програмування» є його наочність і безпосередня орієнтованість на розв'язання задачі, оскільки відсутні синтаксичні умовності мов програмування, а результати роботи алгоритму, навіть покрокові, відразу видимі. Ще більш важливо, що табличний процесор надає дуже зручне і просте середовище для застосування алгоритмів до розв'язання практичних задач.

Багато задач класу Б тісно пов'язані з алгоритмічною конструкцією повторення, яка моделюється копіюванням в електронній таблиці деякої формули в діапазон. Найважливіший випадок – копіювання рекурентної формули, наприклад, формули для обчислення ряду чисел Фібоначчі або факторіалу. У цьому разі формула є тілом циклу й у винайденні цієї формули полягає головна компетенція, якої має набути учень під час вивчення алгоритмів із повторенням.

Задачі класу В (сортування, фільтрація, обчислення проміжних підсумків, функції для роботи з базами даних) можуть розглядатися як пропедевтика реляційних баз даних. У таких задачах електронна таблиця використовується як однотаблична реляційна база даних. Рядки таблиці – це записи, кожен із яких

містить інформацію про певний об'єкт, а стовпці – поля, що містять значення параметрів об'єктів. Структури даних такого типу надзвичайно поширені й вміння працювати з ними – одна зі значущих інформатичних компетенцій.

Трансформація курсу інформатики у базовій середній освіті під впливом технологій штучного інтелекту

О. В. Коршунова,
науковий співробітник
відділу математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України

Сучасний розвиток технологій штучного інтелекту зумовлює суттєве оновлення змісту та методик викладання інформатики на рівні базової середньої освіти. Інтеграція моделей ШІ в базові цифрові інструменти, автоматизація обробки даних і поширення генеративних технологій мають трансформувати традиційні підходи до вивчення ключових тем курсу інформатики. Роботу з даними доцільно переорієнтовувати із суто технічного виконання операцій на дослідницький характер: учні мають аналізувати, порівнювати й інтерпретувати результати, отримані за допомогою інструментів ШІ, а також здійснювати перевірку їх достовірності. Важливим напрямом оновлення змісту є формування в учнів умінь не лише розбиратися в коді, згенерованому системами ШІ, а й оцінювати його коректність, ефективність і безпечність, адаптовувати його до конкретних умов задачі, удосконалювати та оптимізувати. Такі компетентності потребують розвитку здатності працювати з помилками моделей, здійснювати рефакторинг, формулювати вимоги до алгоритмів, співвідносити машинні рішення з принципами логіки й етики, а також аргументовано обґрунтовувати вибір того чи іншого підходу до розв'язання задачі.

Окремої уваги набувають змістові модулі, присвячені автоматизації рутинних процесів та моделюванню ситуацій реального світу, у яких учні взаємодіють із системами ШІ як з інструментами для аналізу, прогнозування і прийняття рішень. Такі зміни сприяють посиленню командної роботи, комунікації та відповідального ставлення до цифрових технологій. Етичні та безпекові аспекти використання ШІ стають невід'ємною частиною навчального змісту, оскільки учні мають усвідомлювати ризики упередженості даних, конфіденційності, авторського права та некоректних машинних відповідей.

Технології штучного інтелекту трансформують не лише зміст навчання, а й професійну діяльність учителя інформатики. Інтелектуальні асистенти полегшують створення поурочних планів, забезпечуючи перевірку системності введення понять, уникнення надлишкового змісту, відповідності віковим особливостям учнів і наукової коректності навчальних матеріалів. Генеративні моделі дають змогу створювати симуляції, інтерактивні вправи та навчальні візуалізації, що розширює спектр дидактичних засобів і підсилює дослідницький характер навчання. Автоматизація подання однієї інформації у різних форматах – текстовому, аудіальному, візуальному –

забезпечує новий рівень персоналізації, дозволяючи адаптувати навчальні траєкторії до індивідуальних потреб учнів.

Таким чином, вплив технологій штучного інтелекту на курс інформатики не обмежується модернізацією змісту: він ініціює системну трансформацію освітнього середовища, у якій учитель і учень взаємодіють із ШІ як з партнером у пізнавальній діяльності, а навчання орієнтується на розвиток мислення, аналітичних умінь та відповідального використання технологій.

3D-модельовання як інструмент розвитку проєктного мислення учнів 7–9 класів

А. С. Деркач,

*молодший науковий співробітник
відділу математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

У сучасних умовах цифрової трансформації освіти 3D-модельовання дедалі частіше розглядається як педагогічний засіб, здатний формувати в учнів ключові компетентності XXI століття. Зростання доступності інструментів для створення тривимірних моделей, а також поширення практик навчання через діяльність (making, learn-by-doing, project-based learning) актуалізують необхідність інтеграції 3D-модельовання у навчальні програми основної школи. Особливо цей напрям набуває значення у 7-9 класах, коли учні переходять від репродуктивних форм навчання до більш дослідницьких та проєктних.

Ознайомлення з основами геометрії, просторовими відношеннями, поняттями примітивів, вершин, ребер і граней стає фундаментом для інженерного мислення. Практичні завдання такі як побудова простих об'єктів, модельовання декоративних елементів чи побутових предметів формують у школярів розуміння того, як цифрова форма пов'язана з реальним світом. Важливу роль відіграє методична послідовність: від базових операцій до створення складних моделей або проєктів. Особливу цінність 3D-модельовання має у формуванні навичок планування й організації роботи. Процес створення моделі вимагає від учнів продумати етапи роботи, визначити матеріали або інструменти, продумати масштаб, пропорції та функціональність майбутнього об'єкта. Такий підхід допомагає школярам переносити здобуті навички у суміжні предметні галузі, зокрема інформатику, математику, технології, а також застосовувати їх у реальних ситуаціях.

Важливим компонентом розвитку проєктного мислення є можливість учнів працювати над завданнями у командах. Досвід упровадження практикумів з 3D-модельовання у 7-9 класах свідчить, що учні демонструють високу мотивацію, оскільки бачать практичний результат власної роботи. Можливість візуалізувати свої ідеї, створити унікальний цифровий об'єкт, а подеколи надрукувати його на 3D-принтері сприяє підвищенню залученості та формуванню усвідомленого ставлення до STEM-напрямів. При цьому зростає і рівень самостійності, оскільки учні вчаться приймати рішення та оцінювати ефективність власних рішень.

Таким чином, 3D-модельовання виступає ефективним інструментом розвитку проєктного мислення учнів основної школи, забезпечуючи інтеграцію знань, розвиток просторової уяви, аналітичності та творчості. Його використання у 7-9 класах дозволяє реалізувати потенціал сучасної цифрової освіти, спрямованої на формування технологічно грамотних, інноваційно орієнтованих та соціально активних здобувачів освіти.

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.

Основні наукові результати:

- *вперше* в проєктуванні змісту навчання з технологій застосовано підхід, що ґрунтується на засадах підготовки до інноваційної діяльності, психології творчості та методах технічного конструювання, що забезпечують підвищення рівня технічного потенціалу здобувачів загальної середньої освіти, їх умотивованість щодо вивчення технологій, здобуття інженерної та військово-технічної освіти;

- *визначено та експериментально перевірено зміст і методику навчання з графічної грамоти в 7-9 класах у процесі впровадження предмета «Технології» в гімназіях України;*

- *апробовано та уточнено* теоретичні положення і рекомендації стосовно застосування алгоритму формування проєктно-технологічної компетентності здобувачів базової середньої освіти;

- *досліджено* способи інтеграції змісту технологічної та інформатичної освіти;

- *експериментально перевірено та конкретизовано в частині результатів діяльності учнів і учениць зміст навчальної програми «Технології» для 7-9 класів; доповнено тематику проєктів з технологій, які можливо реалізувати на предметному циклі навчання;*

- *розроблено* дизайн, методичний апарат і зміст розділів підручника «Технології» для 8-го та 9-го класів закладів загальної середньої освіти та електронні додатки до підручників з технологій;

- *вивчено умови реалізації змісту навчального предмета «Технології» та інтегрованих курсів з технологій у гімназіях і ліцєях України під час військового стану;*

- *набули подальшого розвитку* форми, методи та педагогічна технологія формування проєктно-технологічної компетентності здобувачів базової середньої освіти у процесі вивчення предмета «Технології»;

- *визначено дидактичні умови вивчення та застосування цифрових технологій у процесі здобуття технологічної освіти в гімназіях і академічних ліцєях;*

- *підготовлено та опубліковано* методичні рекомендації щодо викладання навчального предмета «Технології» у 8-х класах закладів загальної середньої освіти.

Експериментальна перевірка змісту технологічної освіти на предметному циклі навчання

В. І. Туташинський

*кандидат педагогічних наук,
провідний науковий співробітник,
завідувач відділу технологічної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

У процесі реалізації змісту Державного стандарту базової середньої освіти в гімназіях України використовуються модельні навчальні програми, підручники, навчальні та методичні посібники різних авторських колективів.

Визначити ефективність нового змісту технологічної освіти та методики його реалізації за допомогою альтернативних модельних навчальних програм, підручників та методик можливо за допомогою педагогічного експерименту.

Проведені вченими відділу технологічної освіти Інституту педагогіки НАПН України експериментальні дослідження мали на меті виявити, чи досягаються на предметному циклі навчання в процесі вивчення навчального предмета «Технології» ті результати, які вимагаються Державним стандартом базової середньої освіти та як впливають на процес і результати навчання з технологій нові підручники, спроектоване різними авторами.

На початку навчального року в 7-х класах (контрольних і експериментальних) було проведено вхідне тестування, яке охоплювало зміст навчання з технологій на адаптаційному циклі. Перевірялися досягнення учнями і ученицями 7-9 класів таких результатів навчання:

1. Формулювання ідеї та втілення задуму в готовий продукт за алгоритмом проектно-технологічної діяльності.

2. Застосування (творче чи репродуктивне) технік і технологій декоративно-ужиткового мистецтва в проектно-технологічній діяльності.

3. Вміння та ефективність використання матеріалів, техніки та технологій без заподіяння шкоди довкіллю;

4. Турбота про побут, задоволення власних потреб та потреб інших.

У процесі експериментального дослідження було апробовано навчальні матеріали, розроблені вченими відділу технологічної освіти в процесі підготовки електронних підручників з навчального предмета «Технології». Проведено бесіди з методистами і вчителями технологій та їх анкетування щодо вибору підручників.

Встановлено рамки часу та необхідні ресурси, необхідні для реалізації змісту технологічної освіти в умовах військового стану.

Сформовано тематику проєктів, обраних учнями і ученицями 7-9 класів для реалізації на уроках технологій.

Результати навчальної діяльності учнів і учениць показали, що розроблений вченими відділу технологічної освіти зміст підручників з технологій є ефективним, забезпечує формування проектно-технологічної компетентності та сприяє

розвитку творчих здібностей, формуванню якостей особистості з інноваційним типом мислення.

**Науково-експериментальні дослідження ефективності
спроектованого змісту підручників «Технології»
для учнів 7 та 8 класів**

А. М. Тарара,

*кандидат фізико-математичних наук,
доцент, старший науковий співробітник
відділу технологічної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

У 2025 році в гімназіях проведено експериментальне дослідження з упровадження розділу «Проектування й конструювання виробів» підручників «Технології» для учнів 7 та 8 класів. Перевірено ефективність розробленого змісту підручників відповідно до вимог Державного стандарту базової середньої освіти.

Зміст підручників проектувався з урахуванням проекту Концепції сучасного підручника «Технології» (7-9 класи) для Нової української школи, розробленої автором. Важливим було визначення ефективності розробленого змісту підручників експериментальним шляхом.

Процес наукового дослідження було спрямовано на виявлення ефективності змісту підручників для формування проектно-технологічної компетентності учнів, розвиток їхнього технічного і критичного мислення, кмітливості, винахідливості тощо. У процесі експерименту зверталася особлива увага на наступні складові змісту підручників: розроблена автором сучасна методика викладу змісту підручника, науковість змісту, цікаві приклади із життя на проектування виробів, чітко визначені в тексті методи проектування й конструювання, введені в текст і ґрунтовно пояснені складові основ психології творчості (зокрема, уява і творча уява, технічне мислення, асоціації, асоціативне мислення), творчі завдання в тексті підручника, ідеї для натхнення та реалізації, рубрики: «Для найдопитливіших», «Це для тебе важливо», «Світ професій» (пов'язаних із проектуванням й конструюванням). Вияснялась важливість кожної із зазначених складових на ефективність навчання учнів.

Як показують результати експерименту, розроблений зміст підручника суттєво впливає на підвищення рівня знань учнів з технологічної освіти (за результатами оцінки – на 7%), більше сприяє розвитку різного типу творчих здібностей під час проектування й конструювання технічних об'єктів, зокрема, технічного мислення, раціоналізаторських здібностей. Крім того, у процесі проведеного експерименту виявлено, що зміст підручника сприяє досягненню певного *економічного ефекту*: після оволодіння змістом підручника учні витрачали на проектування й конструювання своїх виробів порівняно менше часу, а якість виробів була помітно вищою.

Проведено експериментальні дослідження ефективності використання учнями складових основ психології технічної творчості (мислення, технічне

мислення, уява, технічна творча уява, асоціації і асоціативне мислення) у процесі проектування й конструювання технічних об'єктів. Ці дослідження проведені вперше і відповідають статусу інноваційних з галузі педагогіки та психології.

Формування графічного компонента змісту технологічної освіти учнів 7–9 класів на засадах компетентнісного та кластерного підходів

І. С. Голіяд,

*кандидат педагогічних наук, старший дослідник, доцент,
старший науковий співробітник відділу технологічної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

У результаті проведеного дослідження опрацьовано концептуальні підходи до формування графічного компонента змісту технологічної освіти учнів 7–9 класів відповідно до сучасних освітніх стандартів і вимог Нової української школи. Здійснено аналіз чинних модельних програм і підручників з предмета «Технології», що дало змогу визначити ключові змістові лінії графічної підготовки: технічного рисунка, робочого креслення, елементи комп'ютерної графіки, 3D-моделювання та візуалізацію проектних рішень.

Визначено науково-методичні засади змісту підручників, що забезпечують реалізацію компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та інтегративного підходів. Обґрунтовано доцільність інтеграції стандартів ISO у зміст графічної підготовки, відповідно міжнародним вимогам до технічної документації.

Досліджено потенціал освітньо-науково-виробничого кластеру як середовища для розроблення і реалізації сучасного змісту графічної підготовки. Показано, що кластерна модель сприяє координації діяльності наукових установ, педагогічних університетів і закладів загальної середньої освіти, забезпечує інтеграцію цифрових інструментів і виробничих технологій в освітній процес.

Підготовлено пропозиції до структури та методичного наповнення підручників з предмета «Технології» для 7–9 класів, які передбачають використання цифрових платформ, інтерактивних завдань, проектних кейсів та інструкцій для самостійної діяльності учнів. Визначено методичні орієнтири щодо поєднання традиційних графічних засобів (технічний рисунок, креслення) із цифровими форматами (комп'ютерна графіка, 3D-моделювання, VR/AR-візуалізація).

Науково обґрунтовано поняття «мультимодальна графічна підготовка» як складова сучасної технологічної освіти, що поєднує візуальні, просторові, аналітичні та проектні способи пізнання. Доведено, що мультимодальна графічна діяльність формує в здобувачів освіти здатність до інженерного мислення, конструктивного бачення, естетичного сприйняття та вміння презентувати власні ідеї за допомогою різних графічних засобів.

Практична реалізація отриманих результатів здійснюється через науково-методичний супровід розроблення змісту підручників з предмета «Технології» для 7–9 класів, створення навчально-методичних матеріалів, їх апробацію та

експериментальну перевірку, а також через підготовку пропозицій до МОН України щодо оновлення графічної складової технологічної освіти.

Модернізація технологічної освіти в контексті формування цифрової компетентності

О. В. Стукало,

*науковий співробітник відділу технологічної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Технологічно освіта в сучасних умовах постає не лише як окремий освітній напрям, а як стратегічний чинник підготовки людини до життя й діяльності у високотехнологічному світі. Її модернізація сприяє формуванню креативних, самостійних і здатних до постійного навчання особистостей, розвитку в учнів критичного, технічного й системного мислення, цифрової грамотності, інженерної культури, інноваційності та підприємливості.

Особливого значення модернізація технологійної освіти набуває в умовах військового стану та відновлення України. Інженерне мислення, здатність до технічного аналізу, проектування, реконструкції і створення інноваційних рішень визначатимуть темпи та якість відбудови держави. У цьому контексті уроки технологій відіграють унікальну роль, адже вони формують основи нового інженерного мислення, навчають учнів працювати з матеріалами, інструментами, цифровими технологіями, мислити як винахідники та конструктори майбутнього.

Модернізація технологійної освіти неможлива без оновлення педагогічних підходів. Ефективними стають інтерактивні форми роботи, змішане навчання, використання електронних підручників, онлайн-платформ і цифрових сервісів, створення мейкерспейсів, у яких діти можуть реалізовувати власні технічні ідеї. Освітній процес дедалі більше орієнтується на практику, співпрацю та індивідуальну освітню траєкторію розвитку особистості.

У процесі дослідження в експериментальних класах апробуються навчальні матеріали, розроблені вченими відділу технологічної освіти НАПН України, створюється освітнє середовище, яке стимулює учнів до дослідницької, творчої та проєктної діяльності. В сучасному інноваційному освітньому середовищі учні стають дослідниками і активними творцями.

Технологічна освіта формує готовність молоді до участі у цифровій економіці, розвитку підприємницької культури, екологічного мислення та соціальної відповідальності. Вона стає стратегічним чинником відбудови й сталого розвитку України, формування покоління, здатного мислити технологічно, діяти інноваційно й будувати майбутнє власної держави.

Значну увагу під час дослідження приділено розробленню інтеграції технологій та інформатики. Запропоновано модель інтегрованих уроків, спрямованих на формування цифрової грамотності, розвиток просторової уяви й умінь працювати з графічними редакторами. Тематику проєктів, рекомендованих у модельній навчальній програмі та підручнику з технологій доповнено STEM проєктами. Запропоновано новий дизайн електронного підручника з навчального предмета «Технології».

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ АРТТЕРАПІЇ В РОБОТІ З ПОСТРАЖДАЛИМИ У ВІЙНІ ДІТЬМИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Реєстраційний номер 0125U000394

Роки виконання: 2025-2026 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Освіта, психологія і педагогіка для перемоги над російським агресором та повоєнного відновлення України. *Проблема дослідження:* Освіта в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення.

Керівник наукового дослідження: Комаровська Оксана Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу мистецької освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати проведеного етапу дослідження

Прикладне дослідження «Педагогічні технології арт-терапії в роботі з постраждалими у війні дітьми в умовах цифровізації освіти» спрямоване на розроблення арт-педагогічних практик для роботи з такими дітьми із застосуванням потенціалу різних видів мистецтва і мистецької діяльності для сприяння їхньому самовираженню, опрацюванню через мистецьку діяльність негативних станів та відновлення почуття гармонії.

На пошуково-експериментальному етапі дослідження (2025 рік):

1) на підставі аналізу наукових джерел **уточнено** сутність понять «арт-терапевтичні технології» і «арт-педагогічні технології» в контексті мистецької освіти і педагогічної практики, конкретизовано відмінності між ними;

2) шляхом опитування вчителів мистецтва ЗЗСО та викладачів дитячих мистецьких шкіл щодо їхнього бачення найгостріших проблем мистецької освіти **виявлено динаміку** ставлення педагогічної спільноти до проблеми арт-терапевтичної/арт-педагогічної підтримки дітей у контексті загальної проблематики галузі, а саме підтверджено загострення уваги до проблеми унаслідок істотного зростання кількості дітей різного віку, які потребують такої допомоги;

3) **конкретизовано** суть цифрового освітнього середовища в проєкції на навчання мистецтва і особливості використання арт-терапевтичних/арт-педагогічних технологій у реаліях війни для коригування впливу на емоційні стани дітей;

4) **з'ясовано** арт-терапевтичний / арт-педагогічний потенціал видів мистецтва та мистецької діяльності, які застосовуються в освітньому процесі ЗЗСО із перспективою введення у зміст методичного забезпечення мистецької галузі, зокрема й модельних навчальних програм з інтегрованого курсу «Мистецтво» для профільної школи;

5) **проаналізовано** досвід і готовність учителів мистецтва до застосування арт-педагогічних технологій в українському освітньому полі в роботі із постраждалими у війні дітьми.

За результатами етапу розпочато роботу з підготовки рукопису методичного посібника та модельних навчальних програм для профільної освіти із урахуванням

арт-педагогічного потенціалу видів мистецтва і мистецької діяльності учнівства («Мистецтво». Інтегрований курс 10-12).

Результати етапу дослідження частково враховані у виданнях: Мистецтво : підруч. інтегрованого курсу для 8 кл. закл. загал. серед. освіти / О. А. Комаровська, С. А. Ничкало, В. Г. Власова. Харків: Вид-во «Ранок», 2025. 256 с.: іл.) та Комаровська О.А., Власова В.Г. Мистецтво. 8.клас. Поточне та підсумкове оцінювання (+діагностувальні роботи). Харків: Вид-во «Ранок». 2025. 64 с.

Основні використані джерела

1. Альманах арт-практикуму психологічної підтримки : психологічний аналіз результатів практичних завдань за програмою підвищення кваліфікації з вдосконалення знань, вмінь і практичних навичок у частині надання психологічної підтримки учасникам освітнього процесу для працівників закладів мистецької освіти / заг. ред. М. М. Бриль, ред. Ін. М. Ковальчук. Київ: ДНМЦЗКМО, 2024. 95 с. URL: <http://arts-library.com.ua/xmlui/handle/123456789/1148>
2. Кремень В. Г., Биков В. Ю., Ляшенко, О. І. Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2022. Вип. 4(2). С. 1–49. DOI: <https://doi.org/10.37472/vnaes.2022.4223>
3. Савельєва-Кулик Н. О. Музична терапія в інтегративній медицині: навч. посіб. для лікарів-слухачів закладів (факультетів) післядипломної освіти. К.: Інтерсервіс, 2014. 138 с. <https://pmu.in.ua/wp-content/uploads/2020/06/Savelyeva-Kulik.pdf>
4. Edith Kramer. Art as Therapy. Collected Papers. Edited by Lani Elaine Gerity. 2001. 272 p.

Дефінітивний апарат та експериментальні дані з проблеми використання педагогічних технологій арт-терапії в роботі з постраждалими у війні дітьми

О. А. Комаровська,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу мистецької освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

На підставі аналізу наукових джерел на пошуково-експериментальному етапі дослідження уточнено сутність понять арт-терапевтичні технології і арт-педагогічні технології, встановлено відмінності між ними.

З'ясовано, що під «арт-терапевтичними технологіями» слід розуміти комплекс прийомів і засобів використання елементів мистецьких практик поза суто мистецькою діяльністю/навчання мистецтва переважно в психотерапії для корекції або попередження стресів, переддепресивних станів, наслідків психологічних травм (нині – пов'язаних із війною), для позитивного впливу на психоемоційні стани людини.

У педагогіці мистецтва арт-терапевтичні прийоми можуть використовуватися з метою впливу на емоційні стани дитини – для попередження виникнення стійкої тривожності, для повернення емоційної стабільності після стресових ситуацій, особистісних втрат тощо, але – за умови спеціальної підготовки вчителів та лише в співпраці з арт-терапевтами, психотерапевтами.

Натомість поняття «арт-педагогічні технології» стосується безпосередньо контексту пізнання мистецтва і залучення учнівства до різних видів мистецької діяльності з метою набуття умінь і досвіду самопізнання і самокоригування емоційних

станів за допомогою сприймання творів різних видів мистецтва та різноманітних практичних активностей і комунікації в процесі вивчення мистецтва, передусім – націлювання дитини на самостійний усвідомлений вибір таких активностей для самозарадності.

Ресурсний потенціал арт-педагогічних технологій відповідає вимогам державних стандартів початкової освіти, базової середньої освіти, профільної освіти реалізація завдань мистецької освітньої галузі передбачає уміння учнів/учениць розпізнавати емоції у творах мистецтва і власні емоції від сприймання творів, а також ідентифікувати власні емоції під час різних видів мистецької діяльності.

Вивчення досвіду застосування арт-педагогічних технологій в українському освітньому полі в роботі із постраждалими у війні дітьми, зокрема за результатами всеукраїнського опитування вчителів мистецтва, зумовили висновок про те, що вчителі мистецтва практично ототожнюють арт-терапію і арт-педагогіку; різноманітні прийоми, вправи тощо застосовуються досить активно, але ситуативно та поверхнево, переважно поза контекстом і часто без консультацій із фахівцями.

При цьому динаміка (2022-2025) спектру проблем мистецької освітньої галузі за оцінками учителів мистецтва та викладачів мистецьких шкіл виявила істотне зростання вагомості проблеми арт-педагогічної підтримки дітей різного віку саме у зв'язку із війною, що до того ж невпинно ускладнюється непритаманним художній комунікації дистанційним форматом навчання, а також унаочнила потребу відновлення психоемоційного ресурсу самих учителів та, відповідно, поглиблення їхнього прагнення опановувати теоретичні і практичні аспекти арт-педагогіки і арт-терапії.

Для введення в процес навчання учнівства мистецтва визначено арт-педагогічний потенціал різних видів мистецтва, зокрема музичного мистецтва і музичної діяльності для конкретизації способів урахування в методичному забезпеченні освітнього процесу. Зроблено акцент на абстрактній інтонаційній природі музичного звуку та здатності музичного мистецтва моделювати перебіг емоцій і переживань слухачів і виконавців у режимі «реального часу», а отже – на силі безпосереднього впливу на емоційну сферу особистості.

Обґрунтування арт-педагогічного потенціалу театрального та аудіального мистецтв у роботі із постраждалими у війні дітьми різного віку

Н. Є. Миропольська

доктор педагогічних наук, професор

головний науковий співробітник

відділу мистецької освіти

Інституту педагогіки НАПН України

Аналіз розробленості проблеми використання арт-педагогічних технологій у роботі із постраждалими у війні дітьми засвідчив, що війна справила глибокий травматичний вплив на дітей, особливо на тих, хто став безпосереднім свідком насильства та руйнувань. Психологічні травми учнівства проявляються у виникненні

перед депресивних станів, порушеннях соціальної адаптації, стресових розладах тощо. Психологи об'єднують ці стресові реакції у три групи:

- інструктивні (спогади, думки, звуки та запахи, які спадають на думку без власного на те бажання);
- уникнення (намагання «відштовхнути» спогади, не думати про них, не перебувати поряд з предметами, які нагадують про те, що сталося тощо);
- фізіологічні (збудження, переживання на межі зриву).

Крім того, психологами (особливо за період повномасштабної війни) розроблено низку підходів, прийомів і вправ (як групових, так і індивідуальних), що не виключає прийом ліків. Одним з таких підходів є арт-терапія, яка дозволяє дітям виразити свої почуття через творчість, стаючи інструментом для розуміння себе та навколишнього, допомагаючи віднайти сенс навіть у найскладніших ситуаціях.

Вивчення досвіду застосування арт педагогічних технологій в українському освітньому полі (доповіді Громадянської комісії з прав людини в Україні, Всесвітньої організації здоров'я- українське відділення, праць О.Бернадської І.Дудчак, О. Древицької, А.Коваль, С.Коновець, Г.Локаревої, Ю.Свистунова, Н.Хамітова, Г.Щур та ін.) показало різноманітність ракурсів вирішення проблеми, але цей процес має відбуватися під наглядом терапевта як режисера занять (Дж.Кемпбелл, Е.Крамер, М.Наумберг, Дж.Рубін).

Сказанне вище спонукало до розгортання пошуку арт-педагогічного потенціалу театрального та аудіального мистецтва. Катарсична цінність мистецтва театру була визнана ще в стародавній Греції як визволення від людських страхів і як розв'язання протиріччя життя, а відносно новий різновид – аудіальне мистецтво акцентує якісний бік слова, що особливо наближає засоби цього мистецтва до арт-терапевтичного ефекту: голос, що звучить в ефірі, манить слухача, даруючи можливість відійти від банальності й органічно стати учасником певної історії шляхом співпереживання і власної чутливості. Занурення дитини в практичну складову опанування аудіального мистецтва з акцентом на виразності слова та його інтонаційних підтекстів посилює ефект. Саме з цих позицій пошуково-експериментальний етап дослідження зумовив обґрунтування змісту цих компонентів в модельній навчальній програмі з мистецтва для профільної школи.

Специфіка цифрового освітнього середовища для використання арт-педагогічних технологій у роботі з постраждалими у війні дітьми

В. Г. Власова,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу мистецької освіти
Інституту педагогіки НАПН України

Цифровізація освітнього процесу передбачає уточнення суті цифрового освітнього середовища в проєкції на навчання мистецтва (цифрового художньо-

освітнього середовища) і особливості використання арттерапевтичних технологій, які зумовлені реаліями війни і потребою коригування за їхньою допомогою впливу на емоційні стани дітей.

Поняття цифрове освітнє середовище *уточнено* як комплекс цифрових інструментів, платформ, ресурсів і технологій, що сприяють організації освітнього процесу, педагогічній діяльності та комунікації між усіма його учасниками, зокрема учнями, вчителями, батьками та адміністративним персоналом. Тобто розглядаємо його як інтегрований онлайн-простір, що забезпечує реалізацію освітніх взаємодій.

Відповідно в контексті дослідження арт-педагогічних технологій і навчання мистецтва цифрове художньо-освітнє середовище *конкретизовано* як інтегральний комплекс цифрових інструментів, платформ і технологій, доповнений спеціалізованими мультимедійними засобами та методиками, що активізують творчий потенціал у візуальній, аудіальній і кінестетичній формах. Його застосування спрямоване на мобілізацію внутрішніх ресурсів дитини, підтримку емоційної стійкості та зниження рівня стресу. Таке середовище є безпечним, інклюзивним і креативним цифровим комплексом, що сприяє самопізнанню, рефлексії та подоланню особистісних труднощів через мистецьку взаємодію.

Метою функціонування цифрового художньо-освітнього середовища *визначено* створення і застосування інтерактивного, гнучкого та інклюзивного педагогічного інструментарію, що забезпечує рівний доступ до освітніх ресурсів незалежно від місця та часу, підтримує персоналізовані траєкторії розвитку й водночас максимально реалізує арт-педагогічний потенціал різних видів мистецтва, передусім цифрових аудіовізуальних мистецтв, спрямований на емоційне залучення, мистецьке самовираження, психологічну підтримку та глибинний психоемоційний розвиток особистості.

З'ясовано, що цифрові аудіовізуальні мистецтва (відеоарт, цифрова анімація, медіаколаж, саунддизайн, інтерактивні та діджитал-інсталяції) мають значний арт-педагогічний/арт-терапевтичний потенціал у роботі з дітьми для самовираження, емоційного вивільнення та відновлення почуття контролю за реальністю.

Експериментальним шляхом *визначено*, що емоційна реабілітація, здійснюється завдяки роботі з відео, звуком, світлом, що в цифровому форматі допомагає дитині перенести внутрішні переживання у творчу форму – створити образ свого досвіду замість його повторного проживання. Звукові ефекти, кольори, ритми можуть відтворювати емоційні стани, даючи можливість усвідомити та опрацювати почуття страху, втрати, надії.

Відновленню комунікації допомагають колективні цифрові проєкти: створення коротких фільмів, анімацій чи візуальних історій стимулює співпрацю, довіру та взаємну підтримку. Через візуальні та звукові засоби діти можуть висловитися без слів, що особливо важливо для тих, кому важко говорити про пережите.

Підвищення самооцінки і відчуття власної сили відбувається за допомогою опанування цифрових інструментів (монтаж, створення мультфільмів, цифрове малювання), що сприяє відчуттю компетентності та творчої спроможності. Перетворення травматичного досвіду на художній образ формує нову позитивну ідентичність – дитина бачитиме собі не як жертву, а як творця.

Висновок. Цифрові аудіовізуальні мистецтва в артпедагогіці є інструментом відновлення емоційної цілісності, розвитку комунікативних та творчих компетентностей, а також сприяють формуванню ресурсного досвіду в дітей. Вони поєднують освітній, емоційно-терапевтичний та соціальний ефекти, що робить їх унікальним ресурсом.

Теоретичне обґрунтування арт-педагогічного потенціалу образотворчого мистецтва та мистецтва архітектури в цифровому середовищі

С. А. Ничкало,

*науковий співробітник відділу мистецької освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Згідно з планом дослідження на основі вивчення джерел проаналізовано арт-педагогічний потенціал образотворчого мистецтва та архітектури, а також досвід застосування відповідних технологій на основі зазначених мистецтв в українському освітньому полі.

Образотворче мистецтво завжди було виразником емоцій, почуттів, культурної пам'яті, індивідуальних особливостей людини. У ході дослідження виявлено, що в цифровому просторі воно зберігає цю роль і водночас розширює спектр способів взаємодії. Завдяки цифровому середовищу школярі можуть не лише споглядати твір, а й глибше занурюватися в його контекст: масштабувати, досліджувати деталі, порівнювати художні стилі, створювати власні інтерпретації за допомогою цифрових інструментів. Такі можливості перетворюють мистецьку освіту на динамічний процес, де вчитель стає модератором творчого досвіду, а учень – активним учасником творчого пошуку.

Архітектура, як просторове мистецтво, у цифровому середовищі розкриває свій арт-педагогічний потенціал особливо яскраво. За допомогою 3D-моделювання, віртуальних турів та візуалізацій можливе глибше осмислення просторових рішень, пропорцій, світлотіньових ефектів і конструктивної логіки споруд. Віртуальна реальність дає змогу буквально «увійти» в архітектурний простір, відчувати його масштаб і форму. Це створює нову якість навчального досвіду, у якому мистецтво архітектури «оживає», стає більш доступним і зрозумілим.

Цифрове середовище також сприяє інтеграції мистецтв. Образотворче мистецтво, архітектура, дизайн поєднуються в єдиному освітньому полі, що розширює межі естетичного сприймання і творчі можливості учнів.

Такий підхід особливо важливий для арт-педагогіки, адже він формує здатність бачити світ у його цілісності й різноманітності, враховує різні культурні, історичні, технологічні контексти.

Важливо, що кожен учень отримує можливість обирати темп, формат і глибину взаємодії з мистецьким матеріалом. Для когось це буде споглядання шедеврів у високій роздільності, для іншого – створення власних цифрових колажів

або архітектурних моделей, для третього – робота зі штучним інтелектом як із партнером у творчості. Таким чином, мистецтво в цифровому середовищі надає додаткові інструменти для самовираження й самопізнання, що є центральною метою арт-педагогіки.

Загалом, теоретичне обґрунтування артпедагогічного потенціалу образотворчого мистецтва й архітектури в цифровому середовищі базується на таких положеннях: мистецтво – це універсальна «мова» людських почуттів, яка впливає на особистість незалежно від формату подачі; цифрові інструменти розширюють можливості творчої діяльності, не замінюючи традиційних методів і технологій, а доповнюючи їх; взаємодія з мистецтвом у цифровому середовищі сприяє розкриттю творчого потенціалу, розвитку гнучкості мислення, медіаграмотності, здатності до інтерпретації візуальних образів, - важливих для сучасної людини компетентностей.

ТЕХНОЛОГІЇ ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Реєстраційний номер: 0125U000393

Роки виконання: 2025–2026 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Повна загальна середня освіта. Методика і технології навчання учнів у початковій школі, гімназії і ліцеї.

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

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

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

Протягом першого року дослідження науковцями відділу інновацій було визначено стан розроблення проблеми дослідження «**Технології подолання освітніх втрат учнів гімназії в умовах змішаного навчання під час війни**» в педагогічній науці та освітній практиці; також було здійснено обґрунтування теоретико-методологічних засад розроблення та систематизації технологій подолання освітніх втрат учнів гімназії в умовах змішаного навчання.

Було *удосконалено* розуміння процесу розробки технологій подолання освітніх втрат, як науково-практичного процесу створення, застосування та вдосконалення системного підходу до організації процесу подолання освітніх втрат учнів з метою оптимізації його результатів. Цей процес включає проєктування цілей, змісту, методів та форм навчання, які мають бути концептуальними, системними, керованими, ефективними та відтворюваними.

Уточнено основні етапи процесу розробки технології подолання освітніх втрат учнів, до них віднесено наступні:

а) системний аналіз та проєктування, яке полягає у визначенні мети, завдань та очікуваних результатів. Також сюди відноситься аналіз об'єкта та суб'єкта процесу подолання освітніх втрат та організаційно-педагогічних умов у яких цей процес відбувається. Завершується цей етап побудовою моделі технології подолання освітніх втрат учнів гімназії в умовах змішаного навчання під час війни на основі системного підходу;

б) визначення та формулювання компонентів процесу розробки, а саме:

-концепції з визначенням теоретичних засад, принципів та підходів (особистісно-орієнтований підхід, системний, індивідуалізації та диференціації, інтеграції, принципів проєктування та цифровізації освіти та інші);

- змісту: розробка або відбір навчальних матеріалів, завдань, вправ;
- процесу: планування послідовності дій, форм і методів роботи, включаючи організацію навчального процесу з подолання освітніх втрат учнів;
- методів: вибір конкретних методик навчання (наприклад, проектна діяльність, ігрові технології, метод критичного мислення, цифрові методи та технології навчання);
- в) впровадження та апробація, яка передбачає застосування розробленої технології в реальному освітньому середовищі та оцінку її ефективності та відповідності поставленим цілям;
- г) корекція та вдосконалення, яка полягає у внесенні змін до технології на основі результатів апробації та забезпеченні її подальшого розвитку та вдосконалення.

Класифікація технологій соціально-педагогічного змісту щодо подолання освітніх втрат учнів гімназії під час війни

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

У виконанні завдань дослідження принциповою є позиція, що подолання освітніх, у тому числі навчальних втрат учнів гімназії, є комплексною проблемою соціально-педагогічного змісту, яка не може бути розв'язаною в умовах та зусиллями однієї інституції. Її рішення потребує технологічного підходу, об'єднання зусиль фахівців і сім'ї, їх синергії. Дана позиція сформована за матеріалами попередніх досліджень, представлених в Аналітичних матеріалах щодо особливостей соціалізації учнів середньої школи в умовах війни та дистанційної форми навчання (Алексєєнко, 2023) і методичних рекомендаціях щодо дидактико-методичного супроводу подолання навчальних втрат у базовій середній освіті (Алексєєнко, Петрук, Барановська, Ліпчевська, Павлова, 2024).

За результатами аналізу публікацій та даних нашого дослідження виокремлено основні складники освітніх втрат: 1) інфраструктурні: руйнування чи знищення закладів освіти, налагоджених логістичних комунікацій системи; 2) навчальні: втрати у вивченні навчальних предметів; 3) мотиваційні: зниження мотивації до навчання внаслідок зміни психоемоційного стану учнів, формату навчання й недостатності безпечних умов освітнього середовища та здійснення освітнього процесу; 4) соціалізаційні (в їх числі виховні втрати); 5) в особистісному розвитку учнів (комунікативному, моральному, емоційно-інтелектуальному, соціально-емоційному); 6) погіршення емоційного і соціального самопочуття, а також порушення життєвих планів та соціальних очікувань і перспектив; 7) втрати педагогів. У визначеній структурі освітніх втрат відображено зміст викликів і проблем освіти під час війни. Їх доповнено аналізом соціальних ефектів цифрових трансформацій освітнього середовища у типологічних характеристиках учнів «мережєвих» поколінь. На основі виокремлення концептуальних ідей у технологіях

соціально-педагогічного змісту, які окреслюють чи дотичні до проблеми подолання навчальних втрат учнів, запропоновано їх класифікацію, представлення якої певною мірою узгоджується з алгоритмом здійснення технологій подолання навчальних втрат: технології діагностики/моніторингу якості знань та умов безпеки здійснення навчального процесу (комплексні опитувальники); інструментально-корекційні технології (case-study; проєктні; ігрові; адаптивне навчання; гнучкого навчання; консультування; воркшоп та ін.); технології соціально-педагогічної підтримки та супроводу (тьюторинг; коучинг; едвайзинг; курикулум); превентивні технології (інформаційно-просвітницькі; профілактичні; соціально-емоційного навчання; технології розвитку критичного мислення; тренінги; майстер-класи, нетворкінг). Названі технології містять високий потенціал комплексного рішення проблеми освітніх втрат і розвитку учнів, професійного вдосконалення педагогів.

Навчально-методичне забезпечення процесу подолання освітніх втрат учнів гімназії в умовах змішаного навчання

Т. М. Мішеніна,

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

Навчально-методичне забезпечення процесу подолання освітніх втрат учнів гімназії в умовах змішаного навчання є комплексним процесом, який ґрунтується на системному підході і включає розробку методик, що охоплюють організаційно-підготовчий, діагностувально-прогнозувальний, проєктувально-методичний, апробувально-коригувальний та інші етапи.

Навчально-методичне забезпечення передбачає розробку спеціалізованих програм: забезпечення насамперед діагностики та прогнозування, а саме - виявлення та аналіз освітніх втрат учнів за допомогою тестів, опитувань та інших методів оцінювання. До нього також включається розробка спеціалізованих програм, діагностичних інструментів для виявлення прогалин; розробка освітніх траєкторії, заснованих на диференційованому підході, що враховують індивідуальні потреби учнів, та створення сучасних електронних ресурсів.

Важливою є адаптація змісту освіти, створення та використання цифрових ресурсів, створення відеоконтенту, інтерактивних завдань та інших цифрових матеріалів для доповнення традиційних методів навчання з акцентом на розвиток базових навичок учнів, таких як критичне мислення, адаптивність та медіаграмотність.

До організаційно-методичних умов реалізації навчально-методичного забезпечення процесу подолання освітніх втрат учнів відносимо також використання різних моделей змішаного навчання: застосування ротаційної, гнучкої або інших моделей, що відповідають потребам учнів та умовам гімназійної освіти. Застосування цих моделей спрямовується на розвиток в учнів навичок самостійного

навчання, формування саморегуляції учнів та моніторинг їхніх досягнень за допомогою чітких показників ефективності здійснення процесу подолання освітніх втрат. Важливим в цьому аспекті є також визначення платформи для організації змішаного навчання. При цьому можуть бути використані існуючі або створені власні платформи для онлайн-навчання та тестування.

Розвиток в учнів уміння самотійно вчитися, є критично важливим в умовах змішаного навчання та воєнного стану, тому значна увага має приділятися розвитку цифрової компетентності суб'єктів освітнього процесу, сприяння формуванню у вчителів та учнів необхідних навичок для ефективного використання цифрових інструментів.

Значна увага також має бути приділена системі оцінювання та моніторингу, яка передбачає впровадження чітких показників для оцінювання ефективності програм з подолання освітніх втрат. Оцінювання має бути регулярним на різних етапах для виявлення прогресу та корекції освітнього процесу.

Технологізація підготовки педагогічних працівників до подолання освітніх втрат учнівства гімназії

Д. О. Пузіков,

*кандидат педагогічних наук,
провідний науковий співробітник відділу
інновацій та стратегій розвитку освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Наслідки пандемії COVID-19 і злочинної збройної агресії РФ проти нашої держави, що спричинила до повномасштабної російсько-української війни зумовили актуалізацію проблеми освітніх втрат учнівства. Однією з основних умов, необхідних для її розв'язання є організація та здійснення підготовки педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти до попередження і компенсації освітніх втрат. Важливим кроком до забезпечення цієї умови має стати технологізація підготовки педагогічних працівників вітчизняних шкіл до попередження і компенсації освітніх втрат учнівства.

Технологізація в освіті – це процес проектування і впровадження освітніх технологій. Таким чином, технологізація підготовки педагогічних працівників вітчизняних шкіл до попередження і компенсації освітніх втрат учнівства – це процес розроблення і впровадження технології освітньої діяльності, що забезпечувати досягнення довготривалої готовності вчительства до успішної протидії цьому негативному освітньому явищу в умовах війни і повоєнної відбудови України. Процес технологізації передбачає визначення очікуваного результату діяльності (у нашому випадку – це довготривала готовність педагогічних працівників до мінімізації освітніх втрат учнівства і компенсації їх задля забезпечення здобуття повної загальної середньої освіти, рівень якої відповідає вимогам державних освітніх стандартів), визначення завдань освітньої діяльності, виокремлення і обґрунтування її етапів

(алгоритму) та вибір ефективного інструментарію (методів і прийомів, методик, засобів) для здійснення кожного з них.

Алгоритм технології підготовки педагогічних працівників до подолання освітніх втрат учнівства гімназії охоплюватиме кілька послідовних етапів, а саме: підготовчий, діагностувальний, концептуально-змістовий, теоретичної підготовки, практичної підготовки, реалізаційний, оцінювальний, коригувальний. Кожен із зазначених вище етапів включатиме відповідні процедури та операції.

Здійснення процесу технологізації підготовки педагогічних працівників до подолання освітніх втрат учнівства, розроблення і впровадження відповідної освітньої технології ґрунтуватиметься на застосуванні методологічних підходів (системного, комплексного, діяльнісного, компетентнісного) і низки принципів, а саме: науковості, законності, керованості, системності, результативності, ефективності, надійності, відтворюваності тощо.

Важливою особливістю технології стане можливість її застосування в процесі внутрішньошкільної науково-методичної (методичної) роботи, що, з одного боку, дасть змогу розглядати процес оволодіння нею в контексті підвищення професійної кваліфікації педагогічних працівників, а з іншого – здійснювати їх практичну підготовку до її використання, застосовувати цю технологію результативно, в умовах реального освітнього процесу.

Застосування технологій диференційованого навчання з метою подолання освітніх втрат учнів гімназії в умовах змішаного навчання

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

Диференційований підхід до подолання освітніх втрат передбачає коригування методів навчання для кожного учня з урахуванням його індивідуальних потреб, знань та можливостей. Це означає, що замість одного для всіх завдання, вчитель пропонує різні види робіт, індивідуальні картки, завдання різної складності, адаптовані терміни виконання та зворотний зв'язок.

До етапів застосування диференційованого підходу в процесі подолання освітніх втрат можна віднести наступні: а) діагностика: почніть з виявлення прогалин у знаннях шляхом аналізу сильних та слабких сторін учнів та надання зворотного зв'язку; б) планування: сформууйте групи учнів відповідно до їхніх навчальних втрат і сплануйте діяльність для кожної групи, починаючи з бажаних результатів; в) диференціація завдань: розробіть завдання, які відповідають рівню учня. Наприклад, надайте індивідуальні картки з різними видами робіт, термінами виконання та можливостями отримання зворотного зв'язку; г) вибір стратегій: використовуйте різні методики для вивчення нового матеріалу, закріплення та

виконання домашніх завдань; д) зворотний зв'язок: забезпечте регулярний зворотний зв'язок учням, щоб вони могли відстежувати свій прогрес та розуміти, що їм потрібно покращити.

До ключових аспектів розробки та реалізації диференційованих технологій подолання освітніх втрат учнів гімназії доцільно віднести наступні. Гнучкість: адаптування процесу навчання під кожного учня; індивідуальні потреби: врахування того факту, що учні можуть мати різні навчальні потреби та можливості, тому, за необхідності, потребують надання індивідуальної підтримки; різноманітність завдань: доцільним є пропонування завдань різної складності, диференційованих домашніх завдань та для закріплення матеріалу; використання електронних освітніх додатків: використання онлайн-платформ, таких як ВШО, для змішаного навчання (поєднання онлайн- та офлайн-форматів) для надання учням можливостей надолужити навчальний матеріал у зручному для них темпі; Важливим є також планування зворотної перевірки запланованого та отриманого в результаті діяльності. Планування має відштовхуватись від бажаних результатів навчання, а потім вже вибору відповідних стратегій, методики та матеріалів.

Можливості електронних освітніх ресурсів у подоланні освітніх втрат учнів в умовах змішаного навчання

О. В. Чорноус,

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

Електронні освітні ресурси допомагають у подоланні освітніх втрат завдяки інтерактивним платформам, онлайн-курсам, відеоурокам та індивідуальним траєкторіям навчання. Прикладами таких ресурсів є платформа «Повір», «Всеукраїнська школа онлайн» (ВШО), «Тепер я знаю», «Освітній Суп», які пропонують діагностичні тести, відеопояснення, індивідуальну та групову підтримку. Використання цих інструментів дозволяє учням самостійно визначати слабкі місця, надолужувати прогалини та розвивати мотивацію до навчання.

Аналізуючи стан проблеми дослідження треба зазначити, що на сьогодні існує ряд ефективних електронних ресурсів, задіяних у процесі подолання освітніх втрат учнів. До них можна віднести платформу «Повір», яка пропонує педагогічно-наставницьку модель подолання освітніх втрат через синергію цифрового інструменту та «живого» онлайн-процесу. Акцент робиться на внутрішній мотивації учнів, а навчання є безкоштовним для дітей. Достатньо відомою є також «Всеукраїнська школа онлайн», яка надає безкоштовні онлайн-тести для діагностики рівня знань. За результатами тестів пропонуються посилання на відповідні навчальні матеріали для самостійного опрацювання.

Цікавим також є проєкт «Освітній Суп», який пропонує безкоштовні заняття за шкільною програмою та академічний тьюторинг у малих групах до 7 дітей для 5–

10 класів. Популярним також є використання відеоуроків, інтерактивних 3D-моделей та навчальні платформи, які використовують гейміфікацію та формувальне оцінювання.

Вище згадані освітні ресурси допомагають розробками, які вони містять в таких питаннях, як діагностика: допомагають учням та вчителям виявити прогалини у знаннях за допомогою тестів. Також їх можна використовувати з метою отримання навчальних матеріалів таких, як: відео, тексти, завдання для самостійної роботи учнів в умовах змішаного навчання. Такі електронні освітні ресурси створюють умови для індивідуалізації навчання учнів в процесі подолання освітніх втрат, забезпечують можливість отримати допомогу від викладачів та тьюторів, сприяють підвищенню рівня мотивації учнів основної школи через використання методів гейміфікації.

На сьогодні недостатньо уваги приділено розробкам на основі диференційованого підходу та формуванню в учнів ключових компетентностей, які мають інтегрований характер і свідчать про системність освітніх знань для розвитку особистості учня в цілому, а не по окремих предметах.

Стан проблеми застосування візуалізації у процесі реалізації технологій подолання освітніх втрат учнів гімназії

В. О. Бутаков,
аспірант

*Київського університету ім. Б. Грінченка,
молодший науковий співробітник
відділу інновацій та стратегій розвитку освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Проблема освітніх втрат учнів на сучасному етапі розвитку шкільної освіти загострилася через наслідки пандемії COVID-19, війсьні дії, нестабільність освітнього процесу. Це призвело до фрагментарності знань, нерівномірності сформованості компетентностей, зниження навчальної мотивації та труднощів із засвоєнням базових понять. У такій ситуації зростає потреба у використанні педагогічних технологій, здатних компенсувати прогалини. Одним із ефективних цифрових інструментів є візуалізація навчального матеріалу, який доцільно використовувати в процесі реалізації технологій подолання освітніх втрат учнів.

Психолого-педагогічні дослідження підтверджують, що візуалізація забезпечує доступність, структурованість і наочність інформації, полегшує розуміння абстрактних понять, активізує пізнавальну діяльність та сприяє формуванню міцніших когнітивних зв'язків. Це особливо важливо для учнів, які мають різний рівень стартової підготовки або вже зазнали освітніх втрат.

У практиці гімназій застосовуються різні форми візуалізації: інфографіка, схеми, ментальні карти, таблиці, діаграми, інтерактивні презентації, навчальні відео, цифрові освітні платформи. Вони ефективні як під час пояснення нового матеріалу, так і у процесі повторення та корекції знань. Візуальні засоби допомагають

формувати цілісне уявлення про навчальний матеріал, підвищують концентрацію уваги та мотивацію.

Водночас аналіз наукових джерел свідчить про недостатню систематизацію питання застосування візуалізації саме для подолання освітніх втрат. Дослідження часто зосереджені на загальних аспектах використання наочності чи цифрових інструментів, тоді як їх інтеграція у спеціальні корекційні технології висвітлена фрагментарно. Так само у шкільній практиці візуалізація нерідко використовується епізодично, без урахування індивідуальних освітніх потреб.

Перспективним напрямом є створення комплексної моделі використання візуалізації у технологіях подолання освітніх втрат, що поєднує традиційні й цифрові інструменти, адаптований контент, формувальне оцінювання та індивідуальні траєкторії навчання. Така модель має враховувати вікові особливості, рівень мотивації та когнітивні стилі учнів.

Особливості застосування технологій компетентнісно орієнтованого навчання з метою подолання освітніх втрат учнів гімназії

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

Компетентнісно-орієнтовані технології в сучасній гімназії передбачають використання інтерактивних методів навчання, таких як: проблемне навчання, проєктна діяльність, для формування в учнів ключових компетентностей (знань, умінь, навичок, цінностей, способів мислення). Часто застосовуються різні види групової роботи, яка сьогодні проводиться в умовах змішаного навчання. Мета застосування цих технологій наразі розширюється і полягає також у створенні умов для подолання освітніх втрат учнів для їх успішного подальшого навчання та соціалізації в сучасному світі. Основний акцент робиться на самостійній пошуковій діяльності учнів, а не на простому запам'ятовуванні матеріалу.

Технології компетентнісно-орієнтованого навчання допомагають долати освітні втрати через: діагностику та виявлення прогалин з допомогою використання тестів (наприклад, на платформі ВШО) та інших діагностичних інструментів для визначення індивідуальних потреб учнів; застосування інноваційних методів з використанням ігрових форм, проєктної роботи, нестандартних уроків (віртуальні екскурсії, тренінги), щоб зробити навчання цікавішим та ефективнішим.

Реалізація компетентнісно орієнтованих технологій в процесі подолання освітніх втрат має ґрунтуватись на: а) диференційованому підході і передбачати адаптацію навчальних завдань та темпу вивчення відповідно до рівня кожного учня, надання додаткової підтримки тим, хто її потребує; б) системному підході, а саме, передбачати розробку комплексних стратегій, які включають не лише компенсацію знань, а й адаптацію, надання психологічної підтримки та пріоритезацію найважливіших компетентностей; в) ідеях співпраці та інтеграції, які реалізуються

через створення сприятливої атмосфери в колективній праці, наприклад, «Аукціон ідей», метод «Прес» для кращого засвоєння матеріалу та розвитку комунікативних навичок.

Акцент залишається на діяльнісному підході до організації навчання, де учні є активними учасниками процесу і працюють над довготривалими або короткостроковими проєктами, що вимагають дослідження, аналізу та презентації результатів. Це розвиває критичне мислення, самостійність, креативність та вміння працювати в команді. Робота в парах дозволяє учням обмінюватися думками, редагувати роботи один одного, тренуючи комунікативні навички та критичне мислення.

Дискусії та дебати стимулюють учнів висловлювати власну думку, аргументувати її та враховувати протилежні точки зору, що є ключовим для розвитку спілкування та критичного мислення. Практико-орієнтовані завдання, спрямовані на корекцію та надолуження знань, повинні бути орієнтовані на розвиток в учнів системного мислення та цифрової грамотності.

Наразі важливим також є використання сучасних ресурсів для реалізації компетентнісного підходу. Вчителі мають використовувати електронні ресурси, відеоматеріали, моделі та інші інтерактивні засоби.

Компенсація освітніх втрат учнів за допомогою варіативного складника освітньої програми закладу загальної середньої освіти

Л. Є. Красюк,
директор,

С. І. Пікуза, заступник директора,
Гімназія № 178 міста Києва

Участь гімназії № 178 міста Києва в дослідно-експериментальній роботі на всеукраїнському рівні за темою «Організаційно-педагогічні умови підготовки класних керівників і педагогів-організаторів до прогнозування і проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії та ліцею», що відбувається на її базі з 2021 року дала змогу переосмислити й збагатити наш досвід конструювання вказаного вище складника цього документа.

Одним із важливих інноваційних завдань конструювання варіативного складника освітньої програми школи є врахування в ньому можливостей компенсації освітніх втрат учнів, які виникають з об'єктивних причин, найвагомішою з яких є вплив на освітній процес наслідків російсько-української війни, спричиненої повномасштабною збройною агресією ворога проти України. Іншою поширеною причиною виникнення освітніх втрат є гострі респіраторні вірусні інфекції, на які учні, як правило, хворіють під час освітнього процесу. Варто також розглядати і враховувати ризики виникнення нових епідемій/пандемій інфекційних хвороб, подібних до COVID-19, які можуть зумовити запровадження карантину. Адміністрація і педагогічний колектив гімназії № 178 міста Києва мають вагомий

практичний досвід і ґрунтовні методичні напрацювання щодо попередження і компенсації освітніх втрат учнів, зумовлених сезонними епідеміями грипу, пандемією COVID-19, наслідками війни. У гімназії є відремонтоване укриття, яке забезпечує оптимальне здійснення освітнього процесу під час повітряної тривоги. Однак прагнення адміністрації і вчителів гімназії забезпечити надання всім учням якісної загальної середньої освіти (рівень якої вищий за гарантований стандартами) зумовлює пошуки нових, інноваційних шляхів вирішення цих завдань.

Типові освітні програми базового і профільного рівнів повної загальної середньої освіти мають достатній потенціал для компенсації можливих освітніх втрат учнів, який варто врахувати і використати в процесі конструювання варіативного складника освітньої програми закладу. Йдеться про раціональний перерозподіл навчальних годин як між освітніми галузями, так і в їхніх межах (між предметами і курсами), оптимальний вибір інтегрованих курсів, вибір факультативних курсів. Чим більший обсяг навчальних годин, які перерозподілено на освітню галузь, предмет/курс (у межах визначеного типовою програмою), тим більше можливостей у вчителя організувати і здійснити компенсацію можливих освітніх втрат учнів. Тому пріоритетом для гімназії є вивчення української мови, профільних предметів, математики, історії та курсів, які сприяють здійсненню національно-патріотичного виховання учнів, іноземних мов, інформатики. У ході календарно-тематичного планування вчителі зважають на необхідність виділення резервного часу за кожною темою/розділом, який можна використати для компенсації освітніх втрат, які виникають в учнівства під час повітряної тривоги, яка лунає посеред уроку.

Професійні функції педагогів-організаторів навчальних груп у процесі конструювання варіативного складника освітньої програми ліцею

Ф. М. Красюк,
директор Технічного ліцею
Національного технічного університету
«Київський політехнічний інститут» міста Києва

Важливим і необхідним складником освітньої діяльності Технічного ліцею Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» міста Києва є організація, забезпечення і реалізація плідної виховної діяльності закладу. Виховна робота була, є й буде невіддільним складником освітнього процесу в кожній українській школі. Однак для Технічного ліцею вона має особливо важливе значення, адже педагогічний колектив нашого закладу працює з академічно здібними й обдарованими дітьми, які усвідомлюють і прагнуть розвинути свою індивідуальність, особистостями, що мають і висловлюють високі запити до процесу й результатів своєї освіти. Абсолютна більшість учнів нашого ліцею є технічно обдарованими дітьми. Технічний ліцей прагне розкрити, розвинути, допомогти реалізувати цю технічну обдарованість в освітньому процесі. Для директора і педагогічного колективу Технічного ліцею із самого початку існування нашого

закладу стало важливим слухати й чути освітні запити учнів, надавати їм повну загальну середню освіту, рівень якості якої є вищим за вимоги освітніх стандартів. Однак ми розуміємо, що відповідальні не тільки за подальше професійне навчання і старт професійної кар'єри наших випускників. Ми виховуємо свідомих громадян України, небайдужих до проблем свого суспільства і територіальної громади, патріотів і захисників нашої держави, які здатні боронити й боронять її зі зброєю в руках. Тому кожен педагог нашого ліцею докладає великих зусиль до відповідального й результативного здійснення як освітнього процесу загалом, так і його виховного складника зокрема. У Технічному ліцеї успішно працює виховний відділ, який поєднує педагогів-організаторів навчальних груп Технічного ліцею, які

Важливим напрямом роботи педагогів-організаторів навчальних груп забезпечують організацію і здійснення виховної роботи з учнівством груп, співпрацюють з їхніми батьками, координують виховну діяльність учителів-предметників ліцею є участь у процесі конструювання варіативного складника освітньої програми закладу, який забезпечує реалізацію освітніх запитів учнів та їхніх сімей, диференціацію та індивідуалізацію змісту освіти учнівства в межах обраного ним профілю навчання. Педагоги-організатори виконують у цьому процесі низку професійних функцій, а саме: *діагностувальну* (визначають і фіксують освітні потреби учнів навчальних груп та запити їхніх батьків), *комунікативну* (забезпечують оперативну й ефективну комунікацію між учнями та їхніми батьками з адміністрацією ліцею, вчителями-предметниками, керівниками гуртків), *превентивну* (інформують учасників освітнього процесу, запобігають виникненню проблемних питань), *проектувальну* (на основі спілкування з учасниками освітнього процесу формулюють і висловлюють пропозиції щодо розподілу навчальних годин між навчальними предметами/курсами, вибору інтегрованих і факультативних курсів).

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ STEM-ОСВІТИ В ЛІЦЕЇ

Реєстраційний номер: 0125U000390

Роки виконання: 2025-2027 рр.

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

Науковий керівник: Рогоза Валентин Володимирович, кандидат педагогічних наук, завідувач відділу STEM-освіти Інституту педагогіки НАПН України.

З'ясовано, що сучасне розуміння STEM-освіти у старшій (профільній) школі ґрунтується на трансдисциплінарному підході: учні мають інтегровано опановувати знання з природничих наук, технологій, інженерії та математики й одразу застосовувати їх для розв'язання реальних проблем. У нашій традиції такий підхід дедалі частіше трактується як педагогічна технологія з чітко окресленою метою, системою принципів, методів, форм і засобів навчання, що спільно формують середовище для досягнення визначених результатів навчання.

В українському й зарубіжному дискурсі виділяють кілька ключових теоретичних компонентів:

- Інтеграція змісту – внутрішньопредметна (у межах предмета) та міжпредметна, яка поєднує природничо-математичні дисципліни з проєктуванням, інженерією й дизайном.
- Проєктно-дослідницькі методи (Problem-/Project-/Inquiry-Based Learning), орієнтовані на аналіз «проблем і викликів сучасного світу».
- Цифрове та фізичне середовище: віртуальні лабораторії, робототехніка, 3D-друк, STEM-лабораторії й інші ресурси, що забезпечують практико-орієнтованість.
- Комплексне оцінювання результатів (у тому числі компетентнісне й проєктне), що фіксує зростання аналітичного, критичного та інженерного мислення.

Ці засади формують рамку аналізу досвіду реалізації STEM у профільній освіті України та інших країн.

Обґрунтовано науково-методичні засади проєктування та реалізації STEM-освіти як психолого-педагогічної технології у освітньому процесі ліцеїв; **підібрано та розроблено** інтегративний інструментарій діагностичних, корекційних, цифрових методів, програм СПСС і штучного інтелекту, щодо формування готовності педагогів до інноваційної діяльності в умовах впровадження технологій STEM-освіти; **виявлено** відмінності педагогів з позитивною і негативною інноваційністю, з'ясовано їх особливості та роль.

Проаналізовано вітчизняний досвід та тенденції. В Україні STEM-освіта розвивається під впливом Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) до 2027 р., що конкретизує вимоги Закону «Про освіту» у частині посилення науково-технічного напрямку.

Науково-методичне забезпечення. Авторський колектив відділу STEM-освіти Інституту педагогіки НАПН України у 2022-2024 рр. створив цілісний науково-методичний пакет для гімназій, який тепер необхідно адаптувати до ліцеїв.

Визначено ключові рішення у подоланні викликів, а саме:

- класифікація STEM-технологій за об'єктом впливу, галуззю, рівнем проблеми, організаційними формами та методичними завданнями;
- педагогічні умови інтеграції змісту та побудови міжгалузевих інтегрованих курсів (у ліцеї це планується як «STEM. 10–12 класи»);
- дидактичні основи, що поєднують внутрішньопредметну й міжпредметну інтеграцію, проєктну діяльність і цифрові ресурси.

Зарубіжний досвід профільної STEM-освіти.

Проаналізовано надбання зарубіжних дослідників. Виявлено такі основні вектори розвитку.

Європейський Союз. Стратегічні документи — Europe 2020 Strategy, A renewed EU Agenda for Higher Education, European Skills Agenda — задали вектор переходу від «фокусованого» викладання дисциплін до інтегрованих STEM-кваліфікацій. Координаційну роль відіграє EU STEM Coalition, що об'єднує національні платформи та сприяє обміну моделями ліцейських STEM-програм.

- Фінляндія впроваджує явищне (phenomenon-based) навчання: у старшій школі інтегровані модулі з біотехнологій або «розумних» матеріалів поєднують хімію, фізику й програмування.

- Нідерланди розвивають мережу Technasium — старшокласники працюють над реальними інженерними задачами для місцевих компаній; оцінювання зосереджене на портфоліо й публічному захисті проєктів.

- Німеччина акцентує дуальну модель (Schülerlabor / MINT-Lab): частину практик ліцеїсти виконують у дослідницьких центрах і на виробництві.

Сполучені Штати. Після запровадження Next Generation Science Standards (NGSS) старша школа перейшла до концепцій three-dimensional learning: поєднання наукових і інженерних практик, міждисциплінарних понять (cross-cutting concepts) та предметного контенту. Типові школи-маяки — Thomas Jefferson High School for Science and Technology (VA) та мережа STEM Academy (CA), де всі учні проходять річні проєктні дослідження й захищають їх у форматі наукової конференції.

Визначено спільні тенденції, а саме:

- Інтегровані курси замість «букетів» вибірових предметів.
- Проєктна й дослідницька домінанта, що культивує системне мислення.
- Мережеві партнерства зі STEM-бізнесом та університетами; частина навчального часу проводиться у позашкільних лабораторіях.
- Цифрові та фізичні виробничі середовища (makerspaces, fab-labs).
- Багатоканальне оцінювання — від електронних портфоліо до публічних виставок проєктів.

Обґрунтовано науково-методичні засади проєктування і реалізації STEM-освіти в ліцеї як педагогічної технології. Обґрунтована технологія ґрунтується на синтезі попередніх напрацювань колективу в гімназійній ланці та сучасних світових моделей профільної STEM-освіти. Її ядро — модульно-проєктне середовище, яке інтегрує фундаментальний контент і реальні інженерні виклики, підтримується екосистемою партнерств та верифікується багатоканальним оцінюванням.

Загалом, в результаті наукової розвідки та пошуку **визначено** структурні відмінності української шкільної системи, які визначають різну логіку впровадження STEM-освіти в гімназії (5–9 кл.) і в ліцеї (10–12 кл., профільна школа).

Розвиток STEM-освіти у США: ключові напрями та стратегічні акценти

В. В. Rogoza,

*кандидат педагогічних наук,
завідувач відділу STEM-освіти*

Інституту педагогіки НАПН України

STEM-освіта у США сформувалася як відповідь на стратегічні виклики науково-технологічного, економічного та соціального розвитку. Вона розглядається не лише як освітній тренд, а як системний інструмент забезпечення глобальної конкурентоспроможності держави, національної безпеки та інноваційного потенціалу суспільства. Американський досвід демонструє комплексний, багаторівневий підхід до розвитку STEM, що охоплює політику, фінансування, стандарти, підготовку педагогів і технологічну інфраструктуру США.

Концептуальні засади та державна підтримка. STEM-освіта у США ґрунтується на визнанні STEM-грамотності як базової передумови успішної соціальної та професійної реалізації громадян у XXI столітті. Її розвиток забезпечувався активною державною політикою та значним фінансуванням з боку федеральних агентств, насамперед Міністерства освіти США та Національного наукового фонду. Характерною є орієнтація на довгострокові стратегічні плани, що оновлюються кожні п'ять років, а також міжвідомча координація дій у сфері STEM.

Роль стандартів і реформ. Важливим етапом стала розробка та впровадження стандартів Next Generation Science Standards (NGSS), які закріпили інтегрований підхід до викладання природничих наук, інженерії та технологій. NGSS акцентують увагу на дослідницькій діяльності, міждисциплінарних зв'язках, розвитку критичного мислення та вміння застосовувати знання для розв'язання реальних проблем. Водночас американський досвід засвідчує і труднощі: нерівномірність упровадження стандартів у штатах та залежність від комерційних навчальних програм.

Підготовка та професійний розвиток учителів. Системоутворювальним елементом STEM-освіти у США є інвестиції в педагогічні кадри. Діяльність Національної ради професійних стандартів для вчителів спрямована на формування високих вимог до професійної компетентності та добровільну сертифікацію педагогів. Американська практика послідовно пов'язує якість STEM-освіти з професійною підготовленістю вчителя, що зумовило розвиток спеціалізованих програм і національних ініціатив з підвищення кваліфікації.

Технологічний вимір STEM-освіти. Інтеграція цифрових технологій є наскрізним компонентом STEM-політики США. Національні плани розвитку освітніх технологій (NETP) визначили цифрову рівність, дизайн навчання та ефективне використання технологій як ключові умови доступної та якісної STEM-освіти. Оновлений NETP 2024

окреслив три системні «розриви» — доступу, дизайну та використання цифрових технологій, подолання яких розглядається як стратегічне завдання освітньої системи.

Стратегічні ініціативи та бачення майбутнього. Доповідь «STEM 2026» сформувала цілісне бачення розвитку STEM-освіти від дошкільного рівня до старшої школи та за її межами. Бачення STEM майбутнього трактується як культурно чутливий, інклюзивний і практико-орієнтований процес, що базується на проблемно-дослідницькому навчанні та взаємодії з реальними фахівцями. Особливий акцент робиться на створенні мережевих спільнот, гнучких освітніх просторів і нових підходів до оцінювання.

Узагальнюючи досвід та здобутки впровадження STEM у США можна засвідчити, що ефективний розвиток STEM-освіти можливий за умови поєднання державної політики, сталого фінансування, чітких стандартів, інвестицій у вчителя та активного використання сучасних технологій. Системність і відкритість американської STEM-екосистеми створюють передумови для її адаптації та осмисленого використання в національних освітніх стратегіях, зокрема в контексті розвитку STEM-освіти в Україні.

Теоретико-методологічна модель STEM-освіти в старшій школі: виклики впровадження та можливості адаптації інноваційних освітніх практик

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

STEM-освіта в старшій школі спирається на міжпредметну інтеграцію та компетентнісний підхід, поєднуючи конструктивістські моделі навчання й інженерні дизайн-процеси. Міжнародний досвід (США, Фінляндія, Естонія, Польща) демонструє, що ефективні STEM-системи мають чітко структурований зміст, проєктно-дослідницький формат роботи, інтеграцію предметів і сталу співпрацю з університетами та технологічними компаніями.

В українському контексті старша школа лише частково наблизилася до таких моделей, що зумовлено фрагментарністю наявних програм, нестачею стандартизованих методичних рішень та відсутністю єдиної рамки STEM-курикулуму для 10–12 класів. Саме тому розроблення національної моделі, адаптованої до умов профільного ліцею є актуальним.

Ключовими викликами впровадження STEM-освіти в старшій школі є: кадрові (бракує педагогів-інтеграторів, здатних працювати в міждисциплінарному середовищі); інфраструктурні (нерівність матеріально-технічного забезпечення між регіонами, нестача лабораторій і цифрових засобів); методичні (відсутність перевірених STEM-модулів, інструментів оцінювання та технологічних карт уроків); інституційні (обмеження навчальних планів, невизначеність нормативної

бази); соціально-психологічні (низька готовність учнів до тривалих проєктів, опір змінам у педагогічному середовищі).

Багато з цих бар'єрів є системними та потребують комплексних рішень: підготовки педагогів-інтеграторів, розвитку STEM-інфраструктури, створення цифрових банків матеріалів, удосконалення системи підвищення кваліфікації та підтримки професійних спільнот.

Попри виклики, успішна адаптація інноваційних практик можлива за умови поетапного впровадження: апробації модельних STEM-модулів, інтеграції інженерного дизайну й проєктної діяльності, використання FabLab-лабораторій, залучення партнерів — ІТ-компаній, технопарків і наукових центрів. Перспективним кроком є створення національної рамки STEM-освіти з визначеними критеріями змісту, інтегрованими результатами навчання та системою оцінювання.

Дослідження свідчать: ефективність STEM-освіти залежить від формування мультидисциплінарного середовища, у якому учні працюють із реальними проблемами, застосовують інженерні методи та цифрові інструменти. STEM-моделі здатні суттєво оновити старшу школу за умови подолання системних бар'єрів і забезпечення науково-методичної підтримки.

Особливості та інтегративний інструментарій реалізації технології формування психологічних компетентностей конкурентоздатності особистості, як основи самореалізації і особистісного зростання, в умовах інноваційної діяльності STEM освіти у ліцеї, з використанням 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

В умовах сучасних цивілізаційних викликів характеристикою сучасного суспільства і сфери освіти стає ринок компетенцій та компетентностей в умовах швидкозмінних інноваційних перетворень. У сучасних умовах розвивається «ринок праці» і «ринок особистостей», які пред'являють до підростаючого покоління високі вимоги. Сьогоднішнім випускникам в недалекому майбутньому належить прийняти на себе весь тягар проблем, які необхідно вирішувати в суспільстві сучасних умов цивілізованих викликів. У зв'язку з цим, одним із пріоритетних завдань сучасної освіти стає створення умов для формування конкурентоздатної особистості, здатної до самореалізації, знайти себе на ринку праці, самотійно, результативно, відповідально і морально вирішувати свої особисті (професійні і непрофесійні) проблеми. Це дає можливість не тільки виявляти та розвивати потенціал окремих учнів, а й готувати випускників, які максимально відповідають вимогам сучасного світу, здатні до безперервного розвитку та реалізації свого

інноваційного потенціалу. Готуючи випускників до успішного життя та кар'єри в умовах постійних змін.

Актуальність проблеми, сучасні виклики та задачі їх вирішення зазначеної проблеми: 1). *Динамічність сучасного світу*: Швидкі зміни в економіці, технологіях та суспільстві вимагають від випускників не тільки знань, а й здатності до адаптації, постійного навчання, генерації нових ідей та ефективного вирішення нестандартних завдань. 2). *Потреба у інноваторів*: Наукові ліцеї покликані готувати майбутню інтелектуальну еліту, здатну до інноваційної діяльності. І тому необхідна як предметна підготовка, а й розвиток специфічних психологічних якостей: креативності, ініціативності, стрессостійкості, готовності до ризику, критичного мислення. 3). *Конкурентоздатність особистості*: На ринку праці все більше цінуються не просто виконавці, а особи, які мають високу психологічну компетентність: здатність до саморегуляції, ефективної комунікації, лідерських якостей, емоційного інтелекту та вміння працювати в команді. 4). *Цифровізація освіти*: Впровадження цифрових технологій в освітній процес відкриває нові можливості для персоналізації навчання, об'єктивної діагностики, оперативної корекції та формування комплексних компетентностей.

Це також підтверджується тим, що 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., Звіті Європейського Парламенту «Заохочення досліджень STEM для ринку праці» (03.2015). Вони визнають 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.

З метою реалізації основних засад «Концепції» нами впроваджено «науково-методичне забезпечення інтегративного інструментарію технології формування психологічних компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності STEM освіти у ліцеї», яка складається із двох моделей «діагностичної» і «корекційно-розвивальної моделі тренінгу-коучингу». Для їх успішної реалізації використано діагностичних, корекційних, цифрових методів, програм SPSS і штучного інтелекту. Їх впроваджено на базі освітніх закладів, у тому числі, у процесі реалізації програми спеціальної психологічної підготовки

експертів-тренерів для реалізації технологій. Адже 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 сформувати психологічні компетентності конкурентоздатності, розширити горизонти і перспективи. З'ясовано, що для STEM-освіти головне – не сучасна лабораторія з інноваційною технікою, а сформованість у педагогів високого рівня інноваційності, психологічних компетентностей конкурентоздатності особистості, бажання передати дітям спрагу знань та дослідження світу у нових швидкозмінних умовах. Нами виявлено скриту факторну структуру психологічних компетентностей конкурентоздатності особистості: *Фактор 1. Компетентності цілепокладання* ($r=0,927$). *Фактор 2. Мотиваційна компетентність* ($r=0,736$). *Фактор 3. Компетентності подолання психологічних проблем, травм і розвиток стресостійкості та здатності до швидкої адаптації*: - оволодіння навичками гнучкого реагування на ситуацію ($r=0,794$); - вміння вийти на новий рівень управління своїми станами ($r=0,794$); - вміння набувати емоційну стійкість у складних життєвих ситуаціях та здатність до швидкої адаптації ($r=0,709$); - оволодіння методами позбавлення від почуття образи, подолання відчуття провини, залежностей, комплексів ($r=0,674$); - вміння переформувати наслідки психологічних травм та інших травмуючих спогадів ($r=0,620$); - вміння розвивати стресостійкість та здатність до швидкої адаптації ($r=0,751$); - вміння використовувати методи переформування страхів, фобій, тривоги ($r=0,413$). *Фактор 4. Комунікативна компетентність* ($r=0,975$). *Фактор 5. Спеціальні компетентності* ($r=0,906$): *подолання конфліктів* ($r=0,687$); - *мистецтво виступів* ($r=0,610$); *подолання професійного стресу та синдрому вигорання* ($r=0,655$). *Фактор 6. Інноваційна компетентність* ($r=0,961$).

Використання інтегративний інструментарій «Технології» значно розширює можливості: формування психологічної компетентності конкурентоспроможної особистості у науковому ліцеї, дозволяє створити високоефективне, персоналізоване та адаптивне освітнє середовище.

STEM як стратегія школи: роль діагностичних інструментів у формуванні освітнього середовища

I. В. Сانسай,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу STEM-освіти

Інституту педагогіки НАПН України

В епоху технологічних змін, інновацій та глобальних викликів – освіта має не лише передавати знання, а й формувати компетентності, що дозволять учням впевнено діяти у майбутньому. І впровадження STEM-освіти у школах відіграє важливу роль, це і є стратегічне завдання, яке потребує системності, планування і рефлексії. І для того, щоб впевнено інтегрувати STEM у школу, керівництво та

вчителі потребують чітких інструментів для діагностики: наскільки школа готова, які сильні та слабкі сторони закладу загальної середньої освіти, як працює мотивація учнів та персоналу, які кроки варто зробити далі тощо. Саме на цьому базуються сучасні системи самооцінювання та інструменти вимірювання зацікавленості до вивчення STEM-дисциплін.

Одним із сучасних підходів до впровадження STEM-освіти є система шкільної самооцінки за низкою стратегічних напрямів. Такий інструмент дозволяє навчальному закладу комплексно оцінити власну готовність до реалізації STEM-підходу, виявити сильні сторони та зони розвитку, а також спланувати подальші зміни.

Оцінювання охоплює сім ключових сфер: *методи викладання, зміст навчальної програми, систему оцінювання, професійний розвиток педагогів, управлінські підходи, взаємодію з громадою та зовнішніми партнерами*, а також *стан і готовність інфраструктури*. Саме така структура дає змогу бачити школу не як набір окремих уроків, а як цілісну освітню екосистему. Даний підхід допомагає директору школи та педагогам стратегічно мислити про розвиток закладу, інтегруючи STEM у всі рівні освітнього процесу – від навчальних матеріалів до організаційної культури.

За попередніми дослідженнями необхідність диференційованого планування STEM-освіти для різних вікових категорій та створення цифрових діагностичних платформ є важливим та узгоджується з міжнародною практикою. Такий підхід дозволяє школі бачити себе як систему, яка або підтримує STEM-підходи, або потребує змін. У свою чергу, є інструменти вимірювання ставлення до STEM, що дозволяють оцінити мотивацію та інтерес учнів до STEM-кар'єри. Використання таких інструментів у поєднанні з цифровими платформами допомагає не лише зрозуміти учня, а й персоналізувати траєкторію навчання, орієнтуючи на інтереси та сильні сторони школяра.

Для закладу загальної середньої освіти такий інструмент дозволяє комплексно оцінити готовність до реалізації STEM-підходу, виявити сильні сторони та напрямки розвитку, а також спланувати подальші зміни. Важливо, що діагностика має не контролюючу функцію, а насамперед стратегічну: вона сприяє усвідомленому формуванню STEM-орієнтованого середовища, яке підтримує розвиток критичного мислення, творчості, командної роботи й інтересу до майбутніх професій у галузях науки й технологій. Таким чином, STEM-діагностика виступає ключовим механізмом, що допомагає школі перетворити окремі ініціативи на системну освітню трансформацію. Шкільний діагностичний інструмент - це стратегічний механізм, який дає змогу усвідомлено і системно будувати STEM-освіту в школі. Застосовуючи такий підхід, керівник школи та педагогічний колектив отримують:

- чітке розуміння, де школа зараз – які сильні сторони, які виклики;
- об'єктивну інформацію про мотивацію й зацікавленість учнів і вчителів у STEM;
- основу для планування змін і ресурси для поступового, поетапного розвитку;

▪ можливість відслідковувати результати, коригувати стратегію, робити освіту більш ефективною та майбутньо-орієнтованою.

Такий підхід підтримує не лише академічний компонент (знання, навички), а й мотиваційно-ціннісний – формування ставлення, зацікавленості, готовності до дій тощо. А в контексті сучасного світу, де STEM-галузі стають дедалі актуальнішими, така система дає школам для підготовки учнів не просто до іспитів, а до життя, до професій та до викликів майбутнього.

STEM-перспективи для профільної освіти: результати опитування та рекомендації

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

З метою виявлення рівня інтересу до природничих наук, технологій, інженерії та математики, а також професійних намірів здійснено анкетування учнів 10-11 класів.

У результаті дослідження встановлено, що:

- найбільший інтерес викликають предмети математичного циклу (50% зацікавлених учнів), натомість технологічний цикл має найнижчий рівень зацікавленості (16,6%);
- серед видів діяльності переважає інтерес до роботи в команді над проєктами, програмування та конструювання моделей;
- серед STEM-професій найбільш привабливими є програміст, інженер, IT-фахівець та робототехнік;
- основними чинниками вибору професії учні вважають заробітну плату, інтерес до предмету та перспективи кар'єрного зростання.

З'ясовано, що старшокласники розуміють STEM як напрямок для підвищення **ефективності виробництва**, впровадження **інноваційних технологій**, автоматизації, зменшення витрат і підвищення конкурентоспроможності підприємств. В економічно-виробничій сфері акцент на **економічний результат** (прибуток, продуктивність, якість продукції/послуг). В освіті STEM має на меті **розвиток компетентностей** учнів і студентів: критичного мислення, дослідницьких умінь, креативності, вміння працювати з інформацією, співпрацювати в команді. Тут акцент на **формуванні особистості** та підготовці до майбутніх професій.

Визначено освітні запити старшокласників: потреба у сучасно обладнаних лабораторіях, практико-орієнтованих завданнях, майстер-класах, участі в проєктах та міжнародних програмах, а також у співпраці з представниками STEM-професій.

Запопонувано апробувати такі технології STEM на рівні профільної освіти:

проектне навчання (Project-Based Learning, PBL) коли учні працюють над довгостроковими проектами, які передбачають дослідження, розроблення та вирішення реальних проблем (на рівні громади);

інтегровані міжпредметні курси (курси за вибором);

використання сучасних технологій (3D-друк – моделювання та друк деталей, прототипів для проектів, віртуальна та доповнена реальність (VR/AR) – симуляції фізичних процесів, хімічних реакцій, історичних реконструкцій, програмування та штучний інтелект – навчання Python, Scratch, створення чат-ботів чи машинного навчання для аналізу даних);

STEM-хакатони та конкурси (організація змагань, де учні працюють у командах над розробкою власних інженерних або програмних рішень;

навчальна практика, професійна орієнтація (співпраця з університетами та бізнесом).

Вплив матеріально-технічного забезпечення на формування внутрішньої мотивації та саморегуляції у STEM-навчанні

В. Ю. Пелех,

*науковий співробітник відділу STEM-освіти,
аспірант Інституту педагогіки НАПН України*

Сьогодні, обговорюючи розвиток STEM-освіти в Україні, ми часто зосереджуємося на методиках, програмах та навчальних планах. Проте існує фундаментальний аспект, який часто лишається в тіні, але є критично важливим для реального педагогічного процесу — це психологічний вплив матеріального середовища на особистість учня. Працюючи в Інституті педагогіки НАПН України та досліджуючи питання ціннісно-сислової саморегуляції, я хочу привернути увагу до того, що навчальне обладнання є не просто пасивним інструментом, а активним чинником формування суб'єктності дитини.

Центральна гіпотеза нашого підходу полягає в тому, що якість, сучасність та ергономічна доступність навчального обладнання виступають прямими каталізаторами запуску механізмів внутрішньої мотивації та саморегуляції. Ми звикли розглядати мотивацію як виключно внутрішній психологічний процес, але він невіддільний від контексту, в якому перебуває учень. Коли дитина працює з технічно досконалим, справним та інтуїтивно зрозумілим обладнанням, зникає так зване «тертя» — бар'єр між задумом і реалізацією. Замість того, щоб витратити когнітивний ресурс та вольові зусилля на боротьбу з технічними несправностями чи застарілими інтерфейсами, учень спрямовує свою енергію безпосередньо на вирішення дослідницької задачі. Саме в цей момент відбувається перехід від зовнішнього примусу до внутрішнього інтересу: дитина починає керувати своєю діяльністю не тому, що так сказав учитель, а тому, що інструментарій дозволяє їй ефективно досягти власної цілі.

Окремого, глибокого і всебічного аналізу потребує аксіологічний аспект організації STEM-навчання, а саме — естетика, ергономіка та статусність освітнього

простору. Ми повинні усвідомлювати, що сучасні діти — це представники цифрового покоління, чиє повсякденне життя насичене високотехнологічними гаджетами, ідеальними інтерфейсами та швидкісним доступом до інформації. Вони звикли до стандартів якості, які диктує глобальна індустрія технологій. У цьому контексті, коли школа пропонує їм архаїчне, фізично зношене або морально застаріле приладдя, це призводить не просто до втрати інтересу, а до виникнення глибокого когнітивного дисонансу. У свідомості учня формується розрив між «реальним життям», де технології змінюють світ, і «школою», яка сприймається як застиглий музей минулого. Це породжує небезпечний феномен підсвідомого знецінення навчального процесу: якщо школа не може забезпечити сучасні інструменти пізнання, то й знання, які вона пропонує, можуть здаватися учневі неактуальними та відірваними від життя.

Натомість, інтеграція у навчальний процес високотехнологічного обладнання — цифрових вимірювальних комплексів, 3D-принтерів, сучасних мікроскопів чи систем робототехніки — кардинально змінює психологічний клімат уроку. Тут спрацьовує так звана «семіотика речей»: матеріальні об'єкти транслують учневі надзвичайно потужний невербальний сигнал про значущість його роботи. Коли підліток бере до рук професійний датчик або налаштовує складний механізм, він отримує повідомлення: «Твоя діяльність важлива. Ти працюєш з тими ж інструментами, що й дорослі науковці, інженери та винахідники». Естетична привабливість та технічна досконалість приладів задовольняють потребу в повазі, яка є критично важливою для формування особистості. Учень відчуває, що освітня система ставиться до нього серйозно, інвестуючи в його розвиток найкращі ресурси, що автоматично підвищує його рівень домагань та відповідальності.

Більше того, робота з таким обладнанням запускає процес професійної ідентифікації та зміцнює ціннісно-смыслову саморегуляцію. Високі технології не терплять недбалості; вони вимагають точності, уважності та дисципліни мислення. Взаємодіючи із сучасним лабораторним комплексом, учень змушений підтягувати свою внутрішню культуру до рівня технології, з якою він працює. Це формує почуття власної гідності та переводить навчання на якісно новий рівень: від виконання абстрактних вправ заради оцінки до вирішення реальних проблем за допомогою професійного інструментарію. Таким чином, сучасне обладнання стає своєрідним «соціальним ліфтом» у свідомості дитини, дозволяючи їй ще за шкільною партою відчути причетність до спільноти інноваторів і творців майбутнього, що є найсильнішим мотиватором до саморозвитку.

Цей сигнал має вирішальне значення для формування почуття власної гідності. Відбувається психологічна трансформація: учень перестає відчувати себе об'єктом виховання і починає ідентифікувати себе як молодого дослідника. Це, у свою чергу, підвищує суб'єктивну цінність навчання, переводячи його зі сфери «шкільного обов'язку» у сферу особистісних смислів. Саме тут народжується ціннісно-смыслова саморегуляція: учень вчиться організовувати свою роботу, дотримуватися алгоритмів і брати відповідальність за результат не зі страху перед поганою оцінкою, а з поваги до своєї праці та інструментів, які йому довірили.

Таким чином, інвестиція в сучасну STEM-лабораторію — це не просто закупівля «заліза». Це інвестиція в створення такого середовища, яке самим фактом свого існування виховує культуру мислення, повагу до технологій та, найголовніше, віру учня у власну спроможність творити зміни. Ми маємо розглядати матеріально-технічне забезпечення як невід'ємну частину педагогічного дизайну, спрямованого на розвиток зрілої, саморегульованої особистості.

Штучний інтелект як інструмент цифрової трансформації STEM-освіти та інклюзивного навчання

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

Протягом 2025 року моя професійна діяльність була зосереджена на кількох ключових напрямках, що охоплювали наукові дослідження, розробку навчально-методичного забезпечення та активну освітню роботу з педагогічними працівниками. Основний фокус був спрямований на комплексну діяльність, що поєднувала глибокі теоретичні дослідження з практичним впровадженням освітніх інновацій. Ця робота відбувалася в контексті загальнодержавних освітніх реформ та викликів, пов'язаних із цифровізацією суспільства.

Ключовим вектором роботи стала інтеграція технологій штучного інтелекту (ШІ) у сучасний освітній простір, зокрема у сфери STEM-освіти та інклюзивного навчання. Мої зусилля були спрямовані на аналіз потенціалу новітніх ШІ-інструментів, розробку методичних рекомендацій для їх ефективного та етичного застосування, а також на поширення цих знань серед педагогічної спільноти України з метою сприяння цифровій трансформації національної системи освіти.

Науково-дослідницька робота у 2025 році мала стратегічне значення, оскільки була спрямована на вирішення актуальних проблем української освіти. В умовах стрімкої цифровізації та зростання потреби в інклюзивному навчанні мої дослідження концентрувалися на адаптації сучасних технологій штучного інтелекту до потреб вітчизняного освітнього середовища, зокрема для учнів з особливими освітніми потребами (ООП) та для підвищення ефективності STEM-навчання (4 міжнародних та 8 всеукраїнських конференцій).

Моя дослідницька стратегія передбачала дослідження потенціалу ШІ на різних рівнях освіти, а також застосування ШІ для покращення якості STEM-освіти, зокрема через автоматизацію рутинних завдань, створення інтерактивних симуляцій та персоналізованих навчальних траєкторій.

Результати моїх наукових досліджень активно поширювалися серед академічної спільноти шляхом участі у конференціях різного рівня, де я виступав як спікер. Важливою складовою моєї діяльності у 2025 році була трансформація наукових напрацювань у практичні інструменти для педагогів та інтеграція інноваційних підходів у реальний освітній процес. Ця робота була спрямована на

створення сучасного методичного забезпечення та поширення знань про ефективне використання технологій ШІ серед освітян.

Можна виокремити низку ключових досягнень, що свідчать про системний підхід до вирішення поставлених завдань. Робота у звітному періоді мала комплексний характер, успішно поєднуючи теоретичні дослідження в галузі штучного інтелекту з їх практичною реалізацією через розробку сучасних методичних матеріалів та активну взаємодію з педагогічною спільнотою. Результатом цієї діяльності стало не лише створення вагомого наукового доробку у вигляді статей, тез та методичних посібників, а й зроблено вагомий внесок у цифрову трансформацію освіти в Україні. Основну увагу було приділено сферам впровадження технологій STEM та забезпечення якісного інклюзивного навчання, що відповідає стратегічним пріоритетам розвитку національної освітньої системи.

Використання засобів AI вчителем для навчання природничим предметам в умовах сучасної української школи

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

Стрімкий розвиток штучного інтелекту (AI), зокрема генеративних мовних моделей і адаптивних освітніх систем, зумовлює глибинні трансформації сучасної освіти. Міжнародні організації (UNESCO, OECD, Європейська Комісія) у своїх стратегічних документах наголошують, що AI має розглядатися як інструмент підтримки та підсилення педагогічної діяльності, а не як її заміник. Ключовими принципами використання AI в освіті визначено людиноцентричність, етичність, прозорість алгоритмів і дотримання академічної доброчесності.

В українському контексті використання засобів AI відбувається паралельно з реалізацією реформи Нової української школи та формуванням національної політики у сфері штучного інтелекту. Рекомендації Міністерства освіти і науки України та «Біла книга з регулювання ШІ в Україні» окреслюють рамки відповідального застосування AI і створюють підґрунтя для переосмислення ролі вчителя природничих дисциплін як куратора, модератора та етичного посередника між учнем і цифровими технологіями.

У природничій освіті до найбільш релевантних інструментів AI належать генеративні мовні моделі, сервіси візуалізації та моделювання, інтелектуальні тьюторські системи, засоби навчальної аналітики й AI-помічники для вчителя. Їх застосування дає змогу автоматизувати рутинні педагогічні завдання, створювати адаптивні дидактичні матеріали, візуалізувати складні наукові процеси та будувати індивідуальні освітні траєкторії учнів

Дидактичний потенціал AI в навчанні біології, хімії, фізики та географії насамперед пов'язаний із посиленням дослідницького й STEM-компонента освіти.

AI може підтримувати повний цикл навчального дослідження: від формулювання проблемних запитань і гіпотез до попереднього аналізу даних та їх інтерпретації. Водночас принциповим залишається збереження активної пізнавальної ролі учня та критичного ставлення до результатів, запропонованих алгоритмами.

Суттєвою перевагою AI є можливість персоналізації навчання — адаптації пояснень, завдань і темпу опрацювання матеріалу до рівня підготовки та освітніх потреб кожного учня, зокрема дітей з особливими освітніми потребами. Паралельно використання AI у природничих дисциплінах створює сприятливе середовище для розвитку критичного мислення й AI-грамотності, оскільки науковий метод передбачає перевірку даних, аргументацію та зіставлення гіпотез із емпіричними результатами.

Разом із тим застосування AI в шкільній практиці супроводжується низкою ризиків: підміною власної навчальної діяльності учня, поширенням неточностей і псевдонаукових тверджень, етичними та правовими проблемами, а також потенційною втратою професійної автономії вчителя. Це зумовлює потребу у чітких правилах використання AI та педагогічному контролі освітньої взаємодії «учень – AI».

У сучасних умовах роль учителя природничих дисциплін трансформується. Він постає не споживачем готових AI-рішень, а дизайнером навчального середовища, куратором взаємодії з інтелектуальними інструментами та носієм норм академічної доброчесності. Саме вчитель забезпечує осмислену інтеграцію AI в освітній процес з урахуванням вікових, контекстуальних і ресурсних особливостей української школи.

Отже, використання засобів AI у навчанні природничих предметів має значний потенціал для оновлення методики викладання, посилення дослідницької складової та формування ключових компетентностей XXI століття. Водночас ефективність цього процесу безпосередньо залежить від рівня професійної підготовки вчителя, наявності чітких етичних орієнтирів і створення педагогічно виважених моделей інтеграції AI в освітню практику сучасної української школи.

Історико-педагогічні основи розвитку трудової підготовки дівчат у позашкільних закладах України (1920-1990-ті р.р.): передумова формування сучасного науково-методичного забезпечення STEM-освіти в ліцеї

А. В. Ружицька,
аспірантка

Інституту педагогіки НАПН України

У межах дослідження STEM-освіти в ліцеї проаналізовано історико-педагогічний досвід трудової підготовки дівчат у позашкільних навчальних закладах України у 1920–1990-х рр., що дозволяє виявити традиції, моделі та підходи, релевантні сучасним STEM-практикам.

У 1920–1930-х рр. трудова підготовка дівчат розвивалася в руслі трудової школи та соціально орієнтованих програм, що поєднували ручну працю, побутову

майстерність і елементи технічної творчості, формуючи основу для подальшого розвитку технічних гуртків.

У 1940–1950-х рр. позашкільні заклади відновлювали діяльність після воєнних втрат, зосереджуючи увагу на побутових та виробничих навичках, що сприяло закріпленню гендерно орієнтованих підходів у трудовому навчанні.

У 1960–1970-х рр. трудова підготовка дівчат набуває техніко-технологічного спрямування: активно працюють гуртки швейної справи, моделювання, конструювання одягу, декоративно-ужиткового мистецтва; зростає роль технічної творчості, що поступово розширює можливості дівчат у галузі прикладних технологій.

У 1980–1990-х рр. позашкільна освіта починає переходити до більш універсальних видів діяльності, орієнтованих на розвиток конструкторських, творчих і технологічних умінь; відбувається поступовий відхід від жорсткої гендерної сегрегації.

Аналіз історичного досвіду показує, що позашкільна трудова підготовка сприяла формуванню передумов для сучасних STEM-напрямів: проектно-технологічної діяльності, дизайнерського мислення, практично-прикладних компетентностей.

Для сучасної STEM-освіти в ліцеї цінним є досвід гурткової роботи, технологічного моделювання, організації творчих лабораторій і майстерень, які забезпечували індивідуалізацію навчання та розвиток практичних навичок у дівчат.

Вивчення еволюції трудової підготовки дівчат у позашкільній освіті дозволяє визначити історично випрацьовані підходи, які можуть бути інтегровані в сучасні STEM-технології: поетапне формування навичок, практична спрямованість діяльності, поєднання творчості та технічної роботи.

Отримані результати становлять науково-методичну основу для оновлення STEM-освітніх практик у ліцеї, зокрема в аспекті гендерно чутливого підходу, розвитку технічної та дизайнерської підготовки дівчат, а також варіативності технологічних модулів.

СТРАТЕГІЇ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ

Реєстраційний номер: 0125U002243.

Роки виконання: 2025 – 2027 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Ранній освітній розвиток дитини та дошкільна освіта.

Науковий керівник дослідження: Рейпольська Ольга Дмитрівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувачка відділу дошкільної освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Наукові результати дослідження: теоретичні узагальнення та практичні здобутки

О. Д. Рейпольська,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка відділу дошкільної освіти
Інституту педагогіки НАПН України

У ході виконання теоретико-констатувального етапу фундаментального наукового дослідження *визначено сутність ключових понять дослідження:* «управління закладом дошкільної освіти у кризових ситуаціях», «стратегічне управління ЗДО», «кризова ситуація в діяльності закладу дошкільної освіти». *З'ясовано, що кризова ситуація в ЗДО в умовах воєнного стану постає як комплекс безпекових, соціальних, кадрових, психологічних та ресурсних викликів, що порушують усталений режим функціонування закладу та потребують спеціальних управлінських рішень, орієнтованих на збереження життєстійкості й освітньої місії закладу.*

Встановлено, що стратегічне управління в системі дошкільної освіти має специфічний зміст і спрямовується не на досягнення конкурентних переваг, а на забезпечення безпеки дітей і працівників, стабільності педагогічного колективу, безперервності та якості освітнього процесу. Доведено, що в умовах високої невизначеності класичні моделі довгострокового планування є недостатньо ефективними, а пріоритетного значення набуває стратегічне мислення за принципом «від майбутнього до сьогодення», що забезпечує гнучкість і адаптивність управлінських рішень.

У процесі дослідження *з'ясовано, що управління закладом дошкільної освіти у кризових ситуаціях передбачає трансформацію змісту управлінських функцій керівника: планування набуває ситуативного та сценарного характеру, контроль виконує підтримувальну й коригувальну функцію, організаційна діяльність спрямовується на забезпечення доступних і безпечних форм освітнього процесу, а комунікація стає ключовим чинником збереження керованості закладу. Виявлено, що відсутність системної кризової комунікації призводить до зниження довіри до управлінських рішень та зростання напруження в педагогічному колективі.*

На основі аналізу теорії кризового управління та практики діяльності ЗДО обґрунтовано та визначено організаційно-педагогічні умови підвищення ефективності діяльності закладів дошкільної освіти у кризових ситуаціях, до яких віднесено: наявність антикризової (стратегічної) моделі управління; управлінське забезпечення безпечного й психологічно комфортного освітнього середовища; професійну готовність керівників і педагогічних працівників до діяльності в умовах кризи; розвиток партнерської взаємодії з родинами та громадами; використання варіативних форм організації освітнього процесу.

Обґрунтовано та розроблено критерії, показники та методику дослідження ефективності управління ЗДО у кризових ситуаціях. Критеріями визначено: управлінсько-стратегічний, організаційно-безпековий, кадрово-професійний, комунікативно-партнерський. Показниками слугували рівень управлінської гнучкості, стабільність освітнього процесу, професійна стійкість педагогів, ефективність комунікації та партнерської взаємодії. Методика дослідження включала аналіз нормативно-правового забезпечення, узагальнення управлінських практик, педагогічне спостереження та аналітичне оцінювання діяльності ЗДО.

У межах дослідження виявлено тенденції зростання ролі стратегічного, антикризового та людиноцентричного управління в діяльності керівників ЗДО, посилення значущості психологічної безпеки, міжсекторальної взаємодії та інноваційних освітніх моделей. Удосконалено підходи до розуміння управління закладом дошкільної освіти у кризових ситуаціях як процесу, що поєднує функції стабілізації, збереження людського потенціалу та створення передумов для подальшого відновлення і розвитку.

Таким чином, результати теоретико-констатувального етапу фундаментального наукового дослідження доводять, що ефективне керівництво закладами дошкільної освіти у кризових ситуаціях можливе за умови реалізації науково обґрунтованої стратегії управління, орієнтованої на безпеку, гнучкість, відповідальну комунікацію та збереження якості дошкільної освіти в умовах воєнного стану та суспільної нестабільності.

Організаційно-педагогічні умови підвищення ефективності діяльності закладів дошкільної освіти у кризових ситуаціях

О. Д. Рейпольська,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка відділу дошкільної освіти
Інституту педагогіки НАПН України

Сучасні кризові ситуації, зумовлені передусім воєнним станом в Україні (загроза безпеці, порушення звичних режимів роботи, кадрові втрати, вимушені переміщення дітей і педагогів, обмеженість матеріальних і фінансових ресурсів, зростання психологічного навантаження на персонал і батьків) суттєво ускладнюють функціонування закладів дошкільної освіти та актуалізують потребу в пошуку ефективних організаційно-педагогічних рішень. В умовах воєнного стану

дошкільна освіта перестає бути виключно сферою надання освітніх послуг і набуває ознак соціально значущого інституту. Вона виконує не лише освітню, а й соціально-захисну, компенсаторну та стабілізаційну функції, спрямовані на підтримку психоемоційного благополуччя дітей раннього та дошкільного віку, їхніх родин та громади в цілому. Через організацію освітнього середовища забезпечується збереження відчуття безпеки, передбачуваності та емоційної рівноваги дитини.

За таких умов ключовим управлінським завданням стає забезпечення безперервності розвитку дитини, цілісності й якості освітнього процесу попри обмеження та ризики воєнного часу. У цьому контексті особливої ваги набуває науково обґрунтоване визначення організаційно-педагогічних умов і управлінських механізмів, які забезпечують підвищення ефективності діяльності закладів дошкільної освіти, їхню інституційну стійкість та здатність функціонувати в умовах тривалого воєнного стану.

Під час теоретико-констатувального етапу фундаментального наукового дослідження з'ясовано, що ефективність діяльності закладів освіти значною мірою залежить від стратегічного управління, адаптивності організаційних структур, кадрового потенціалу та гнучкості освітніх моделей. Водночас специфіка дошкільної освіти вимагає акценту на дитиноцентризмі, безпеці освітнього середовища, партнерстві з родинами та міжсекторальній взаємодії.

Наголосимо, що проблема забезпечення ефективності діяльності закладів дошкільної освіти в кризових умовах досі не набула цілісного системного висвітлення, особливо з позицій результатів фундаментальних педагогічних досліджень.

Метою дослідження на цьому етапі було визначення та наукове обґрунтування організаційно-педагогічних умов підвищення ефективності діяльності закладів дошкільної освіти у кризових ситуаціях. Відповідно до мети даного етапу наукового дослідження було визначено його завдання: узагальнити теоретичні підходи до розуміння ефективності діяльності закладів дошкільної освіти у кризових ситуаціях; обґрунтувати організаційно-педагогічні умови, що забезпечують стабільне функціонування закладів дошкільної освіти в умовах кризи.

За результатами теоретико-констатувального етапу фундаментального наукового дослідження встановлено, що ефективність діяльності закладів дошкільної освіти у період воєнного стану забезпечується сукупністю взаємопов'язаних організаційно-педагогічних умов, реалізація яких дозволяє зберегти безперервність та якість освітнього процесу закладу дошкільної освіти.

Першою ключовою умовою визначено наявність *антикризової (стратегічної) моделі управління закладом дошкільної освіти*, яка ґрунтується на принципах стратегічного бачення, ризик-орієнтованого та гнучкого планування, швидкого реагування на безпекові, кадрові й організаційні зміни, спричинені воєнним станом. Така модель передбачає децентралізацію управлінських рішень, залучення педагогічного колективу до спільного ухвалення рішень й чітке визначення пріоритетів діяльності в умовах обмежених ресурсів.

Другою ваговою умовою є *управлінське забезпечення безпечного, психологічно комфортного та стабільного освітнього середовища для дітей дошкільного віку в умовах постійної загрози та стресових чинників воєнного часу*. Результати дослідження

засвідчили, що системна психолого-педагогічна підтримка педагогів і дітей, упровадження елементів травмо орієнтованого підходу та створення передбачуваного режиму життєдіяльності сприяють зниженню рівня тривожності й підвищенню освітніх результатів.

Третьою умовою визначено *професійну готовність педагогічних працівників і керівників ЗДО до діяльності в умовах воєнного стану та кризових ситуацій*. Дослідження підтвердило, що підвищення кваліфікації педагогів з питань кризової педагогіки, розвитку емоційної стійкості, цифрової компетентності та командної взаємодії безпосередньо впливає на якість освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Четвертою умовою є *розвиток партнерської взаємодії закладу дошкільної освіти з родинами вихованців та місцевими громадами*. У ході фундаментального дослідження встановлено, що системна комунікація з батьками, залучення соціальних і медичних служб, громадських організацій сприяють консолідації ресурсів і підвищенню довіри до закладу дошкільної освіти.

П'ятою умовою визначено *використання варіативних форм організації освітнього процесу*, зокрема поєднання очних, дистанційних і змішаних форматів [1], адаптацію освітніх програм до реальних можливостей дітей і сімей у кризових обставинах. Отримані результати доводять доцільність гнучкого добору методів і засобів навчання з урахуванням вікових та індивідуальних потреб дітей дошкільного віку.

Результати фундаментального наукового дослідження дають підстави стверджувати, що підвищення ефективності діяльності закладів дошкільної освіти в умовах воєнного стану можливе за умови цілісної реалізації комплексу організаційно-педагогічних умов, що охоплюють стратегічне управління, кадрову політику, психолого-педагогічний супровід і міжсекторальну взаємодію.

Науково обґрунтовані умови можуть бути використані як методологічна основа для модернізації діяльності закладів дошкільної освіти, розроблення програм антикризового управління та підвищення стійкості системи дошкільної освіти в умовах сучасних викликів.

Список джерел:

1. Закон України «Про дошкільну освіту». (2024, 6 червня). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20>

Змістові механізми забезпечення якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти в умовах кризових викликів

К. Л. Крутій,
доктор педагогічних наук, професор,
провідний науковий співробітник
відділу дошкільної освіти
Інституту педагогіки НАПН України

У межах виконання теоретико-констатувального етапу науково-дослідної роботи здійснено дослідження змістових механізмів забезпечення якості та стійкості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти в умовах кризових викликів. Індивідуальна підтема була спрямована на обґрунтування доцільності інтеграції STREAM-освіти (Science, Technology, Reading+Writing, Engineering, Arts, Mathematics) як інструменту управлінських рішень щодо модернізації змісту дошкільної освіти.

Актуальність дослідження зумовлена потребою керівників закладів дошкільної освіти забезпечувати безперервність, безпеку та якість освітніх послуг в умовах воєнного стану, соціальної нестабільності, міграційних процесів і нерівного ресурсного забезпечення. STREAM-освіта розглядається як відповідь на ці виклики, оскільки поєднує формування базових компетентностей із розвитком умінь XXI століття – критичного й креативного мислення, здатності розв'язувати проблеми, співпрацювати, комунікувати та відповідально використовувати технології.

У процесі виконання теоретико-констатувального етапу наукового дослідження проаналізовано європейський і національний нормативно-правовий контекст упровадження STREAM у дошкільній освіті. Встановлено узгодженість STREAM-підходів із Рекомендацією Ради ЄС «Про ключові компетентності для навчання впродовж життя» (2018 р.), а також із положеннями Державного стандарту дошкільної освіти, Закону України «Про дошкільну освіту» (зі змінами 2024 р.) та Концепції розвитку природничо-математичної (STEM) освіти. Доведено, що STREAM може реалізовуватися в ЗДО як складник варіативної частини освітньої програми або як парціальна програма, що відповідає логіці гнучкого антикризового управління.

Обґрунтовано педагогічну доцільність STREAM-освіти для дошкільного віку з позицій Developmentally Appropriate Practice (DAP). STREAM ґрунтується на ігровій, дослідницькій та проєктній діяльності, міжпредметній інтеграції, дитячому експериментуванню й розвитку мовлення як інструменту мислення та рефлексії. Такий підхід забезпечує формування цілісних компетентностей, а не фрагментарних знань, і не призводить до академізації дошкільля.

У межах дослідження розроблено концептуальну рамку впровадження STREAM у ЗДО як управлінського рішення в кризових ситуаціях, що передбачає поетапну модель (пілот – розширення – повномасштабна інтеграція), партнерство з родинами та громадою, дотримання протоколів безпеки й інклюзивності, а також моніторинг якості освітнього процесу на основі поведінкових індикаторів розвитку дитини та індикаторів якості закладу.

Визначено очікувані результати впровадження STREAM у контексті стратегій керівництва закладом дошкільної освіти. На рівні дитини – підвищення пізнавальної активності, розвиток мовлення, формування навичок співпраці, відповідальної та безпечної поведінки. На рівні закладу – підвищення професійної спроможності педагогів, стабілізація інтегрованих освітніх практик, розширення соціального партнерства та забезпечення якості освіти відповідно до міжнародних орієнтирів.

Таким чином, результати виконання теоретико-констатувального етапу наукового дослідження підтверджують, що STREAM-освіта є ефективним змістовим

компонентом стратегій керівництва закладами дошкільної освіти у кризових ситуаціях, оскільки поєднує вимоги національної освітньої політики, європейські орієнтири якості та практичні потреби управління сучасним ЗДО.

Фінський досвід як орієнтир формування стратегій керівництва закладами дошкільної освіти у кризових ситуаціях

С. В. Федоренко,
доктор педагогічних наук, професор,
провідний науковий співробітник
відділу дошкільної освіти
Інституту педагогіки НАПН України

У процесі теоретико-констатувального етапу дослідження з'ясовано, що ефективні стратегії керівництва закладами дошкільної освіти у кризових ситуаціях у європейських країнах ґрунтуються на чіткому розмежуванні відповідальностей, інституційній стабільності та високому рівні професіоналізації педагогічних кадрів. Показовим у цьому контексті є досвід Фінляндії, де система раннього розвитку та дошкільної освіти дітей віком від 0 до 6 років історично розглядалася як сфера відповідальності родини, однак унаслідок реформування 2013 року була інтегрована до системи безперервної освіти та передана у сферу відповідальності Міністерства освіти і культури [1; 2].

Встановлено, що зазначена реформа стала відповіддю на управлінські виклики, пов'язані з необхідністю підвищення якості та стійкості системи дошкільної освіти, і заклала підґрунтя для формування стратегій керівництва, орієнтованих на міжвідомчу координацію, освітню наступність і довгострокове планування. Обґрунтовано, що інтеграція раннього розвитку дитини в освітню траєкторію дозволила забезпечити безперервність управлінських рішень і підвищити готовність системи до реагування на кризові ситуації соціального чи інституційного характеру [2].

Визначено, що важливою складовою стратегічного управління ЗДО у Фінляндії є організація підготовчої (нульової) освіти для дітей шестирічного віку, яка є обов'язковою, безкоштовною та здійснюється на рівні муніципалітетів. Така модель доводить ефективність децентралізованого управління, за якого керівники закладів дошкільної освіти діють у межах чітко визначених державних стандартів, але мають достатню автономію для адаптації освітнього процесу до локальних умов, зокрема в кризових обставинах.

Особливу увагу в дослідженні приділено кадровому аспекту стратегій керівництва. Виявлено, що у Фінляндії професійна діяльність у сфері дошкільної освіти регламентується високими вимогами до рівня фахової підготовки педагогів, що розглядається як ключовий ресурс стійкості закладу в кризових ситуаціях. Обов'язковою умовою роботи на посаді вихователя є наявність університетського ступеня бакалавра або магістра з дошкільної освіти, а з 2023 року скасовано альтернативні кваліфікаційні маршрути, які не забезпечують достатнього рівня педагогічної підготовки [3]. Доведено, що така кадрова політика підсилює

управлінську спроможність керівників ЗДО, зменшуючи ризики професійної дезорієнтації персоналу в умовах нестабільності.

З'ясовано, що стратегічною управлінською перевагою фінської моделі є міждисциплінарна командна робота в межах одного закладу дошкільної освіти, яка передбачає співпрацю педагогів із різним рівнем і профілем освіти, зокрема вихователів та фахівців із догляду за дітьми [3]. Такий підхід визначено як ефективний управлінський інструмент забезпечення безперервності освітнього процесу, розподілу відповідальності та зниження навантаження на керівника в кризових ситуаціях.

Аналіз системи підготовки педагогічних кадрів дозволив встановити, що орієнтація фінських університетів на дослідницько-орієнтовану модель освіти формує у майбутніх педагогів здатність до критичного аналізу освітньої практики, рефлексії та впровадження інновацій на науково обґрунтованій основі. Обґрунтовано, що така підготовка є важливою передумовою реалізації стратегій керівництва ЗДО, спрямованих на адаптацію до змін і подолання кризових викликів без втрати якості освітніх послуг.

Таким чином, узагальнення фінського досвіду доводить, що ефективні стратегії керівництва закладами дошкільної освіти у кризових ситуаціях ґрунтуються на інституційній інтегрованості дошкільної освіти в систему безперервного навчання, високій професіоналізації педагогічних кадрів, командній міждисциплінарній взаємодії та поєднанні децентралізованого управління з чітким державним регулюванням. Зазначені підходи мають високий адаптаційний потенціал для розвитку управлінських стратегій у вітчизняній системі дошкільної освіти в умовах кризових викликів.

Список джерел:

1. Kangas J., Ukkonen-Mikkola T., Harju-Luukkainen H., Ranta S., Chydenius H., Lahdenperä J., Neitola M., Kinos J., Sajaniemi N., Ruokonen I. Understanding Different Approaches to ECE Pedagogy through Tensions. *Education Science*. 2021. Vol. 11, № 790. 1-14. URL : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1323205.pdf>
2. Early Childhood Education Act, Law 580. Helsinki, Suomen laki ja asetuskokoelma. 2015. URL : <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>
3. Ranta S., Harju-Luukkainen H., Kahila S., Korkeaniemi E. At Worst It Leads to Madness. A Phenomenographic Approach on How Early Childhood Education Professionals Experience Emotions in Teamwork. *Nord. Barnehaegforskning*. 2022. Vol. 19. P. 19-41.

Сутність управління закладами дошкільної освіти у кризових ситуаціях

Г. Г. Цветкова,
доктор педагогічних наук, професор,
провідний науковий співробітник
відділу дошкільної освіти
Інституту педагогіки НАПН України

Сучасні умови функціонування системи дошкільної освіти в Україні характеризуються високим рівнем нестабільності та невизначеності, зумовлених воєнним станом, соціально-економічними трансформаціями, демографічними викликами та безпековими загрозами. Заклади дошкільної освіти (ЗДО) опинилися в ситуації багатовимірної кризи, у межах якої на перший план виходять не лише завдання забезпечення якості освітнього процесу, а й питання збереження життя і здоров'я дітей та працівників, психоемоційної стабільності учасників освітнього процесу, інституційної стійкості та керованості закладу. За цих умов особливої актуальності набуває осмислення сутності управління ЗДО у кризових ситуаціях.

У наукових дослідженнях кризові ситуації розглядаються як стани різкого загострення суперечностей, що порушують усталений порядок функціонування системи та потребують принципово нових управлінських рішень. Теорії антикризового управління та ризик-менеджменту акцентують увагу на обмеженості ресурсів, дефіциті часу, невизначеності інформації та високій відповідальності управлінських рішень. Водночас у науковому дискурсі недостатньо представлено осмислення специфіки кризового управління саме закладами дошкільної освіти, які мають особливу соціальну місію та працюють з найбільш уразливою категорією населення – дітьми раннього і дошкільного віку.

Результати теоретико-констатувального етапу наукового дослідження, дало змогу адаптувати загальні положення теорії кризового управління до умов функціонування закладу дошкільної освіти, визначити їх управлінську специфіку та окреслити ключові смислові акценти управлінської діяльності керівника закладу в кризових ситуаціях.

Кризова ситуація в діяльності закладів дошкільної освіти в умовах воєнного стану проявляється як поєднання об'єктивних і суб'єктивних чинників: загроза безпеці, порушення звичних режимів роботи, кадрові втрати, вимушені переміщення дітей і педагогів, обмеженість матеріальних і фінансових ресурсів, зростання психологічного навантаження на персонал і батьків. Особливістю таких ситуацій є неможливість їх повного прогнозування та застосування виключно традиційних управлінських механізмів.

Управління закладом дошкільної освіти в кризі відбувається в умовах мінімального простору для вибору, дефіциту часу на ухвалення рішень та необхідності діяти в ситуації постійних змін. За результатами дослідження встановлено, що кризова ситуація для закладу дошкільної освіти не зводиться лише до загрози функціонуванню закладу, а трансформується у виклик його життєстійкості та здатності до відновлення.

Сутність управління закладом дошкільної освіти у кризових ситуаціях полягає у переорієнтації управлінської діяльності з режиму розвитку на режим збереження та стабілізації з одночасним закладанням підґрунтя для подальшого відновлення.

За результатами фундаментального дослідження визначено, що ключовими ознаками такого управління є: пріоритет безпеки життя і здоров'я дітей та працівників; гнучкість і варіативність управлінських рішень; посилення ролі керівника як лідера та кризового менеджера; оперативність і відкритість управлінських комунікацій; орієнтація на мобілізацію внутрішніх ресурсів колективу.

У кризових умовах змінюється зміст управлінських функцій керівника закладу дошкільної освіти. Планування набуває ситуативного характеру, контроль трансформується у підтримувальний супровід, а організаційна діяльність спрямовується на забезпечення безперервності освітнього процесу у доступних формах. Особливого значення набуває управління людськими ресурсами, зокрема підтримка педагогів, збереження професійного ядра колективу та формування атмосфери довіри.

Саме тому одним із ключових результатів дослідження стало обґрунтування визначальної ролі кризової комунікації в управлінні закладом дошкільної освіти. У ситуації невизначеності працівники та батьки потребують чіткого розуміння дій керівництва, перспектив функціонування закладу та алгоритмів реагування на загрози. Налагоджена система внутрішньої і зовнішньої комунікації знижує рівень тривожності, запобігає дезорганізації колективу та сприяє збереженню керованості закладу.

За результатами дослідження встановлено, що відсутність системної кризової комунікації призводить до втрати довіри до управлінських рішень, зростання напруження у колективі та зниження ефективності діяльності ЗДО в цілому.

Отже, сутність управління закладами дошкільної освіти у кризових ситуаціях полягає у здатності керівника забезпечити життєстійкість закладу в умовах невизначеності, зберегти його людський і професійний потенціал та створити умови для подальшого відновлення і розвитку. Результати фундаментального дослідження підтверджують, що ефективне кризове управління ЗДО ґрунтується на поєднанні принципів безпеки, гнучкості, інноваційності та відповідальної управлінської комунікації. Саме така модель управління дозволяє закладам дошкільної освіти виконувати свою освітню й соціально-захисну місію навіть у найскладніших кризових умовах.

Вплив кризових явищ на зміст та організацію фізкультурно-оздоровчої діяльності закладу дошкільної освіти

Н.В. Левінець,
кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник відділу дошкільної освіти
Інституту педагогіки НАПН України

У ході виконання дослідження на тему «Стратегії створення фізкультурно-оздоровчої діяльності в закладі дошкільної освіти в умовах кризових явищ» здійснено теоретичний аналіз підходів до трактування поняття «фізкультурно-оздоровча діяльність» та «кризові явища».

З'ясовано, що фізкультурно-оздоровча діяльність ЗДО в умовах кризових явищ розглядається як комплексна система заходів, спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я дітей, а також формування у них навичок здорового способу життя в умовах надзвичайних ситуацій (стихійні лиха, епідемії, воєнні дії тощо).

Проаналізовано нормативно-правове та програмно-методичне забезпечення фізкультурно-оздоровчої діяльності ЗДО, що дозволило визначити ключові принципи: *системності* – наголошує на тому, що фізкультурно-оздоровча робота має бути частиною загального освітнього процесу; *безперервності* – забезпечує дотримання оптимальних норм рухової активності дитини; *індивідуалізації* – спрямовує освітній процес на врахування особливостей дітей в плануванні змісту та форм фізкультурно-оздоровчої роботи; *безпечності* – гарантує безпеку дитини під час отримання освітньо-оздоровлювальних послуг; *синергії* – дозволяє досягати максимальної користі від інтеграції рухової активності з ціннісним для дитини видами діяльності.

Охарактеризовано основні аспекти фізкультурно-оздоровчої діяльності ЗДО в умовах кризових явищ, які охоплюють: *адаптацію* програм з урахуванням специфічних умов та обмежень, що виникають в кризових ситуаціях; *включення* до плану фізкультурно-оздоровчої діяльності *елементів*, спрямованих на *психологічну підтримку*, зняття емоційного напруження; *гарантування безпечних умов* для проведення занять фізичними вправами, враховуючи можливі небезпеки; *використання доступних ресурсів* та пристосування приміщень для проведення фізкультурно-оздоровчих заходів; *налагодження тісної співпраці* з батьками для забезпечення систематичності і цілісності оздоровчих впливів; застосування *нових форм та методів* роботи, спрямованих на підтримку добробуту дітей в умовах кризових явищ.

Узагальнено виклики, які мають ознаки кризових явищ, а саме: обмеження можливостей для оновлення матеріально-технічної бази, що пов'язане із скорочення фінансування ЗДО; низький рівень кадрової готовності до впровадження інновацій; брак ресурсів, знань та методичних орієнтирів щодо задоволення особливих освітніх потреб дітей у фізкультурно-оздоровчій роботі; формалізований підхід до фізкультурно-оздоровчої роботи ЗДО через брак системності в модернізації освітнього процесу; низький рівень рухової активності дітей через постійні стреси, просторові обмеження, тривале перебування в укриттях тощо; постійна потреба адаптуватися до нових викликів, що вимагає переосмислення змісту, методів та форм фізкультурно-оздоровчої роботи з урахуванням принципів безпеки, розвитку, інклюзивності, оптимальності фізичних навантажень.

Спрогнозовано стратегії управлінського супроводу подолання або мінімізації впливу кризових явищ на якість фізкультурно-оздоровчої діяльності ЗДО.

Управлінські функції керівника закладу дошкільної освіти у кризових ситуаціях

М.В. Молочко,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу дошкільної освіти
Інституту педагогіки НАПН України

Сучасні заклади дошкільної освіти функціонують в умовах постійних суспільних трансформацій, що посилюються кризовими явищами різної природи: воєнними загрозами, соціально-економічною нестабільністю, кадровими викликами, змінами, що відбуваються у нормативно-правовому полі. У таких умовах особливої актуальності набуває проблема ефективної управлінської діяльності керівника закладу дошкільної освіти, здатного забезпечити стабільність освітнього процесу, безпеку учасників освітніх відносин та збереження якості дошкільної освіти.

Метою теоретико-констатувального етапу наукового дослідження було теоретично обґрунтувати та узагальнити управлінські функції керівника закладу дошкільної освіти у кризових ситуаціях, спираючись на сучасні підходи до освітнього менеджменту та практику управління закладом дошкільної освіти.

Управлінська діяльність керівника закладу дошкільної освіти розглядається як цілісний процес, що поєднує планування, організацію, координацію, мотивацію, контроль та аналіз результатів діяльності педагогічного колективу. Специфіка управління закладом дошкільної освіти полягає у його гуманістичній спрямованості, орієнтації на дитину раннього і дошкільного віку, тісній взаємодії з родинами вихованців та громадою. У кризових умовах традиційні управлінські функції не втрачають значущості, однак потребують переосмислення та гнучкого застосування. Керівник закладу дошкільної освіти має діяти з позицій науковості, компетентності, гуманізації та правової відповідальності, що визначено як базові принципи освітнього менеджменту

На основі аналізу наукової та методичної літератури, аналізу стану керівництва закладами дошкільної освіти, нами було виокремлено *основні управлінські функції керівника ЗДО у кризових ситуаціях, а саме:*

- *Прогностично-планувальна функція.* У кризових умовах керівник закладу дошкільної освіти здійснює коротко- та середньострокове планування з урахуванням можливих ризиків, обмежень і ресурсів. Особливої ваги набуває сценарне планування, що дає змогу передбачити альтернативні шляхи організації освітнього процесу та забезпечити його безперервність.

- *Організаційна функція.* Організація діяльності закладу дошкільної освіти в умовах кризи передбачає чіткий розподіл обов'язків, оптимізацію управлінської структури, використання колегіальних, колективних та індивідуальних форм управління. Керівник виступає координатором спільних дій педагогічного колективу, технічного персоналу та батьківської громадськості.

- *Комунікативна та мотиваційна функції.* Ефективне управління у кризових ситуаціях неможливе без налагодженої комунікації. Керівник ЗДО забезпечує відкритий діалог, підтримує педагогів, створює атмосферу довіри та психологічної безпеки. Мотиваційна складова управління спрямована на збереження професійної стійкості колективу, розвиток ініціативи та відповідальності кожного працівника.

- *Контрольно-аналітична функція.* Контроль у кризових умовах набуває не карального, а підтримувального характеру. Керівник аналізує стан освітнього процесу, якість педагогічної діяльності, ефективність управлінських рішень, своєчасно коригуючи дії з урахуванням змін зовнішнього середовища.

- *Соціально-партнерська функція.* Важливою складовою управлінської діяльності керівника ЗДО є взаємодія з органами управління освітою, місцевими громадами, батьками, громадськими організаціями. У кризових ситуаціях така взаємодія сприяє мобілізації ресурсів і підтримці закладу освіти.

У процесі виконання дослідження встановлено, що ефективність управлінської діяльності керівника закладу дошкільної освіти у кризових ситуаціях визначається його здатністю гнучко реалізовувати класичні управлінські функції з урахуванням конкретних умов функціонування закладу.

Доведено, що поєднання науково обґрунтованих підходів до управління з гуманістичними цінностями, демократичним стилем керівництва та активною комунікацією забезпечує стабільність освітнього процесу й підтримує якість дошкільної освіти навіть у складних соціальних обставинах. Отримані результати можуть бути використані в практиці управління закладами дошкільної освіти, у системі підвищення кваліфікації керівних кадрів та подальших наукових дослідженнях проблем освітнього менеджменту.

Професійна готовність педагогічних працівників і керівників закладів дошкільної освіти до діяльності в умовах воєнного стану та кризових ситуацій

І.А. Жиріков,
*науковий співробітник
відділу дошкільної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

В умовах воєнного стану та суспільних кризових викликів система дошкільної освіти постає перед необхідністю забезпечення не лише освітнього процесу, а й психологічної безпеки та соціальної підтримки дітей і їхніх родин. Професійна готовність педагогічних працівників і керівників ЗДО стає ключовим чинником стабільності та стійкості освітнього середовища.

Під час теоретико-констатувального етапу дослідження визначено, що професійна готовність розглядається як інтегративне утворення, що включає: *когнітивний компонент* (знання нормативно-правових актів, методик роботи в кризових умовах); *операційний компонент* (уміння організовувати освітній процес у змінених умовах, застосовувати дистанційні технології); *мотиваційно-ціннісний компонент* (усвідомлення соціальної місії педагога, готовність до самопожертви та служіння суспільству); *емоційно-вольовий компонент* (стресостійкість, здатність до саморегуляції, психологічна підтримка дітей).

Аналіз емпіричних даних показав, що: 1) педагогічні працівники демонструють високий рівень професійної компетентності у традиційних умовах, проте відчують дефіцит знань щодо кризової педагогіки та психології травми; 2) керівники ЗДО мають достатній рівень управлінських навичок, але стикаються з труднощами у швидкому прийнятті рішень та комунікації з органами влади в умовах невизначеності; 3) психологічна готовність виявляється неоднорідною: частина педагогів демонструє

високий рівень стресостійкості, інші потребують системної підтримки; 4) інноваційні практики (змішане навчання, онлайн-комунікація з батьками, використання цифрових ресурсів) стають важливим інструментом забезпечення безперервності освітнього процесу.

Таким чином, професійна готовність педагогів і керівників ЗДО в умовах воєнного стану є багатовимірним феноменом, що потребує: розробки цільових програм підвищення кваліфікації з акцентом на кризову педагогіку та психологію; створення системи психологічної підтримки педагогів і дітей; удосконалення управлінських стратегій для керівників ЗДО, спрямованих на швидке реагування та адаптацію; впровадження інноваційних освітніх технологій, які забезпечують гнучкість і мобільність освітнього процесу.

ДОВІДКОВЕ ВИДАННЯ

Редакційна колегія:

О. М. Топузов, доктор пед. наук, професор (головний редактор);
М. В. Головко, доктор пед. наук, професор;
Т. М. Засєкіна, доктор пед. наук, професор;
Л. М. Калініна, доктор пед. наук, професор;
Н. М. Бібік, доктор пед. наук, професор;
М. І. Бурда, доктор пед. наук, професор;
О. В. Малихін, доктор пед. наук, професор;
І. Ю. Ільчук, завідувач науково-організаційного відділу;
О. Ю. Зуєвич, (відповідальний редактор).

АНОТОВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ ЗА 2025 РІК

Обкладинка – Л. Лук'яненко
Комп'ютерна верстка – Л. Лук'яненко

(Електронне видання)

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