

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ А. С. МАКАРЕНКА
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «ЖИТОМИРСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ»
ЖИТОМИРСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

Збірник тез
IV Всеукраїнської науково практичної
інтернет конференції
«Компетентнісно орієнтоване навчання:
виклики та перспективи»
(Київ, 21 березня 2024 року)

Електронне видання

Київ
Видавничий дім «Освіта»
2024

**ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
Відділ суспільствознавчої освіти**

**СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ А. С. МАКАРЕНКА
Кафедра всесвітньої історії, міжнародних відносин та
методики навчання історичних дисциплін**

**УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ
Кафедра всесвітньої історії
та методик навчання**

**КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «ЖИТОМИРСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ»
ЖИТОМИРСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ**

**ЗБІРНИК ТЕЗ
ІV ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ
«КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ:
ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ»
(КИЇВ, 21 БЕРЕЗНЯ 2024 РОКУ)**

Електронне видання

**Київ
Видавничий дім «Освіта»
2024**

УДК 373.5.016:93/94(07)

Схвалено до друку на засіданні Вченої ради
Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України
(протокол № 6 від 25 квітня 2024 р.)

Редакційна колегія:

О. І. Пометун, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України – голова ред. кол.;

Т. О. Ремех, кандидат педагогічних наук, старший дослідник – заст. голови ред. кол.;

П. В. Мороз, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник;

С. І. Моцак, кандидат педагогічних наук, доцент;

І. В. Мороз, науковий співробітник.

Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи:
збірник тез IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції
«Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи», Київ, 21
березня 2024 р. [Електронне видання]. – Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024.
– 250 с.

ISBN 978-966-983-519-2

До збірника увійшли тези учасників IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи» (Київ, 21 березня 2024 року), в яких розглянуто питання термінологічної системи компетентнісного навчання, проблеми формування/розвитку ключових компетентностей та наскрізних умінь учнів в освітньому процесі, інтегрований та міжпредметний підходи в реалізації компетентнісно орієнтованого навчання, виклики та проблеми підготовки вчителя до компетентнісно орієнтованого навчання учнів, роль та особливості засобів навчання в освітньому процесі, компетентнісно орієнтована методика навчання учнів, контроверсійні питання змісту предметів/курсів низки освітніх галузей, підходи до розробки адаптивних стратегій навчання в умовах дії воєнного стану.

Тези подано в авторській редакції. Автори опублікованих матеріалів несуть відповідальність за точність наведених фактів, цитат, власних імен, покликань на джерела та інших відомостей.

ISBN 978-966-983-519-2

© Інститут педагогіки НАПН України, 2024

© Видавничий дім «Освіта», 2024

ЗМІСТ

НАПРЯМ 1: ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ І НАСКРІЗНИХ УМІНЬ УЧНІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ		
1.	Алексєєва С. В. Особливості здобуття профільної середньої спеціалізованої освіти мистецького спрямування	7
2.	Бібік Н. М. Громадянська компетентність молодшого школяра у вимірах діяльнісного підходу	10
3.	Величко Л. П. Компетентність чи грамотність у галузі природничих наук?	13
4.	Гладченко І. В. Формування математичної компетентності у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку	16
5.	Глушко О. З., Шпарик О. М. Трансверсальні компетентності для освіти у XXI столітті: європейський досвід	19
6.	Головко М. В. Зарубіжний досвід функціонування профільної школи як механізму формування компетентностей здобувачів загальної середньої освіти	23
7.	Горошкін І. О. Критерії оцінювання результатів задля контролю якості сформованості міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 7–9 класів	25
8.	Горошкіна О. М. Критерії добору змісту підручників української мови для 7–9 класів у контексті вимог державного стандарту базової середньої освіти	27
9.	Давидюк Л. В., Мельник А. О. Компетентнісний підхід до формування поняття «особистий простір людини» в підручнику «Етика» для 6-го класу авторок Л. Давидюк та А. Мельник	29
10.	Дудар О. В. Особливості роботи з візуальним матеріалом на уроках історії	33
11.	Колеснікова І. В. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів на уроках інформатики	36
12.	Лашевська Г. А. Контекстні завдання з хімії як засіб формування компетентностей і наскрізних умінь учнів гімназії	39
13.	Локшина О. І. Компетентністо орієнтоване навчання як євроінтеграційний орієнтир освіти України	42
14.	Мартиненко В. О. Параметри оптимальної складності навчальних текстів для молодших школярів	44
15.	Мачача Т. С. Формувальне оцінювання як основа розвитку компетентностей учнів базової середньої освіти в процесі навчання технологій	49
16.	Мельник Ю. С. Формування ключових компетентностей учнів 7–9-х класів у процесі розв'язування домашніх експериментальних завдань з фізики	53
17.	Мороз І. В. Роль проєктної діяльності учнів у реалізації концепції Нової української школи	57
18.	Мороз П. В., Давиденко І. І. Проєктна діяльність в новій українській школі: від ідеї до реалізації	60

19.	Назаренко Т. Г. Зміст предметних географічних компетентностей в загальній середній освіті	63
20.	Новосьолова В. І. Особливості формування читацької грамотності учнів на уроках української мови з урахуванням результатів PISA-2022	66
21.	Павлова Т. С. Розвиток екологічної компетентності молодших школярів у навчальній діяльності	71
22.	Пишко О. Л. Формування громадянської компетентності здобувачів освіти у процесі вивчення навчальних предметів, інтегрованих курсів громадянської та історичної освітньої галузі в закладі загальної середньої освіти	74
23.	Поліщук Н. М. Реалізація компетентнісно орієнтованого навчання учнів в умовах НУШ	77
24.	Ремех Т. О. Розвиток громадянської компетентності шестикласників засобами підручника «Досліджуємо історію і суспільство»	80
25.	Серова Г. В. Формування екологічної компетентності засобами підручника з історії	84
26.	Соловей М. Р. Формування компетентностей на уроках української мови та літератури (практичний аспект)	86
27.	Тарара А. М., Сушко І. А. Особливості формування компетентностей і наскрізних умінь в технологічній освітній галузі	91
28.	Толмачова І. М., Сазанова Ю. М. Сучасні інструменти формування основ академічної доброчесності у молодших школярів	96
29.	Фідкевич О. Л. Щодо питання змісту понять «читання з розумінням» та «читацька грамотність»	99
30.	Шевчук Л. М. До питання про застосування компетентнісного і диференційованого підходів у навчанні української мови як державної	102
31.	Шуневич О. М. Підготовка учнів до аргументованого письма: орієнтири добору текстів	105
32.	Щербань П. І. Компетентнісно орієнтований підхід як основа навчання в новій українській школі	109
33.	Яковчук М. В. Методичні аспекти використання рольових ігор у процесі іншомовного спілкування учнів 7-8 класів гімназій	112
34.	Яценко В. С. Формування практичних умінь і навичок у процесі шкільної географічної освіти	116
НАПРЯМ 2: ІНТЕГРОВАНІЙ І МІЖПРЕДМЕТНИЙ ПІДХОДИ В РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ		
35.	Богданець-Білоskalенко Н. І. Інтерактивна модель на уроках української мови з розвитку мовлення учнів 5-6 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин	119
36.	Возна З. О. Педагогічні умови використання історичних фільмів на уроках історії	123
37.	Гупан Н. М. Розвиток геопросторового мислення семикласників на уроках історії України у контексті державного стандарту базової середньої освіти	125
38.	Кравченко С. М. Інтеграція як сучасна тенденція розвитку освіти	130

39.	Малієнко Ю. Б. Завдання для розвитку креативного мислення у змісті підручника О. І. Пометун, Ю. Б. Малієнко, Т. О. Ремех «Досліджуємо історію і суспільство», 5 клас	133
40.	Петрук О. М. До питання лінгводидактичних принципів у контексті міжпредметного підходу до навчання	135
41.	Пометун О. І. До питання навчання учнів толерантності на уроках історії в 7 класі	138
42.	Рябовол Л. Т. Інтеграція змісту шкільної суспільствознавчої освіти (XX століття)	142
43.	Слижук О. А. Історичний контекст у процесі вивчення сучасної української прози у 7 класі	146
44.	Ступак О. Т. Тенденції формування цифрової компетентності студентів дизайнерських спеціальностей: європейський досвід	149
45.	Туташинський В. І. Реалізація інтегрованого та міжпредметного підходів у процесі компетентнісно орієнтованого навчання технологій	152
46.	Чуян І. Л. Реалізація інтегрованого підходу на уроках громадянської та історичної освітньої галузі НУШ	154
47.	Яценко Т. О. Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної) для 5 –9 класів: зміст і структура	157
НАПРЯМ 3: ВИКЛИКИ Й ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ		
48.	Бережна С. В. Застосування проблемно орієнтованого навчання на заняттях з іноземної мови в ЗЗСО	162
49.	Бойко І. І. Психологічна компетентність педагога: «Ти як?»	164
50.	Бондаренко Н. В. Виклики компетентнісно орієнтованого навчання і шляхи їх подолання	168
51.	Бурда М. І. Фактори впливу на зміст шкільної математичної освіти	172
52.	Голуб Н. Б. Готовність учителя української мови до викликів нової української школи	174
53.	Доброльожа Г. М. Компетентнісно орієнтоване навчання: виклик чи шанс для вчителя	178
54.	Завязун Т. В. Проблема ціннісних орієнтацій педагогічних працівників в контексті сучасності	183
55.	Коренева І. М. Актуальні напрями методичної підготовки вчителів біології до компетентнісно орієнтованого навчання учнів	186
56.	Моцак С. І. Готовність майбутнього вчителя історії до організації навчання в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення	189
57.	Попович А. С. Підготовка вчителя-словесника до компетентнісно зорієнтованого навчання стилістики здобувачів загальної середньої освіти	192
58.	Роміцина Л. В. Підготовка вчителя математики до компетентнісно орієнтованого навчання учнів та учениць	194
59.	Смагіна Т. М. Вектори підготовки вчителя до компетентнісно орієнтованого навчання учнів	197

60.	Фамілярська Л. Л. Штучний інтелект в освіті: CHAT GPT	199
НАПРЯМ 4: ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПОВОЄННОГО ЧАСУ		
61.	Алексєєнко Т. Ф. Засадничі ідеї дидактико-методичних рішень діагностики навчальних втрат здобувачів освіти: досвід і перспективи	202
62.	Андрійчук О. І. Виклики та проблеми вчителя в організації компетентнісно орієнтованого навчання учнів під час війни	206
63.	Вашуленко О. В. Компенсація навчальних втрат першокласників з читання в умовах воєнного стану	209
64.	Грабовський П. П. Вагомі характеристики цифрового застосунку для добору вчителем інструменту для створення інтерактивного робочого аркушу	213
65.	Джурило А. П. Виклики й інтеграційні перспективи української освіти	216
66.	Кеснер Ю. П. Організація позашкільної освіти в умовах воєнного конфлікту: шляхи вирішення	218
67.	Кльоц Л. А. Проблеми суб'єкт - суб'єктних відносин в умовах сучасного освітнього закладу	222
68.	Лукіна Т. О. До проблеми професійної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти в умовах війни	225
69.	Малецька Т. В. Футуродизайн викладання історії як навчального предмета у закладах середньої освіти через призму війни та повоєнного часу	228
70.	Науменко С. О. Співвідношення учень / вчитель як показник якості загальної середньої освіти	232
71.	Побережник С. С. Міжнародне гуманітарне право як засіб формування громадянських компетентностей учнів	238
72.	Редько В. Г. Тенденції орієнтування змісту навчання іншомовного спілкування учнів ЗЗСО в умовах воєнного стану	242
73.	Тихонов Є. А. Вплив воєнного стану на психологію підлітків та шляхи подолання кризи	244
74.	Чорноус О. В. Проектування електронних ресурсів навчального призначення як складова освітнього процесу в умовах воєнного стану	247

НАПРЯМ 1: ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ І НАСКРІЗНИХ УМІНЬ УЧНІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

*Алексеева Світлана Володимирівна,
д-р пед. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ЗДОБУТТЯ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ОСВІТИ МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ

З 2016 року відбувається ключова реформа Міністерства освіти і науки України у загальній середній освіті – Нова українська школа (НУШ). У вересні 2017 року було ухвалено Закон «Про освіту», який регулює основні засади нової освітньої системи. У січні 2020 року був прийнятий Закон «Про повну загальну середню освіту», в якому сформовані засади функціонування та розвитку системи загальної середньої освіти [1]. Повна загальна середня освіта (ПЗСО) складається з таких рівнів: початкова освіта (перший рівень, тривалість навчання – 4 роки); базова середня освіта (другий рівень, тривалість навчання – 5 років); профільна середня освіта (третій рівень, тривалість навчання – 3 роки).

Здобуття профільної середньої освіти гарантується за академічним або професійним спрямуванням: академічне – профільне навчання на основі поєднання змісту освіти, визначеного стандартом профільної середньої освіти, і поглибленого вивчення окремих предметів з урахуванням здібностей та освітніх потреб здобувачів освіти з орієнтацією на продовження навчання на вищих рівнях освіти; професійне – орієнтоване на ринок праці профільне навчання на основі поєднання змісту освіти, визначеного стандартом профільної середньої освіти, та професійно орієнтованого підходу до навчання з урахуванням здібностей і потреб учнів [2].

У старшій школі зміст освіти і вимоги до його засвоєння диференціюються за трьома рівнями: обов'язкові результати навчання – визначаються Державним стандартом базової та повної середньої освіти;

профільний, зміст якого визначають програми, затверджені Міністерством освіти і науки України; академічний, за програмами якого вивчаються дисципліни, що тісно пов'язані з профільними предметами (наприклад, фізика у хіміко-біологічному профілі) [3].

З 1 вересня 2027 року строк здобуття профільної середньої освіти усіма здобувачами освіти становитиме три роки. У системі спеціалізованої освіти здобуття ПЗСО забезпечують заклади спеціалізованої освіти:

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

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

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

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

- професійний коледж спортивного профілю – заклад спеціалізованої освіти спортивного профілю;

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

Мистецький ліцей: задовольняє потреби громадян у здобутті початкової і профільної мистецької освіти одночасно з повною загальною середньою освітою; забезпечує єдність навчання, виховання та творчого розвитку; розробляє та затверджує освітні програми; створює та вдосконалює навчально-методичне забезпечення освітнього процесу; забезпечує відповідність рівня повної загальної середньої освіти державним стандартам та рівня початкової і

профільної мистецької освіти стандартам спеціалізованої освіти; забезпечує підготовку учнів до подальшого здобуття вищої мистецької освіти і професійної мистецької діяльності відповідно до свого мистецького профілю; створює сприятливе середовище для розвитку мистецьких здібностей і талантів учнів та досягнення ними результатів навчання; забезпечує умови для мистецького вдосконалення учнів, популяризації їх творчих мистецьких досягнень, зокрема для участі учнів у всеукраїнських та міжнародних спеціалізованих мистецьких проєктах (конкурсах, виставках, фестивалях, олімпіадах, турнірах тощо) та аналогічних заходах з навчальних предметів загальноосвітнього компонента.

Освітній процес у мистецькому ліцеї: 1) складається з двох компонентів: загальноосвітнього, який забезпечує здобуття повної загальної середньої освіти, та спеціалізованого мистецького, який забезпечує здобуття початкової і профільної мистецької освіти [4,5]; 2) організовується відповідно до освітніх програм мистецького ліцею (у тому числі наскрізних), що розробляються на основі типових освітніх програм; 3) забезпечує набуття учнями відповідних компетентностей та досягнення ними результатів навчання, передбачених освітніми програмами, одночасно з розвитком їх мистецьких здібностей, індивідуальних обдарувань, стимулювання до подальшої професійної творчої самореалізації та отримання кваліфікацій у відповідному виді мистецтва.

Ключові слова: профільна середня освіта, мистецький ліцей, профільна мистецька освіта, стандарт спеціалізованої освіти, мистецькі здібності, індивідуальні обдарування

Список використаних джерел та літератури:

1. Топузов О.М. Забезпечення якості загальної середньої освіти на шляху до європейських стандартів. Український педагогічний журнал (1). 2015, С. 16–27.
2. Кремень В., Топузов О., Ляшенко О., Мальований Ю., & Засекіна Т. (2023). Профільна середня освіта: концептуальні засади для Нової української школи. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 5(2), 1-8. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5201>
3. Алексеева С. Організація освітнього процесу в старшій профільній школі в умовах непередбачуваних глобальних впливів. Scientific Collection «InterConf», (114): (June 26- 28, 2022). Melbourne, Australia: CSIRO Publishing House, 2022. С.102-108. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731128>

4. Алексеева С. Професійний вектор індивідуалізації навчання в профільній старшій школі. Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку: матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ; Тарту, 07 лютого 2022 р. Київ; Тарту : ГО «ВАДНД», 2022. С 212–217. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729934>

5. Алексеева С. Сучасні підходи до професійної підготовки майбутніх дизайнерів в умовах розвитку креативних індустрій. New impetus for the advancement of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries: research matters: Collective monograph. Riga, Latvia: —Baltija Publishing, 2021. pp.1–16. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731130>

6. Топузов О.М. Розвиток професійної кар'єри в освіті. Робоча програма навчальної дисципліни для здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки». [Електронне видання]. Київ : Педагогічна думка, 2023. 22 с. DOI : 10.32405/978-966-644-688-9-2022-24.

7. Семенюк С. Формування візуальної компетентності студентів дизайнерських спеціальностей як психолого-педагогічна проблема. Scientific Collection «InterConf», 2023, 182. С. 86–90. URL : <https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/5005>

*Бібік Надія Михайлівна,
д-р пед. наук, проф.,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ГРОМАДЯНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА У ВИМІРАХ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ

В останні роки напрацьовано обширний науковий базис понять, які охоплюють зміст громадянської компетентності: визначено структуру, способи реалізації через окремий предмет у початковому плані, інтеграцією змісту в інші предмети і курси, проєктну діяльність учнів у громаді [2].

Визначальною характеристикою громадянської освіти вважається діяльнісний підхід, що має забезпечувати активну громадянську позицію учнів, налагоджувати соціальне партнерство у розв'язанні навчальних проблем [4, с.174; 5, с. 172].

Метою громадянської освіти у нормативних документах початкової школи визначено створення умов для орієнтування в історичному часі та соціальному просторі; знаходити та опрацьовувати доступну для себе інформацію, пояснювати її зміст, передавати враження і думки [1].

Компетентнісно орієнтований підхід вбачається в удосконаленні позитивних моделей поведінки у громадських місцях; накопичення досвіду взаємодії з іншими в ситуаціях участі в громадянсько значимій діяльності. Встановлено, що набуття громадянської компетентності як результату початкового навчання ефективно забезпечується шляхом взаємодії індивіда з середовищем, що може стати результатом спільної діяльності учнів. Україна, її державотворчі цінності, вироблення громадянських почуттів – ці елементи змісту є першорядними, що задають мету реалізації Типової освітньої програми з інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

На уроках з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» є нагода доказово, на прикладах, обговорити питання різних звичаїв, традицій, особливо дитячих, а тому зрозумілих учням: як вітаються в інших країнах; що діти дарують одне одному на свято; як ровесники учнів початкових класів відзначають свята в інших країнах. Кожна інформація про «інше» узгоджується зі своїм, знайомим. Такі паралелі дають змогу доходити спільних висновків про людину у світі, необхідність толерантного ставлення одне до одного заради спільного Дому людей і людства; відповідальності кожного за збереження рідної мови, культури, майстерності, які передаються від покоління до покоління. У контексті компетентнісного підходу конкретні знання постають як засіб пізнання світу і життєтворчості, а не як кінцева мета. Тому основним завданням є забезпечення активної позиції учня у набутті особистісних цінностей.

Сучасне розуміння поняття патріотизму, правильність якого підтверджується реальним життям у непростий для України час, потребує на уроках акцентування на деяких його складниках: діяльне і відповідальне ставлення до свого народу; настанови на взаємодію і духовну спільність з культурою своєї країни; інтерес до пізнання історії, шанобливе ставлення до символів держави; бажання підпорядковувати свою поведінку виконанню норм, правил, законів, встановлених у державі [3]. Таким чином, апробовані етапи та види діяльності учнів спрямовувались на оволодіння громадянської

компетентності, створення ситуацій, які потребують спілкування, активних дій на основі узгодження позицій з іншими.

Як з'ясувалось у процесі спостережень, типовим недоліком у проведенні уроків з громадянської тематики є зловживання словесними методами, коли ефект засвоєння змісту пов'язується із добрим розтлумаченням норми. За такого розуміння пріоритетним стає слово. А має бути «менше вчителя» – «більше учня!» Діалог – це зверненість до іншого, жива взаємодія, яка породжує партнерські стосунки. Для вчителя важливим стає вміння розподіляти активність – свою власну і учнів шляхом розгортання різних видів діалогічних форм. Домінуюча ж позиція вчителя знижує навчально-виховний ефект, не залишає часу на обдумування, нав'язує учням свою точку зору, ігнорує активність учня. Натомість і зміст, і методи його опрацювання мають спрямувати кожного прагнути більшого: більше знати, читати, уміти.

Компетентнісна освіта на чільне місце висуває життєві ситуації, контекст, в якому учень, студент виявить свою обізнаність. Навчальні завдання ставляться так, як функціонують проблеми у житті і передбачають відповідне застосування на практиці. Зокрема, виправдовує себе розгляд світу і його подій з різних точок зору, з різних рольових позицій: свідка подій; учасника; того, хто сумнівається; того, хто не сумнівається; історика; учня; вчителя; директора та ін. Постійна зміна ролей зумовлює широту поглядів на світ людей, вчинків, поведінки, дозволяє їх розглядати як взаємозумовлені, залежні одне від одного, створює умови для координації різних позицій. Важливо всіляко заохочувати звернення учня до власного «Я», до використання життєвого досвіду, до проб, подолання труднощів, творення нового знання. У розробленні методики компетентнісно орієнтованого уроку/заняття було враховано умови і ситуації, які зумовили б потребу учня застосовувати одержані програмові знання, вміння в соціальній практиці.

Список використаних джерел та літератури

1. Державний стандарт початкової освіти: постанова 21 лютого 2018 р. № 87.
URL : <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>

2. Бібік Н.М., Я досліджую світ: підруч. для 3 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.) Ч. 1/ Н.М. Бібік, Г.П. Бондарчук. Харків: Вид-во «Ранок», 2020. 136 с.
3. Бібік Н. М. Соціалізація молодших школярів у взаємозв'язку урочної та позаурочної діяльності: методичний посібник / Бібік Н.М. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 104 с.
4. Пометун О.І. Громадянські та соціальні компетентності. Енциклопедія освіти / Нац. акад. пед.наук України [гол .ред. В.Г. Кремень]. Київ: Юрінком Інтер, 2021. 1144 с.
5. Ремех Т.О. Громадянська освіта. Енциклопедія освіти / Нац. акад. пед.наук України [гол .ред. В.Г. Кремень]. Київ: Юрінком Інтер, 2021. 1144 с.

*Величко Людмила Петрівна,
д-р пед. наук, проф.,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЧИ ГРАМОТНІСТЬ У ГАЛУЗІ ПРИРОДНИЧИХ НАУК?

Поняття ключової компетентності в галузі природничих наук обросло останнім часом низкою термінів, що належать до однієї семантичної групи: природничо-наукова компетентність, природничо-наукова грамотність, наукова грамотність, компетентність у галузі природничих наук, техніки і технологій, компетентність у природничій галузі, компетентності у природничих науках і технологіях. Різні автори й різні документи послуговуються цими термінами для позначення сукупних результатів (знання, способи діяльності, ціннісні орієнтації) навчання природничих предметів. Закон про освіту й Державний стандарт базової середньої освіти оперують терміном *компетентність у галузі природничих наук, техніки і технологій*, який поєднує споріднені й взаємозалежні галузі [2]. Екологічна компетентність посідає окрему позицію в цих документах, зважаючи, вочевидь, на значення науки екології, хоча вона належить до біологічної, тобто природничої, галузі, а концепція «Нова українська школа» подає цю компетентність як *екологічну грамотність*. Вживають також скорочений термін *природничо-наукова компетентність*, коли треба вирізнити власне природничі предмети, засобами яких формується ця компетентність [5]. У публікаціях МАН обговорюється *наукова грамотність* як термін, похідний від терміну *наукова освіта* [1].

Жоден нормативний документ не оперує терміном *природничо-наукова грамотність*, його походження пов'язано винятково з дослідженням PISA. У поясненнях до цього дослідження йдеться про *природничо-наукову освіченість* як одну з вимірюваних у PISA ключових компетентностей [6, с.4], також про «компетентності в складі природничо-наукової грамотності» [6, с. 8], «застосування наукових знань і компетентностей», «компетентності, необхідні для наукової грамотності» [6, с. 15]; «У межах цього документа елемент наукової грамотності визначають із погляду набору компетентностей» [6, с. 6]. Отже, *компетентність* підпорядковано *грамотності*, з чим важко погодитись. Цікаво, що в перекладах слова *грамотний* європейськими мовами серед синонімів переважає *компетентний*. Можна припустити, що в документах PISA компетентність стала складником грамотності через «труднощі перекладу».

В українській мові синонімом слова *грамотність* є *освіченість*, але освіченості недостатньо для компетентності, бо це є категорія статична, а компетентність – динамічна. Інакше кажучи, компетентність означає спроможність застосувати грамотність у дії, на практиці.

Спадає на думку аналогія з грамотністю як умінням читати й писати: людина, яка знає літери, уміє читати, писати, рахувати, є грамотною (письменною), але якщо вона не впорається сприйняти, до прикладу, текст з екрана телевізора (йдеться не про техніку читання!), то її не можна вважати компетентною в читанні, бо в реальних умовах вона не здатна застосувати свою грамотність. Грамотність – знаннєвий складник компетентності, наявність якого є необхідною, але недостатньою умовою її формування.

На думку відомої української письменниці О.Забужко, «Усе починається від стрункості, точності термінів. Якщо в суспільстві є консенсус із вживання певних понять, тільки тоді можна далі нормально жити і працювати. Якщо поняття вживаються як кому подобається, то саме з цього починається хаос. Хаос у мові передує хаосу в реальності» [3].

Вочевидь, мішанина термінів не сприяє розумінню сутності поняття ключової компетентності, яка досягається у процесі навчання природничих предметів. Біологія і хімія – предмети, якими обмежено поле наукового дослідження «Формування природничо-наукової компетентності учнів гімназії в освітньому процесі з біології і хімії», що виконується в Інституті педагогіки НАПН України, тому важливо з'ясувати, що вкладається у зміст поняття природничо-наукової компетентності, яка її структура, який внесок у її формування належить предметам біологія і хімія та як вона співвідноситься з предметними компетентностями з інших природничих наук, як компетентності з окремих природничих предметів інтегруються у ключову природничо-наукову компетентність.

Ми доєднуємося до Л. Непорожньої, яка виокремлює у структурі природничо-наукової компетентності природничо-наукову грамотність, досвід самостійної навчально-пізнавальної діяльності й ставлення [4, с. 51] та оперуємо терміном *природничо-наукова компетентність* як найбільш ємким і тотожним розгорнутим термінам *компетентність у галузі природничих наук* і *компетентності у природничих науках*. Дотримуючись концепції «Нова українська школа», розглядаємо цю ключову компетентність у складі компетентності у природничих науках і технологіях.

Ключові слова: природничо-наукова компетентність, формування компетентності, наукова грамотність.

Список використаних джерел та літератури

1. Бабійчук С. М. Педагогічна концепція «наукова освіта». *Освітній дискурс* : Збірник наукових праць. 2020. № 23 (5). С.14–21.
2. Державний стандарт базової середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP200898.html
3. Неборак Б, Коровайний С. «Оксана Забужко: «Я розповідаю історію того, як Захід прогледів російський фашизм». *The Ukrainians*. 29 липня 2022. URL : <https://theukrainians.org/oksana-zabuzhko/>
4. Непорожня Л. В. Формування природничо-наукової компетентності старшокласників у процесі навчання фізики : методичний посібник. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 204с.
5. Нова українська школа: основи Стандарту освіти. Львів, 2016. 64 с.
6. PISA: природничо-наукова грамотність / уклад. Т.С. Вакуленко, С.В. Ломакович, В.М. Терещенко, С.А. Новікова; перекл. К. Є. Шумова. Київ : УЦОЯО, 2018. 119 с.

*Гладченко Ірина Вікторівна,
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут спеціальної педагогіки і
психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України,
м. Київ, Україна*

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Формування елементарних математичних уявлень відіграє важливу роль в едукативній системі для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Математика вивчає реальний світ, а математичні поняття опосередковано пов'язані з ним. У повсякденному житті людині доводиться постійно працювати з арифметичними виразами, виконувати лічбу та різні операції з числовими величинами.

Важливим чинником соціалізації дитини є засвоєння математичних уявлень, знань і навичок, формування математичної компетентності. Отже, математична освіта дітей зазначеної категорії набуває вагомого практичного значення.

У вітчизняній спеціальній педагогіці накопичено певний досвід із формування елементарних математичних уявлень в учнів з порушеннями психофізичного розвитку [1; 4; 5]. Однак питання адаптації та застосування цих методик в умовах загальноосвітнього навчального закладу недостатньо висвітлені.

Зазвичай, розвиток дітей зазначеної категорії має певні характерні ознаки на відміну від нормотипового: низький темп та якісні особливості. Також за результатами досліджень фахівців у сфері вивчення психофізичних особливостей дітей з порушеннями інтелектуального розвитку [3], необхідно звернути увагу на такі ознаки: за причини недорозвинення всіх нервово-психічних функцій спостерігається стійкий дефіцит абстрактних форм мислення; недорозвинення пізнавальної діяльності виявляється в недостатності

логічного мислення (найбільш збереженим є наочно-дієве мислення), у порушенні рухливості психічних процесів, інертності узагальнення, порівняння предметів та явищ докільця за істотними ознаками; уповільнення темпу мислення і загальмованість психічних процесів визначають нездатність перенести засвоєний у процесі навчання спосіб дії в нові умови; додатково можуть бути певні порушення рухових здібностей, мовлення, сприйняття, пам'яті, уваги, емоційної сфери, довільних форм поведінки.

Особливості розумової діяльності, недоліки генетично закладеної вербально-логічної форми мислення спричиняють труднощі в процесі формування абстрактних математичних понять і законів. Відтак навчальна діяльність дитини з ППР відбувається по-різному, залежно від рівня психофізичного розвитку.

З метою формування математичної компетентності у дітей зазначеної категорії, програмовий матеріал передбачає накопичення конкретних фактів про властивості предметів докільця, формування у дітей здатності виділяти в об'єктах певні ознаки, розвиток операцій порівняння й групування предметів за певними ознаками, накопичення уявлень про кількість, величину, геометричні форми, орієнтування в часі та просторі, практичні дії з множинами тощо [2].

Перш ніж надати учням певні знання, вчитель має сформулювати в них відповідне позитивне ставлення до прийняття й розуміння цих знань. Це можна досягти шляхом створення практичної ситуації, в якій учні відчувають, що їм бракує знань для розв'язання конкретного навчального завдання, яке їх цікавить.

Для концентрації й утримання уваги учнів протягом певного часу щодо інформаційного матеріалу з математичним змістом, вчитель має створити на уроці ігрову ситуацію, використовувати інсценування казок, які добре відомі дітям. Робота має бути організована таким чином, щоб учень мав змогу наслідувати дії та слова вчителя на основі демонстрації з вербальним супроводом. Тому вчитель дуже ретельно продумує не тільки спосіб демонстрації, а й спосіб пояснення того, що він хоче продемонструвати. І те й

інше має бути відтворено учнями. Інструкція вчителя, зазвичай, має містити вказівку на одну дію. Промовляння вголос сприяє запам'ятовуванню певних мовленнєвих конструктів, а також допомагає швидше виділяти окремі «математичні» слова-терміни. Спершу дитина вимовляє слова або речення разом з учителем, потім без нього. Учень під керівництвом учителя має здійснювати покрокове виконання всіх дій математичного спрямування як з предметами, так і без них. Якщо дитина не розуміє якоїсь дії, вчитель надає допомогу. Важливим аспектом навчання є зміна видів діяльності, що запобігає стомленню і забезпечує стабільну роботу.

У процесі формування математичної компетентності в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку здебільшого використовується індуктивний спосіб навчання. Цей спосіб навчання якнайкраще підходить для особливостей розвитку мислення учнів зазначеної категорії. Через це більшість математичних понять, властивостей геометричних фігур, математичних операцій і відношень вивчаються практичним, експериментальним шляхом. Практичні роботи – це ручна діяльність учнів з роздатковим дидактичним матеріалом, що закріплюють і розвивають вміння вимірювати різними інструментами, малювати, конструювати тощо. Своєю чергою, практична робота передбачає уважного керівництва з боку вчителя, чималої праці, задля запобігання можливим помилкам або формуванню неправильних навичок. Зазначений вид діяльності сприяє максимальній самостійності учнів з ППР, формує ініціативність, вміння контролювати свою практичну діяльність.

Слід зазначити, що напрацювання будь-яких навичок в учнів потребує не лише значних зусиль, тривалого часу, а й одноманітних, численних вправ. Такий шлях пізнання дозволяє пов'язати навчання математики з життям, нові знання з раніше засвоєними, і забезпечити як умови свідомого їх засвоєння, так і оптимальний варіант соціальної адаптації школярів.

Таким чином, діти з інтелектуальними порушеннями внаслідок особливостей розвитку вищих психічних функцій потребують особливих освітніх умов, програм, технологій навчання та відповідних адаптацій;

формування математичної компетентності в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку відіграє важливу корекційно-розвивальну функцію; розроблені методики навчання математики дітей із порушеннями інтелектуального розвитку нині потребують створення практичних рекомендацій з навчання дітей зазначеної категорії.

Ключові слова: математична компетентність, учні з порушеннями інтелектуального розвитку.

Список використаних джерел та літератури

1. Дидактичні основи навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. / Укл: Л.О. Прядко, О.О. Фурман. Методичний посібник. Суми : РВВ СОШПО, 2015. 114 с.
2. Модельна навчальна програма «Формування елементарних математичних уявлень» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку помірною та тяжкою ступеня. / Укл: І.В. Гладченко, Л.В. Дмитрієва, С.Д. Піддубцева, К.С. Тороп. Київ, 2022. [Навчальний матеріал] URL : <https://lib.iitta.gov.ua/732295>
3. Психологія розумово відсталої дитини: підруч. / В.М. Синьов, М.П. Матвєєва, О.П. Хохліна. К. : Знання, 2008. 359 с.
4. Спеціальна методика викладання математики в допоміжній школі: Курс лекцій. Частина 1 / укл. О.В. Гаврилов, О.М. Ляшенко. Кам'янець-Подільський: ПП Пантюк С.Д., 2004. 272 с.
5. Спеціальна методика викладання математики в допоміжній школі: Курс лекцій. Частина 2 / укл. О.В. Гаврилов, О.М. Ляшенко, Н.І. Королько. Кам'янець-Подільський: Мошинський В.С., 2006. 432 с.

*Глушко Оксана Зіновіївна,
канд. пед. наук,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

*Шпарик Оксана Михайлівна,
канд. пед. наук, старший дослідник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ТРАНСВЕРСАЛЬНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДЛЯ ОСВІТИ У ХХІ СТОЛІТТІ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

У сучасному світі для того, щоб знайти роботу, досягти професійного та особистого успіху, стати активними громадянами та реалізувати свій потенціал, молодь потребує широкого набору навичок та компетентностей. Трансверсальні навички, також відомі як «м'які навички», стають все більш

важливими у глобалізованому та швидкоплинному світі, з активним розвитком технологій, робототехніки та штучного інтелекту. Вони допомагають адаптуватися до швидких змін, проблемного мислення та ефективно працювати в команді. Багато компаній та організацій шукають працівників з розвиненими трансверсальними навичками, тому вони є важливим елементом в освітніх програмах та проектах. Це означає, що спосіб організації, зміст та оцінювання навчання потребує постійного оновлення. Розвиток трансверсальних компетентностей в учнів є необхідною умовою для підготовки їх до сучасного світу та майбутньої кар'єри, допомогти їм стати більш адаптивними та впевненими у собі, що є важливим для успіху у будь-якій сфері життя.

Трансверсальні компетентності – це компетентності, які не стосуються конкретно будь-якого шкільного предмета, але мають відношення до всіх предметів шкільної програми. Існує безліч термінів, пов'язаних із трансверсальними/наскрізними компетентностями, такі як «міжпредметні» компетентності (cross-curricular competencies) або «неакадемічні» (non-academic), «життєві навички» (life skills), «м'які навички» (soft skills), «навички ХХІ століття» (21st century skills), які вважаються необхідними для самореалізації, ефективного функціонування у сучасному світі. Означені терміни в широкому сенсі стосуються і охоплюють компетентності, навички, цінності та ставлення, необхідні для цілісного розвитку учнів, такі як: співпраця, толерантність, креативність, самодисципліна, критичне мислення, винахідливість і повага до навколишнього середовища, вміння вчитися та вміння організувати власну роботу, комунікаційні навички тощо.

Трансверсальні компетентності (або навички) – це навички, які зазвичай розглядаються як навички, конкретно не пов'язані з певною роботою, завданням, академічною дисципліною чи галуззю знань, але такі, що їх можна використовувати в різноманітних ситуаціях і робочих умовах (наприклад, організаційні навички) [1].

У баченні ЮНЕСКО, трансверсальні компетентності стосуються шести сфер, а саме: критичне та інноваційне мислення; інтер-персональні навички

(наприклад, презентаційні та комунікаційні навички, організаторські навички, робота в команді та співпраця тощо); інтра-особистісні навички (наприклад, самодисципліна, ентузіазм, наполегливість, самомотивація тощо); глобальне громадянство (наприклад, толерантність, відкритість, повага до різноманітності, міжкультурне розуміння, повага до навколишнього середовища тощо); медіа та інформаційна грамотність, така як здатність знаходити інформацію та отримувати доступ до неї за допомогою ІКТ, а також аналізувати й оцінювати медіаконтент, етичне використання ІКТ; інші, охоплювали такі компетентності й навички, як фізичне здоров'я, релігійні цінності, які можуть не входити в жодну із інших областей [2, с. 6].

Прогнозований перехід ЄС до ресурсоефективної, цифрової та екологічної економіки, із активним застосуванням штучного інтелекту, вимагатиме від європейців кардинальних змін у наборі навичок і компетентностей, які необхідні кожному у майбутньому для розкриття власного потенціалу й подальшого успішного розвитку суспільства.

Шляхи набуття трансверсальних компетентностей різноманітні, як через формальну, інформальну, так і неформальну освіту. В освітньому процесі існує нагальна потреба інтеграції наскрізних компетентностей у школах. Насамперед, через підготовку вчителів та підвищення їхньої кваліфікації, а також через навчальні матеріали. Зокрема, вчителі повинні вміти інтегрувати трансверсальні компетентності в традиційні навчальні програми і викладати ці компетентності як окремі предмети в класі та/або в позакласній роботі. Інтеграція цих компетентностей у навчальний процес вимагає від учителів, щоб вони перестали бути лише трансляторами знань, а перетворилися на фасилітаторів знань. Вчителі мають вміти організовувати процес так, щоб сприяти розкриттю потенціалу кожного учня та групи/мікрогрупи загалом, сприяти командному навчанню.

Не менш важливо розвивати в учнів навички самостійно вчитися і вміти шукати інформацію, досліджувати проблему, дотримуючись балансу між забезпеченням учнів базовими академічними знаннями та сприяти розвитку

мислення (критичне та інноваційне мислення), яке призведе до здатності вчитися впродовж життя.

На сьогодні вміння вчитися є однією із важливіших навичок. Складність і непередбачуваність викликів, з якими люди стикаються, зумовлюють необхідність для громадян навчатися впродовж усього життя. Вміння вчитися означає вміти організувати своє навчання, навчитися бути відповідальним за власний розвиток [3].

Для інтеграції трансверсальних компетентностей в освітній процес необхідно:

- Провести перегляд навчальних програм з метою забезпечення більш ефективного викладання трансверсальних компетентностей.

- Ефективне навчання трансверсальних компетентностей передбачає розробку і надання конкретних навчальних програм, які забезпечують практичне керівництво щодо методів, які вчителі можуть використовувати для інтеграції трансверсальних компетентностей у практику викладання.

- Активно виявляти і поширювати приклади передового досвіду викладання і навчання компетентностей. Для вчителів розробити тренінги щодо оптимальних способів викладання і навчання трансверсальних компетентностей.

- Розробити алгоритми оцінювання трансверсальних компетентностей.

Отже, трансверсальні компетентності – це набір компетентностей і навичок, які необхідні для успішної самореалізації особистості. Наразі, критичне та інноваційне мислення, креативність і здатність працювати в команді, емпатія, гнучкість, толерантність, повага до розмаїття, вміння управляти своїм навчанням, вміння вчитися впродовж життя однаково важливі поряд із іншими ключовими компетентностями і навичками, щоб побудувати стабільну кар'єру, стати активними громадянами, бути реалізованими особистостями.

Ключові слова: інтеграція, навички, трансверсальні компетентності, шкільна освіта.

Список використаних джерел та літератури

1. IBE Glossary of Curriculum Terminology, 2013 URL : <https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary/show=term/term=Transversal+skills#start> (дата звернення: 12.03.2024).
2. Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. and Cabrera Giraldez, M. LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020. 82 p. DOI : <https://doi.org/10.2760/302967>
3. UNESCO Bangkok Office. School and Teaching Practices for Twenty-first Century Challenges: Lessons from the Asia-Pacific Region. 2014 regional study on transversal competencies in education policy and practice (Phase II). Paris: UNESCO, 2016. 107 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244022/PDF/244022eng.pdf.multi> (дата звернення: 12.03.2024).

*Головко Микола Васильович,
д-р пед. наук, проф.,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ФУНКЦІОНУВАННЯ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ ЯК МЕХАНІЗМУ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У 2027 році передбачено реалізацію Концепції Нової української школи у частині запровадження профільної середньої освіти. Вона є важливим етапом повної загальної середньої освіти, оскільки позиціонується з формуванням в учнів ключових компетентностей, важливих для життя та подальшої навчальної діяльності, вибором індивідуальної траєкторії особистісного та майбутнього професійного розвитку. У цьому контексті актуальним є досвід зарубіжних освітніх систем, що традиційно оперативно реагують на суспільні запити та соціально-економічні потреби.

У переважній більшості країн Європи профільна освіта є завершальним трирічним циклом повної загальної середньої освіти, що забезпечує підготовку здобувачів до вступу у вищу школу, а також можливість отримання професії.

Наприклад, у Франції здобуття загальної середньої освіти завершується в ліцеї за двома спрямуваннями: загальноосвітнім і технологічним. Основними профілями навчання в ліцеї загальноосвітнього спрямування є: географічна

історія, геополітика та політичні науки; гуманітарні науки, література та філософія; іноземні мови, літератури та культури; література, мови та культури античності; математика; цифрові та комп'ютерні науки; науки про життя та землю; інженерні науки; економічні та соціальні науки; хімічна фізика; мистецтво: історія мистецтв, театр, образотворче мистецтво, виконавське мистецтво тощо; біологія та екологія; фізкультура, спорт і культура.

Основними профілями в ліцеї технологічного спрямування є: науки і технології менеджменту та менеджмент; здоров'я та соціальні науки та технології; науки і технології готельного господарства та громадського харчування; науки і технології промисловості та сталого розвитку; лабораторія науки і техніки; науки і технології дизайну та прикладного мистецтва; науки і техніка театру, музики і танцю; науки і технології агрономії та побуту [1]. У технологічному ліцеї здійснюється підготовка до отримання професійної ліцензії або подальшого навчання на кваліфікованого інженера.

Основною ідеєю організації старшої школи у Франції є пропозиція здобувачам курсів, які кожен з них обирає відповідно до своїх вподобань та можливостей, широка база гуманістичної та наукової культури, відкрита до викликів майбутнього; широкий вибір спеціальних дисциплін, кількість яких варіює між першим і останнім роками. У ліцеях для учнів передбачено можливість вибору на першому році навчання предметів за трьома спрямуваннями, їх кількість зменшується на останньому році до 2 – саме вони й складуть основу для вступу випускника на бакалаврат.

Отже, на першому курсі ліцею розпочинається профілізація, з якою учень остаточно визначається впродовж другого року. На останньому році навчання частка загальнообов'язкових предметів зменшується за рахунок збільшення обсягу предметів спеціалізації у перспективах здобуття вищої освіти.

Ключові слова: профільна освіта, здобувачі освіти, компетентності, загальноосвітні та технологічні ліцеї Франції.

Список використаних джерел та літератури

1. MINISTÈRE de l'éducation nationale et se la jeunesse/
<https://www.education.gouv.fr/les-chiffres-cles-du-systeme-educatif-6515>.

*Горошкін Ігор Олександрович,
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ЗАДЛЯ КОНТРОЛЮ ЯКОСТІ СФОРМОВАНOSTІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 7–9 КЛАСІВ

В умовах глобалізації та взаємовпливу різних культур, соціально-політичної ситуації в Україні гостро постала потреба підготовки учнів до ефективної комунікації із носіями інших культур. У цьому контексті завдання вчителів іноземних мов полягає у формуванні в здобувачів освіти міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності, під якою розуміємо інтегровану характеристику особистості учня, що передбачає оволодіння ним досвідом іншомовного спілкування в усній та письмовій формах, засвоєння культурних цінностей народу, мову якого опановує; особистісний ресурс, що визначає здатність людини ефективно реалізовувати себе в умовах міжкультурної комунікації.

Невід’ємним складником процесу формування означеної компетентності є контроль, що значною мірою впливає на якість освітнього процесу. Вивчення наукових праць із проблеми дослідження дає підстави для узагальнення: контроль – це співвідношення здобутих результатів із запланованими цілями; результати контролю – підстава оцінювання навчальних досягнень, що характеризує рівні сформованості певної компетентності учнів відповідно до вимог навчальних програм.

У Державному стандарті базової середньої освіти вимоги до обов’язкових результатів навчання визначено на основі компетентнісного підходу [2]. До наскрізних умінь належать: читання з розумінням; висловлення власної думки усно й письмово; критичне й системне мислення; логічне обґрунтування позиції; творчість, що передбачає креативне мислення, продукування нових ідей; ініціативність, яка передбачає активний пошук і пропонування рішень для

розв'язання проблем; конструктивне керування емоціями; оцінювання ризиків; ухвалювання рішень як здатність обирати способи розв'язання проблем. У Державному стандарті визначено: 1) компетентнісний потенціал мовно-літературної освітньої галузі, що передбачає формування вмінь і системи ставлень засобами знань про інформацію, комунікацію, текст і мовні засоби; 2) вимоги до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти в мовно-літературній освітній галузі [2]. Обов'язкові результати навчання в Державному стандарті згруповано так: 1. Сприйняття усної інформації та письмових текстів іноземною мовою в умовах безпосереднього та опосередкованого міжкультурного спілкування. 2. Взаємодія з іншими особами усно, письмово та в режимі реального часу засобами іноземної мови. 3. Надання інформації, висловлювання думок, почуттів та ставлення іноземною мовою.

Скеровує роботу вчителя на формування предметних, метапредметних та особистісних результатів модельна навчальна програма, крізь призму якої й має відбуватися контроль [3]. Для контролю якості сформованості міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 7–9 класів гімназій необхідні чіткі критерії. Ми виокремлюємо чотири критерії оцінювання сформованості міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів гімназії. Схарактеризуємо їх докладніше.

Ціннісний – ставлення здобувачів освіти до навчання іноземної мови, до себе та інших суб'єктів освітнього процесу, прагнення до оволодіння іноземною мовою, сталий інтерес до предмета, здатність до керування власним емоційним станом, до саморегуляції, саморозвитку й самоосвіти;

Пізнавальний – усвідомлення ролі знань як інструменту міжкультурної іншомовної комунікації, засвоєна система вироблених і засвоєних у процесі мовленнєвої діяльності граматичних правил, словниковий запас, здатність до використання лексикографічних джерел.

Діяльнісний – здатність до різноманітних видів навчальної діяльності репродуктивної (наслідування, виконання певних дій за зразком, інструкцією, планом; пошук відповідності, зіставлення, поєднання, доповнення,

наслідування), репродуктивно-продуктивної (опрацювання й систематизація інформації, переказування її, аналізування, спостереження, володіння іншомовною лексикою), продуктивної (конструктивна взаємодія задля досягнення певного результату, критичне оцінювання й використання засвоєного, уміння формулювати проблеми, шукати розв'язання їх).

Рефлексійний – здатність об'єктивно аналізувати власну навчальну діяльність, а також діяльність інших осіб, визначати способи вдосконалення результатів, оцінювати ризики й наслідки власних дій.

Означені критерії оцінювання уможливають об'єктивний контроль результатів навчання – не тільки знань, умінь, навичок, а й особистісних складників компетентностей.

Ключові слова: міжкультурна іншомовна комунікативна компетентність, компетентнісний підхід, контроль.

Список використаних джерел та літератури

1. Горошкін І. О. Оцінювання міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів гімназій у компетентнісному вимірі. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки, 3 (2) (50), 2022. с. 157-163.
2. Державний стандарт базової середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#n16>.
3. Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти / Редько В. Г., Шаленко О. П., Сотникова С. І., Коваленко О. Я., Коропецька І. Б., Якоб О. М., Самойлюкевич І. В., Добра О. М., Кіор Т. М. *Рекомендовано МОН України* (від 12.07.2021 наказ № 795). Київ : МОН України, 2021. 42 с.

*Горошкіна Олена Миколаївна,
д-р пед. наук, проф.,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

КРИТЕРІЇ ДОБОРУ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 7–9 КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ ВИМОГ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Добір та структурування змісту навчання будь-якого предмета починається з модельної програми, що визначає стратегію навчання і зміст

підручника. Науковці розглядають підручник як засіб моделювання педагогічної системи, носій інформації, засіб засвоєння змісту, тренажер для закріплення здобутих учнями знань. У «Словнику-довіднику з української лінгводидактики» акцентовано на можливостях підручника української мови в організації самостійної роботи учнів [1, с.185].

У контексті компетентнісного навчання функції підручника докорінно змінилися, він стає засобом розвитку учнів, формування в них предметної і ключових компетентностей, що має значний вплив на зміст і структуру навчальної книжки.

Принципи добору змісту підручників української мови схарактеризовані в працях Н. Бондаренко, Н. Голуб, С. Карамана, В. Новосьолової, М. Пентилюк, Л. Попової та ін. дослідників. Н. Голуб доповнює класичні принципи новими, до яких уналежнює такі: 1) функційності; 2) дієвості; 3) діалогізації; 4) мотиваційного забезпечення освітнього процесу; 5) орієнтування на систему цінностей; 6) забезпечення емоційного розвитку учнів; 7) індивідуалізації й водночас співробітництва; 9) комфортності освітнього процесу; 10) цілеспрямованості суб'єктів освітнього процесу тощо. Підтримуючи наукову позицію дослідниці, зазначимо, що нині потребують уточнення критерії добору змісту підручників української мови для предметного циклу навчання. Сучасні підручники мають урахувати вимоги нового Державного стандарту базової середньої освіти, суспільний запит на формування компетентного мовця.

Аналіз і синтез наукових праць із проблеми підручникотворення, застосування методу експертних оцінок, а також багаторічний досвід роботи в закладах загальної середньої освіти дають підстави для виокремлення таких критеріїв добору змісту підручників української мови для 7–9 класів: відповідності матеріалу віковим особливостям здобувачів освіти; актуальності й достовірності інформації; відповідності теоретичних відомостей стану сучасної мовознавчої науки; комунікативної значущості змісту; спрямованості змісту на формування предметної і ключових компетентностей, визначених Державним стандартом базової середньої освіти; наявності ціннісно-сміслового потенціалу, спрямованого

на актуалізацію емоційних потреб, розвиток системи ціннісних ставлень та емоційного інтелекту особистості. Саме ці критерії й визначали добір матеріалу до підручників української мови для НУШ авторства Н. Голуб та О. Горошкіної.

Досвід пілотування підручників переконує в оптимальності визначених критеріїв. Наприклад, відповідність матеріалу підручника віковим особливостям здобувачів освіти сприяє формуванню в них стійкої мотивації, інтересу до навчання української мови, а також активізації їхньої емоційної сфери. Дотримання цього критерію зумовлює включення до підручників доступного для учнів певної вікової групи, комунікативно значущого матеріалу, який учні можуть застосувати не тільки на уроках, а й за межами школи; переведення навчання української мови на рівень смислів і цінностей.

Ключові слова: підручник української мови, критерії добору змісту, Державний стандарт базової середньої освіти.

Список використаних джерел та літератури

1. Голуб Н. Шкільний підручник як засіб реалізації завдань компетентнісного навчання української мови учнів ліцею. *Українська мова і література в школі*. 2018. № 3. С. 2–7.
2. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / За ред М.І. Пентиліук. К. : Ленвіт. 2015 320 с.

*Давидюк Людмила Володимирівна,
канд. пед. наук, доцент,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова;
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна
Мельник Анжела Олегівна,
канд. пед. наук, доцент,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова,
м. Київ, Україна*

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ «ОСОБИСТИЙ ПРОСТІР ЛЮДИНИ» В ПІДРУЧНИКУ «ЕТИКА» ДЛЯ 6-го КЛАСУ АВТОРОК Л. ДАВИДЮК І А. МЕЛЬНИК

Одним із викликів ХХІ століття для освітнього простору України є формування компетентнісної, творчої, здатної до саморозвитку та життєвого

самовизначення особистості. Концепція Нової української школи наголошує на необхідності компетентнісного підходу до навчання, виокремлює 10 ключових компетентностей та визначає вміння, спільні для всіх компетентностей.

Потужні можливості для реалізації компетентнісного навчання закладені у модельній навчальній програмі «Етика. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори Пометун О.І., Ремех Т.О., Кришмарел В.Ю.) як на рівні визначення мети і завдань навчального предмета, так і на рівні змісту. У програмі метою навчання предмета визначено «розвиток доброчесної, відповідальної та виваженої поведінки, що відповідає моральним цінностям і орієнтирам особистості»; серед завдань: «застосовувати знання про людину», «будувати гармонійні взаємини з оточуючими на основі моральних цінностей», «приймати обґрунтовані рішення для налагодження стосунків з іншими і добробуту», «аналізувати й оцінювати себе, власну поведінку і поведінку та вчинки інших людей» [1].

Компетентнісний потенціал програми реалізовано у підручниках з етики для 5 і 6 класів авторок Л. Давидюк і А. Мельник. Опанування етичними категоріями (мораль, гідність, честь, особистість, особистий простір тощо) уможлиблюється завдяки реалізації низки методологічних підходів, зокрема культурологічного, ціннісного, україноцентричного, етнопедагогічного, проблемно-діалогічного, системно-діяльнісного [2], що робить процес усвідомлення моральності не короткочасним і стихійним, а глибоким, послідовним, системним і компетентнісно зорієнтованим.

Розглянемо, як компетентнісний підхід до вивчення теми «Особистий простір людини» втілено в підручнику «Етика» для 6 класу [3, с. 38-45].

Розгляд теми розпочинаємо з обговорення висловлювання фінської письменниці Туве Янссон, із творами якої учні знайомляться на уроках зарубіжної літератури: «Щоб виплекати свої мрії, необхідні простір і тиша». Після бесіди знайомимо учнів з трьома проблемними питаннями *Що таке особистий простір людини? Як поважати особистий простір іншої людини?*

Як протидіяти порушенням особистого простору?, відповіді на які будемо шукати протягом уроку.

Актуалізуємо знання учнів/учениць про особистий простір людини. З цією метою пропонуємо розглянути репродукцію картини Тетяни Яблонської «Удома за книжкою», дати відповіді на запитання: *Яка ситуація зображена на картині? Чи можна вважати місце, де дівчинка читає книжку, її особистим простором? Чому?* й пригадати відео українського телевізійного ведучого Максима Сікори «Особистий простір», яке школярі / школярки дивився вдома; на основі інформації, яку вони з нього отримали, поділитися міркуваннями про особистий простір, з'ясувати, чи мають вони особистий простір, чи порушує хто-небудь їхній особистий простір.

З метою надання чіткої дефініції поняття *особистий простір людини* звертаємося до рубрики підручника «Грамматика етики».

Для закріплення поняття знайомимося з роздумами Олени Кравченко, української авторки книг про саморозвиток людини, які стають підґрунтям для подальшої дискусії, під час якої учні/учениці знайдуть відповіді на питання: *Чи погоджуєшся ти, що особистим простором людини може бути будинок, людина, «куточок» усередині тебе? Що з перерахованого авторкою можна вважати фізичним, а що психологічним особистим простором людини? Як ти думаєш, чи можна вважати сторінку у соціальній мережі особистим простором людини?*

Поглиблюючи поняття *особистий простір людини*, пропонуємо розглянути світлину кімнати Лесі Українки у музеї-садибі поетеси, що у селі Колодяжне на Волині, та з'ясувати, з чого складався фізичний особистий простір Лесі Українки.

Мета наступного завдання – розширити знання учнів про особистий простір людини за допомогою схеми «Зони особистого простору людини». У візуалізації представлено інформацію про інтимну, персональну та соціальну зони особистого простору людини. Кульмінацією інтелектуальної й емоційної діяльності учнів / учениць стане обговорення питання: *У яку зону особистого*

простору людини можуть входити: 1) лише рідні і близькі люди; 2) друзі, приятелі, близькі знайомі; 3) незнайомі люди.

Такий підхід до формування поняття *особистий простір людини* дозволяє досягти усвідомлення шестикласниками та шестикласницями сутності цього поняття та стане підґрунтям для розуміння того, як поважати особистий простір іншої людини та як протидіяти порушенням власного особистого простору. Допоможуть у цьому наступні завдання: аналіз сторінки з коміксу Вільяма Казенова «Сестри», коментування порад психолога «Як поважати особистий простір іншої людини» та англійської народної казки «Золотоволоска та ведмеді», обговорення у групах змодельованих ситуацій порушення особистого простору людини, пояснення кластера «Прояви порушення особистого простору». Таким чином, питання до особистого простору іншої людини та протидії порушенням власного особистого простору стають особистісно значущими для учнів/учениць, формується ціннісне ставлення до обговорюваних проблем і створюються умови для самоаналізу, самооцінки, самовдосконалення здобувачів освіти.

Спонукатиме до подальших роздумів, рефлексії, морального розвитку обговорення думки сучасної італійської кіноакторки та письменниці Маргарет Мадзантіні «Треба знайти місце всередині себе, навколо себе. Місце, яке тобі підходить. Схоже на тебе хоч трохи» і українських прислів'їв, які відображають ставлення українського народу до особистого простору людини.

Узагальнення і систематизація навчальної теми, під час якої учні / учениці виявляють рівень сформованості соціальної компетентності, відбувається під час аналізу підсумкового плаката «Особистий простір людини».

Рефлексія над темою продовжується під час виконання домашнього завдання, де учні мають проаналізувати обкладинку щоденника «Мій особистий простір» та створити хмарку слів на цю тему у формі обкладинки для щоденника.

Отже, компетентнісний підхід до формування поняття *особистий простір людини* передбачає оволодіння учнями відповідними соціальними компетентностями, які включають усвідомлення поняття *особистий простір людини*, вміння розрізняти складники особистого простору, поважати свій і чужий особистий простір, протидіяти порушенням права на особистий простір, виявляти ціннісне ставлення до проблеми особистого простору людини.

Ключові слова: компетентнісний підхід, ключові компетентності, соціальна компетентність, підручник, особистий простір людини.

Список використаних джерел та літератури

1. Модельна навчальна програма «Етика. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори Пометун О.І., Ремех Т.О., Кришмарел В.Ю.). URL : <http://yakistosviti.com.ua/uk/Etika#pdf> (дата звернення: 13.03.2024).
2. Давидюк Л., Мельник А. Методологічні засади концепції підручника «Етика» для 5–6 класів Нової української школи. *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу : збірник тез доповідей* / [ред. кол.; голов. ред. О.М. Топузов]. [Електронне видання]. Київ : Педагогічна думка, 2022. С. 260–263. URL : <http://surl.li/rmfvq> (дата звернення: 13.03.2024).
3. Давидюк Л.В., Мельник А.О. Етика. Підручник для 6 класу закладів загальної середньої освіти. К. : Видавничий дім «Освіта», 2023. 146 с.

*Дудар Ольга Володимирівна,
канд. іст. наук, доцент кафедри
історичної та громадянської освіти
Інституту післядипломної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ВІЗУАЛЬНИМ МАТЕРІАЛОМ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Робота з візуальними матеріалами є важливою частиною формування уявлень учнів та учениць про минуле людства, адже твори мистецтва, книжкові ілюстрації, фото, постери, карикатури деталізують особливості історичних періодів та допомагають виокремити важливі риси певних історичних процесів. Окрім того, завдання до ілюстративних зображень сприяють формуванню в учнівства мисленнєвих операцій високого рівня: аналізу, синтезу, складання власної аргументованої оцінки подій, явищ, персоналій та розвитку критичного

мислення загалом [1]. Використання візуальних матеріалів у вітчизняних підручниках зазнало кількох трансформацій, що аналізує у своїй статті Ю. Малієнко [2]. У 1990-х рр. візуальний компонент виконував переважно ілюстративну функцію. На початку XXI ст. ситуація змінилася, зросла кількість кольорових ілюстрацій, авторські колективи усе частіше пропонували якісно нові завдання для аналізу творів мистецтва, документальних фото, карикатур чи плакатів. Від 2010-х рр. активніше розвиваються теоретичні і практичні підходи до формування візуального змісту підручників.

Хочемо акцентувати увагу саме на підручниках, бо через брак фінансування саме вони були, а подекуди і залишаються джерелом ілюстрацій, з якими вчительство працює на уроках історії. Тож зміни у підручникотворенні стимулювали вчительський загал використовувати сучасні завдання, щоб урівноважити текстовий та візуальний компоненти у своїй освітній діяльності.

Вважаємо значним позитивним зрушенням у вітчизняному підручникотворенні перехід від «декоративного» розміщення ілюстрацій, коли авторські колективи не пропонували до них жодних завдань, до логічного включення візуального компоненту до методичного апарату підручників. Це можна простежити матеріалах О. Гісема, які тривалий час мали найбільші тиражі серед авторських колективів. Наприклад, у підручнику з всесвітньої історії для 7 класу (2015 р.) у параграфі про Візантію вміщено 13 зображень без жодного завдання до них [3]. У підручнику 2020 р. ситуація значно покращилася: автори пропонують за допомогою ілюстрацій пояснити дію «грецького вогню», описати зображення й на їх основі зробити певні висновки, порівняти мозаїки соборів у Константинополі та Києві і зробити власні висновки [4]. Ці зміни важко вважати достатніми, проте вони сприяли посиленню текстового компоненту, розширювали уявлення про розвиток Візантії, поглиблювали інтеграцію між курсами всесвітньої історії й історії України. Текстовий та візуальний компонент посилювали одне одного.

Складнішою є ситуація з аналізом карт. У 2023 р. серед учнів/учениць шкіл Києва було проведено моніторинг для виявлення навчальних втрат з

історії. Результати тестування засвідчили, що завдання на аналіз карти викликали труднощі у багатьох учнів/учениць, що загалом відповідає загальноукраїнським тенденціям (зважаючи на результати ЗНО і НМТ). Таку ситуацію можна пояснити особливостями дистанційного навчання, коли у вчителя не завжди достатньо часу та інструментів детально проаналізувати карту. У нагоді мали б стати детально розписані пояснення та завдання, як саме найефективніше працювати з картами. Таких завдань стало більше у підручниках 2022–2023 рр., які реалізують Концепцію Нової української школи, як-то матеріали авторських колективів на чолі з О. Панаріним [5], І. Щупаком [6], О. Пометун [7] та ін. Учнівству пропонується досліджувати легенди карт, аналізувати умовні позначки, охарактеризувати положення країни, зважаючи на природні умови, сусідів та зручність розташування для розвитку торгівлі. Ці завдання є орієнтиром, які вчительство може трансформувати, зважаючи на особливості їхньої роботи.

Робота з візуальним матеріалом також є важливим інструментом розвитку емоційного інтелекту. Як зауважує О. Просіна, дослідження репродукцій творів мистецтва дозволяє вести спостереження, осмислювати емоційні стани особистості, розвивати навички співпереживання іншим, управління та корегування власних емоцій засобами мистецтва [8]. Проте питання розвитку ментальних здібностей, які беруть участь в усвідомленні та розумінні власних емоцій і емоцій оточуючих на уроках історії потребує детальнішого вивчення і представлення чіткішої рекомендацій для педагогів, які б сприяли вдосконаленню цього напрямку освітньої роботи.

У зв'язку з реформою Нової української школи необхідно проводити дослідження ефективності використання візуальних матеріалів на уроках історії та мотивувати педагогічну спільноту переосмислювати використання різних видів ілюстрацій як за допомогою матеріалів підручника, так і для їх посилення із залученням додаткового контенту.

Ключові слова: компетентності, наскрізні вміння, карта, твори мистецтва, портретні зображення, карикатури, плакати, документальні фото.

Список використаних джерел та літератури

1. Пометун О., Гупан, Н. Візуальні джерела у підручнику історії як засіб розвитку критичного мислення учнів. *Проблеми сучасного підручника*. 2020. № 24. С. 241–255.
2. Малієнко, Ю. Теоретичні засади візуалізації змісту підручників з історії для старшої школи у контексті компетентнісного навчання. *Проблеми сучасного підручника*. 2019. № 23. С. 149–161.
3. Всесвітня історія: підручник для 7 класу закладів загальної середньої освіти / О. В. Гісем. Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2015. 304 с.: іл.
4. Гісем О. В. Всесвітня історія: підручник для 7 класу закладів заг. серед. освіти / О. В. Гісем, О. О. Мартинюк. Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2015. 304 с.: іл.
5. Досліджуємо історію і суспільство: підручник інтегрованого курсу для 5 класу закладів загальної середньої освіти / Панарін О. Є., Топольницька Ю. А., Макаревич А. С., Охріменко О. С.) Київ : Літера ЛТД, 2022. 160 с.
6. Щупак І. Я. Україна і світ: вступ до історії та громадянської освіти (інтегрований курс): підручник інтегрованого курсу для 5 класу закладів загальної середньої освіти / Щупак І. Я., Власова Н. С., Секиринський Д. О., Кронгауз В. О., Павловська-Кравчук В. А. Київ : УОВЦ «Оріон», 2022. 192 с.: іл.
7. Досліджуємо історію і суспільство: підручник інтегрованого курсу для 5 класу закладів загальної середньої освіти / О. І. Пометун, Ю. Б. Малієнко, Т. О. Ремех. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2022. 176 с.: іл.
8. Просіна, О. В. Розвиток емоційного інтелекту як основа формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики. *Гірська школа Українських Карпат*. 2018. № 18. С. 124–128.

*Колеснікова Ірина Василівна,
канд. пед. наук,
Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти»
Житомирської обласної ради,
м. Житомир, Україна*

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ

Сучасне суспільство характеризується стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), що робить володіння ними однією з ключових компетентностей для успішної життєдіяльності особистості.

Інформаційно-комунікаційна компетентність передбачає впевнене, критичне й відповідальне використання цифрових технологій для власного розвитку і спілкування; здатність безпечно застосовувати інформаційно-комунікаційні засоби в навчанні та інших життєвих ситуаціях, дотримуючись принципів академічної доброчесності [1].

Уроки інформатики мають значний потенціал для формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів, адже вони дають можливість не лише оволодіти базовими знаннями з інформатики та програмування, а й розвинути навички роботи з інформацією, комунікації та співпраці.

Інформаційно-комунікаційна компетентність має декілька структурних компонентів. *Інформаційна складова* передбачає вміння знаходити, аналізувати, оцінювати та використовувати інформацію з різних джерел, включаючи друковані та електронні ресурси; розуміння принципів створення інформації та її структурування; дотримання етичних норм та правил використання інформації.

Комунікативна складова забезпечує вміння ефективно спілкуватися усно та письмово, використовуючи різні канали комунікації, включаючи вербальні та невербальні засоби; використання ІКТ для налагодження комунікації та співпраці з іншими людьми; вміння презентувати свої ідеї, думки та результати роботи в доступній та зрозумілій формі.

Технологічна складова формує вміння використовувати різні цифрові інструменти для вирішення навчальних, особистих та професійних завдань; розуміння принципів роботи комп'ютера та програмного забезпечення; вміння налагоджувати прості несправності в роботі комп'ютера [3].

Для формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів використовують інтерактивні методи навчання (проектна діяльність, дослідницькі та проблемні завдання, ігрові технології, дискусії та ін.); сучасні цифрові сервіси та інструменти (навчальні платформи та онлайн курси, інтерактивні вправи та завдання, хмарні сервіси, програмне забезпечення для створення презентацій, інфографіки та інших мультимедійних продуктів, віртуальні лабораторії та тренажери) [2]. Розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності сприяє організація самостійної роботи учнів: пошук та аналіз інформації з Інтернету; створення власних інформаційних ресурсів, участь в онлайн олімпіадах і конкурсах.

Для ефективного формування ІКТ-компетентності учнів при навчанні інформатики рекомендуємо: створити умови для активної та умотивованої участі учнів в освітньому процесі; використовувати різноманітні методи та цифрові інструменти, що відповідають віковим особливостям та рівню підготовки учнів; стимулювати самостійну роботу та дослідницьку діяльність учнів; навчати критичному мисленню та оцінці інформації; виховувати інформаційну культуру та відповідальність; дбати про безпеку дітей в Інтернеті; заохочувати до використання ІКТ для творчості, саморозвитку та самоосвіти.

Формування інформаційно-комунікаційної компетентності учнів на уроках інформатики є важливим завданням сучасної освіти. За допомогою інтерактивних методів навчання, застосування сучасних цифрових технологій та організації самостійної роботи учнів вчитель може сприяти розвитку в учнів навичок ефективного пошуку, аналізу та використання інформації, успішної комунікації та співпраці, а також впевненого застосування ІКТ для вирішення різноманітних завдань. Спільна робота вчителів, батьків та інших учасників освітнього процесу дозволить виховати учнів, які будуть успішно функціонувати в інформаційному суспільстві.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна компетентність, цифрові інструменти, інформаційно-комунікаційні технології.

Список використаних джерел та літератури

1. Державний стандарт базової середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>

2. Колеснікова І. В. Інформатична освітня галузь в умовах Нової української школи: сучасні орієнтири // Імплементация Державного стандарту базової середньої освіти: виклики, реалізація, перспективи : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції (онлайн), 15 травня 2023 р. / КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР ; КНЗ КОР «Київ. обл. ін-т післядиплом. освіти пед. кадрів» ; Івано-Франків. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти та ін. Житомир : КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР, 2023. С. 137-139.

3. Колеснікова І. В. Реалізація положень Державного стандарту базової середньої освіти при вивченні інформатики // Державний стандарт базової середньої освіти як простір реалізації нових можливостей : зб. матеріалів Регіон. наук.-практ. інтернет-конференції, 24 квітня 2023 р. / КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР, Кафедра методики викладання навчальних предметів. Житомир : КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР, 2023. С. 36-38.

КОНТЕКСТНІ ЗАВДАННЯ З ХІМІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ І НАСКРІЗНИХ УМІНЬ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ

Державним стандартом базової середньої освіти визначено 11 ключових компетентностей і стільки ж наскрізних умінь, на формування яких має бути скеровано освітній процес, зокрема з хімії [5]. Як зазначено в Концепції Нової української школи, ключові компетентності й наскрізні вміння створюють «канву», що є основою для успішної самореалізації учня як особистості, громадянина, фахівця [4, с. 12]. Показово, що в рамковому документі з природничо-наукової освіти PISA-2025 визначено компетентності, які мають бути сформовані під час здобуття природничо-наукової освіти [6]. Там наголошено, що контексти, в межах яких оцінюватимуться компетентності та знання, дібрані переважно з огляду на знання й уявлення, вже, ймовірно, набуті 15-річними, тобто зосереджені навколо ситуацій, що стосуються життя індивіда, родини й спільнот однолітків (*особистісний* контекст); громад (*локальний/національний* контекст); людства в світі (*глобальний* контекст).

Л. Величко зазначає, що контекстні завдання природничо-історичного змісту сприяють розвитку уяви і мислення, учнів, розширенню ерудиції, стимулюванню пізнавальної активності [2, с. 29]. Проаналізувавши наведені в цій статті приклади контекстних завдань і методичні коментарі до них, можна дійти висновку щодо відповідності таких завдань філософії Нової української школи, їхньої спрямованості на всебічний розвиток особистості учня, формування його ключових компетентностей через набуття і застосування наскрізних умінь.

А. Блажко слушно вважає за доцільне з метою розвитку термінологічного апарату дидактики розмежувати за структурою, а саме місцем фабули, компетентнісно зорієнтовані й контекстні завдання [1, с. 99]. Проте не завжди є

потреба диференціювати завдання за ознакою структури. Ми виходимо з того, що компетентності формують і перевіряють у межах конкретних контекстів, переважно тісно пов'язаних із життям. І завдання, яке дає змогу це зробити, є і контекстним, і компетентнісно зорієнтованим.

Дидактичний потенціал контекстних завдань із хімії як засобу формування природничо-наукової компетентності учнів гімназії розглянуто в [3]. Значення контекстних завдань складно переоцінити, адже для розв'язання кожного з них треба комплексно застосувати наявні наскрізні вміння, що, як наслідок, сприяє вдосконаленню цих умінь. Розгляньмо декілька прикладів.

Одне з розроблених нами контекстних завдань передбачає аналіз уривка тексту (стимулу): «Стівен Спазук із Канади вже понад десять років малює вогнем і сажою. Таку ідею зі сну художник утілює у реальне життя. «Ця техніка дає змогу використовувати вогонь свічки чи пальника як пензель для створення картин зі слідів сажі», – каже митець. Спочатку Спазук задимлює полотно, після цього пензлем прибирає кіптяву. Так він створює чорно-білі портрети, що нагадують старі світлини, картини». До цього стимулу можна запропонувати декілька завдань, як-от: 1) поміркуй, якою частиною полум'я свічки Стівен закопчує полотно. Обґрунтуй свою думку; 2) добери ключові слова й відшукай в інтернеті відео для підтвердження чи спростування своєї думки. Поділися результатами перевірки в класі». Виконуючи завдання, учень має застосувати і, відповідно, вдосконалити наскрізні вміння *читати з розумінням, висловлювати власну думку в усній і письмовій формі, критично й системно мислити, логічно обґрунтовувати позицію, діяти творчо* тощо.

Організація розв'язання цього й інших контекстних завдань у групі сприятиме розвитку наскрізних умінь *співпрацювати, виявляти ініціативу, конструктивно керувати емоціями*, у разі пропозиції експериментально перевірити припущення – *оцінювати ризики*. Використання такого завдання має забезпечити розвиток ключових компетентностей – вільного володіння державною і здатності спілкуватися іншими мовами (вміння здобувати й опрацьовувати інформацію з різних джерел, зокрема аудіовізуальних);

компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій (формулювання доказових висновків на основі здобутої інформації); культурної компетентності (наявність стійкого інтересу до опанування культурних і мистецьких здобутків). Це – приклад завдання з *персональним* контекстом, пов'язаним із використання людиною матеріалів і явищ в особистих цілях. Проте завданню можна додати *локального* контексту, запропонувавши учням оцінити ризики застосування такої техніки малювання в житловому приміщенні багатоквартирного будинку.

Приклад завдання з *глобальним* контекстом (біорізноманіття і його цінність): «Збери й опрацюй інформацію про рідкісні рослини й тварин, яких масово винищували через потребу забезпечити парфумерну галузь сировиною. Дізнайся, як зараз законодавства різних країн захищають рідкісні види. Поясни, чому це важливо. Поділися своїм доробком у класі». У цього завдання яскраво виражена міжгалузева (природнича, інформатична, громадянська й історична галузі) спрямованість, що стає підґрунтям для підвищення пізнавальної активності підлітків на основі міжпредметної інтеграції.

Підсумовуючи, зауважимо, що проблема розроблення контекстних завдань і методики використання їх у навчанні хімії в Новій українській школі набуває нового змісту й потребує додаткового дослідження.

Ключові слова: контекстні завдання, хімія, компетентності, наскрізні вміння.

Список використаних джерел та літератури

1. Блажко А., Худоярова О. Дидактичні засади використання компетентнісно орієнтованих завдань у навчанні хімії учнів закладів загальної середньої освіти. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. 2023. Т. 4. С. 95–106.
2. Величко Л. П.. Інтегративні завдання на основі синхроністичної таблиці. Біологія і хімія в рідній школі, 2 (120), 2017. С. 29–32.
3. Лашевська Г. А. Контекстні завдання з хімії як засіб формування природничо-наукової компетентності учнів. Scientific progress: innovations, achievements and prospects, м. Munich, 29–31 трав. 2023 р. Munich, 2023. Р. 224–227. URL: <https://sci-conf.com.ua/ix-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-scientific-progress-innovations-achievements-and-prospects-29-31-05-2023-myunhen-nimechchina-arhiv/> (дата звернення: 04.03.2024).
4. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи (2016). Рішення колегії МОН України № 10 від 27.10.2016 року. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 06.03.2024).

5. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : Постанова Каб. Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898: станом на 2 верес. 2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-п#Text> (дата звернення: 06.03.2024).

6. Рамковий документ із природничо-наукової освіти PISA-2025 (2023). URL: https://pisa-framework.oecd.org/science-2025/ukr_ukr/ (дата звернення: 06.03.2024).

*Локшина Олена Ігорівна,
д-р пед. наук, проф.,
член-кореспондент НАПН України,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

КОМПЕТЕНТІСТО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИЙ ОРІЄНТИР ОСВІТИ УКРАЇНИ

Поступ європейської інтеграції України визначається підписанням Угоди про Асоціацію з ЄС (2014), отриманням України статусу кандидата на членство в ЄС на основі Висновку Європейської Комісії від 17 червня 2022 року, Рішенням Європейської Ради від 14 грудня 2023 року про початок переговорів про вступ України до ЄС [2; 3; 5].

Європейська інтеграція передбачає виконання Копенгагенських критеріїв на основі визначених умов і термінів (acquis) з метою гармонізації зі стандартами ЄС. У сфері освіти, зокрема, умови прийняття кандидата (Розділ 26) передбачають зближення національних політик у процесі досягнення спільних цілей, що визначаються рамковими програмами співробітництва ЄС у галузі освіти і навчання.

Чинна Стратегічна рамкова програма європейського співробітництва у сфері освіти і навчання «На шляху до Європейського освітнього простору та за його межами» на період 2021 – 2030 років наскрізним орієнтиром проголошує сприяння оволодінню громадянами ключовими компетентностями, які є необхідною умовою для успішного життя, повноцінної роботи та активного громадянства. Для реалізації проголошеного компетентнісну ідею інтегровано у стратегічні пріоритети Програми.

Стратегічний пріоритет 1 «Підвищення якості, справедливості,

інклюзивності та успішності освіти і навчання для всіх» передбачає формування у громадян компетентностей особистісного, громадянського і професійного розвитку.

У рамках стратегічного пріоритету 2 «Перетворення навчання впродовж життя та мобільності на реальність для всіх» володіння ключовими компетентностями, передусім цифровими навичками, проголошується основою для успіху у сучасному світі в умовах трансформацій у суспільстві, економіці та на ринку праці.

Стратегічний пріоритет 3 «Підвищення рівня володіння компетентностями та мотивації в освітянській професії» передбачає створення сприятливого середовища для розвитку компетентностей і мотивації викладачів і педагогічного персоналу для забезпечення функціонування закладів освіти як організацій, що навчаються.

Перехід до екологічно стійкої, циркулярної і кліматично нейтральної економіки та більш цифрового світу, що є метою розвитку ЄС (Стратегічний пріоритет 5: Підтримка «зеленого» та цифрового переходу в освіті і навчанні та за допомогою освіти і навчання), передбачає оволодіння громадянами базовими та просунутими цифровими навичками на всіх рівнях і в усіх типах закладів освіти для реагування на технологічну й цифрову трансформацію економік та суспільств [4].

Виконання Дорожньої карти європейської інтеграції України у сферах освіти і науки до 2027 року (затверджена наказом МОН України від 11.12.2023 р., № 1501) передбачає гармонізацію державних політик і законодавства України у сферах освіти і науки з правом (acquis) ЄС (Стратегічна ціль 1), співпрацю України з державами-членами ЄС у сферах освіти і науки (Стратегічна ціль 2), прийняття та використання учасниками освітнього процесу та науковцями цінностей ЄС (Стратегічна ціль 3) [1]. В цих умовах подальша трансформація національної освіти на компетентнісні засади потребує розроблення комплексної стратегії синхронізації з орієнтирами Стратегічної рамкової програми європейського співробітництва у сфері освіти і

навчання «На шляху до Європейського освітнього простору та за його межами».

Ключові слова: ключова компетентність, компетентнісне навчання, європейська інтеграція, українська освіта.

Список використаних джерел та літератури

1. Дорожня карта європейської інтеграції України у сферах освіти і науки до 2027 року : Наказ МОН від 11 грудня 2023 року № 1501. URL : https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-dorozhnoyi-karti-yevropejskoyi-integraciyi-ukrayini-u-sferah-osviti-i-nauki-do-2027-roku?fbclid=IwAR1qsdfVLszRdgC5Ka5Z95FbBKBw_9flrvzienFAmHR9eyhjCnPaP1RkTp0 (дата звернення 12.02.2024).
2. Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони від (Угоду ратифіковано із заявою Законом № 1678-VII від 16.09.2014. Зміни до Угоди в Рішеннях № 1/2018 від 14.05.2018, № 2/2018 від 14.05.2018, № 1/2018 від 02.07.2018, № 1/2018 від 21.11.2018; Зміни до Угоди в Рішенні від 06.06.2019; Зміни до Угоди в Угоді від 30.07.2019; Зміни до Угоди в Рішеннях № 1/2021 від 22.11.2021, № 1/2022 від 25.10.2022, № 1/2023 від 16.11.2023; № 2/2023 від 30.11.2023, № 3/2023 від 30.11.2023). URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011#Text (дата звернення 12.02.2024).
3. Commission Opinion on Ukraine's application for membership of the European Union : Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council and the Council. Brussels, 17.6.2022 COM(2022) 407 final. URL : <https://neighbourhood-enlargement.ec.europa.eu/system/files/2022-06/Ukraine%20Opinion%20and%20Annex.pdf> (Дата звернення 12.02.2024).
4. 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). *Official Journal of the European Union*. 26.2.2021. С 66/1. С. 66/21.
5. European Council conclusions on Ukraine, enlargement and reforms : European Council Press release 14 December 2023. URL : <https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2023/12/14/european-council-conclusions-on-ukraine-enlargement-and-reforms/> (дата звернення 12.02.2024).

*Мартиненко Валентина Олександрівна,
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ПАРАМЕТРИ ОПТИМАЛЬНОЇ СКЛАДНОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТІВ ДЛЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Проблема оцінки складності навчальних матеріалів особливо гостро стоїть для вікової групи молодших школярів. У цей період учні оволодівають не лише технікою читання (спосіб, правильність, темп,) а й прийомами

сміслового читання – здатністю повноцінного розуміння текстів та продуктивною взаємодією з ними.

У світовій і вітчизняній практиці в педагогіці, лінгвістиці, психології поліграфії, програмуванні під час оцінки якості змісту текстів використовують терміни «зручність, легкість читання», «зрозумілість тексту», «складність тексту». При цьому під зручністю, легкістю, читабельністю тексту дослідники розуміють такі властивості тексту, які під час читання не викликають у читачів підвищеного стомлення.

Однією з основних вимог, які висуваються до навчальних матеріалів для дітей, є зручність читання, яка передусім залежить від якості презентації тексту у друкованому вигляді, його зовнішні технічні показники. До них, зокрема, належать: якість поліграфії (тип і розмір шрифту, колір; якість друку (контрастність набірного знака, рівень насичення фарби), якість паперу тощо. Для молодших школярів та інших вікових груп зазначені параметри регламентовано державним документом, затвердженим МОЗ України «Гігієнічні вимоги до друкованої продукції для дітей» [1]. Згідно з ним видавці друкованої продукції мають дотримуватися комплексу вимог, спрямованих на забезпечення зручності читання тексту, відповідною формою подання інформації з метою попередження негативного впливу процесу читання на здоров'я дітей різних вікових груп.

У вітчизняній та зарубіжній лінгвістиці накопичено досить великий масив робіт з досліджень різних структурно-понятійних складників тексту, що стосуються безпосередньо складності його змістової частини. До основних з них відносять: інформативність, абстрактність викладу, складність лінгвістичних конструкцій, складність структури тексту та інші.

Для оцінки абстрактності викладу навчального матеріалу зазвичай враховується частка слів у складі того чи іншого тексту, які позначають абстрактні смислові поняття, які недоступні безпосередньому чуттєвому сприйманню, наприклад, *совість, сміливість, здоров'я та ін.* Чим більша частка в тексті слів з абстрактним значенням, тим складніший текст.

Оцінка складності лінгвістичних конструкцій тексту визначається середньою довжиною речень, яка вимірюється кількістю слів; довжиною слів; кількістю складносурядних і складнопідрядних речень; відсотком вживання у тексті низькочастотної чи малознайомої для дітей лексики і т. ін. Варто зазначити, що підходи до визначення кількісних показників складності лінгвістичних конструкцій тексту у науковій літературі різняться.

Наприклад, Я. Прихода дотримується думки, що у 3 класі кількість нових слів на сторінку не повинно бути більше 5, а в 4 класі – 7–8 слів [2]. Очевидно, що рекомендована нею кількість незнайомих слів на сторінку потребує певних коментарів. Наприклад, якщо більшість лексичних значень цих слів учні можуть з'ясувати з допомогою дорослого, здогадатися за контекстом або у підручнику є виноски з їх тлумаченням, такі рекомендації можуть бути прийнятними. А якщо ні, то чи не забагато незнайомих слів на сторінку? Загальновідомо, що молодші школярі, зустрічаючись під час читання з незнайомою лексикою, просто пропускають її, не беручи до уваги. Отже, про повноцінне розуміння змісту тут вже не йдеться.

О. Павлик та Л. Лисогір, приєднуючись до результатів інших досліджень, стверджують, що «слова, що мають понад три склади, оперативна пам'ять утримує менше, а отже – вони не переходять у довготривалу» [3]. Погоджуємося, що оптимальною довжиною слів у текстах для молодших школярів є трискладові слова. Водночас шкільна практика засвідчує, що молодші школярі знають, розуміють, досить легко читають, прекрасно утримують у своїй довготривалій пам'яті багато чотирискладових високочастотних слів, словосполучень, за умови, що у них більшість складів є відкритими, наприклад, «шоколадне морозиво», «математика», «допомога», «перемога» та ін. Але коли частка 4–5 складових слів у тексті є значною (наприклад, понад 20%), легким і простим для читання/сприймання абсолютною більшістю молодших школярів він бути не може.

Аналіз фахової літератури засвідчує й неоднозначність висновків і щодо оптимальної довжини речень. Зазначені вище автори вважають, що для дітей 6–

7 років оптимальна довжина речення має складатися із 6–7 слів, для школярів 8–14 років цей показник може досягати 10–15 і навіть 20–25 слів [2; 3]. Очевидно, автори мали на увазі загальну кількість слів у реченні з урахуванням службових частин мови.

Більшість експериментальних досліджень щодо визначення оптимальної довжини речень спираються на відому роботу американського психолога Дж. Міллера і його число $7(\pm 2)$. Він довів: «За законом обсягу оперативної пам'яті, людина взмоє водночас утримувати $7(\pm 2)$ елементів». Тож і середня довжина речення (або його підрядних чи сурядних частин) має принаймні наближатися до цієї величини, адже, коли читач доходить до його кінця, він повинен пам'ятати, з чого воно починалося, – такий висновок зробив у своєму дисертаційному дослідженні П. Селігей [4]. Психолог Я. Мікк, автор робіт з оптимізації різних параметрів складності навчальних текстів вважав, що оптимальна довжина речення для молодших школярів має містити 6-8 повнозначних частин мови.

Цілком очевидно, що у контексті врахування різних показників складності тексту для молодших школярів, зважаючи на невеликий обсяг словникового запасу учнів, рівень фонових знань і т. ін., варто обов'язково брати до уваги не лише зазначені кількісні показники, а й якісні лінгвістичні параметри: відсоток абстрактної лексики, її частотність; наявність у тексті складних для читання дітьми слів із збігом трьох, а почасти і чотирьох приголосних: *справжній, штраф, знайомство, скрізь, майстри, завтра* та ін. Лексичні значення цих слів знайомі дітям 7–10 років, але під час читання більшість учнів, як показує практика, «спотикається» на них під час вимовляння. Якщо таких слів у тексті багато, це негативно впливає на темп читання, часові затрати, викликає надмірну напругу, стомлювання дітей.

В одному з аналізованих нами уривку тексту обсягом 2/3 сторінки (підручник читання, 4 клас) таких слів було 8: *Стрибог, волхви, Стриба, вздрів, громовержця, стрілами, найкращих, стрічки*. В підручнику не спостерігалось жодного пояснення хоча б перших 5-ти складних і незнайомих дітям слів.

Далеко не всі учні можуть здогадатися про лексичне значення цих слів за змістом.

У контексті вивчення нами питання складності тексту для учнів 3–4 класів, важливими і продуктивними є напрацювання зарубіжних учених в аспекті формування різних механізмів зорового сприймання учнями змісту тексту. Недостатній рівень їх сформованості відповідно до вікових можливостей дітей є дуже серйозним бар'єром під час формування навичок читання і письма [5]. У науковій літературі різнобічно вивчено вплив довжини і частотності слова на кількість і тривалість зорових фіксацій.

Заслуговують на увагу висновки учених про те, у дітей 6–7 років психолінгвістична складність тексту не має істотного впливу на параметри їхньої окуломоторної активності, оскільки школярі цього віку застосовують переважно поскладовий спосіб читання, у них поки що недостатньо розвинені буквено-складові зв'язки.

У дітей 8–10 років спостерігається тенденція до диференціації читання різних за складністю текстів за основними просторово-часовими показниками руху очей. Учні здійснюють більш тривалі фіксації під час читання складних текстів, які характеризуються значною кількістю абстрактної лексики, малознайомими, важковимовними і довгими словами. Такий характер зорової активності притаманний і досвідченим читачам. Незважаючи на оволодіння більшістю учнів 3–4 класів синтетичними прийомами читання, під час сприймання складних лексико-граматичних конструкцій синтетичні прийоми читання учні замінюють на аналітико-синтетичні (читання складами), роблять чимало помилок прочитання як знайомих, так і не знайомих слів. Виявлені помилки є свідченням недостатнього рівня оволодіння повноцінною навичкою читання, її автоматизації в цілому.

Такі висновки зарубіжних дослідників узгоджуються з результатами наших досліджень, згідно з якими 25–30% школярів 3–4 класів застосовують поскладовий спосіб читання. Крім складності лексико-граматичних конструкцій, на такий непродуктивний спосіб читання учнів впливає й інший

дуже вагомий чинник. Так, стрімке зростання інформаційних потоків переважно у візуальній формі, активна взаємодія учнів із засобами електронної продукції спричинили неабиякі труднощі у сприйманні школярами лінійної одностильної інформації, у т.ч. значних за обсягом текстів. Для сучасних «цифрових» дітей типовим є швидкий темп обробки одержуваної візуальної інформації і низький темп обробки та якості розуміння вербальної.

Ключові слова: читабельність; складність тексту; параметри складності; молодші школярі.

Список використаних джерел та літератури.

1. Про затвердження Державних санітарних норм і правил «Гігієнічні вимоги до друкованої продукції для дітей» : наказ МОЗ України від 18.01.2007 р. № 13 [165]. Інтернет-видання «Баланс-клуб». URL : <http://www.balance.ua/ua/news/detail/6163/>.
2. Прихода Я. Мовна культура в підручниках. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. К., 2021.
3. Якими мають бути тексти в підручниках, аби учні їх легко сприймали й розуміли : Веб-ресурс НУШ. URL : <https://nus.org.ua/articles> (дата звернення 10. 03. 2024 р).
4. Селігей П. О. Український науковий текст: проблеми комунікативної повноцінності та стильової досконалості: дис.. ... д--ра філолог. наук. К. 2016. 427 с.
5. Rayner, K. et al. Eye movements and the perceptual span in older and younger readers / Psychology and Aging. 2009. V.24(3). pp. 755–760.

*Мачача Тетяна Святославівна,
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ

Технологічна освітня галузь базової середньої освіти практико орієнтована, спрямована на розв'язання учнями реальних проблем навчального та соціокультурного середовища створеними освітніми продуктами, а тому вона має вагомий потенціал для реалізації компетентнісного підходу як основної ідеї реформування шкільної освіти. Досягнення визначеної в стандарті мети базової середньої освіти забезпечується формуванням в учнів 11-ти *ключових компетентностей* та 11-ти *наскрізних умінь* дев'ятьма освітніми

галузями нової української школи, зокрема і технологічною освітньою галуззю [1]. Феноменом нового стандарту є те, що зміст технологічної освітньої галузі, її компетентнісний потенціал визначені в чотирьох групах *обов'язкових результатах навчання*:

1. Формулює ідею та втілює задум у готовий продукт за алгоритмом проектно-технологічної діяльності.

2. Творчо застосовує традиційні і сучасні технології декоративно-ужиткового мистецтва.

3. Ефективно використовує техніку, технології та матеріали без заподіяння шкоди навколишньому природному середовищу.

4. Турбується про власний побут, задоволення власних потреб та потреб інших осіб.

Вимоги до означених чотирьох результатів навчання відображені в спільних для всіх рівнів загальної середньої освіти *загальних результатах навчання*, які деталізуються в *конкретних результатах навчання*, що визначають навчальний прогрес учнів за освітніми циклами – адаптаційним (5–6 класи) і предметним (7–9 класи) та *орієнтирах для оцінювання*, на основі яких визначається рівень досягнення учнями результатів навчання на завершення відповідного освітнього циклу [1].

Означені результати навчання сформульовані у формі способів діяльності та досягаються в процесі виконання певної діяльності, комплексу дій. Окрім того, будь-яка компетентність існує лише у формі діяльності, яка охоплює особистісне ставлення до предмета діяльності, освітній досвід та особистісні якості учнів. Йдеться про сукупність якостей – від смислових, пов'язаних з цілевизначенням, усвідомленням того, для чого потрібна дана компетентність до рефлексивно-оцінних, усвідомлення того, наскільки успішно вона застосовується в невизначених ситуаціях [2, с. 159].

Проведені нами дослідження показали, що реалізація вимог технологічної освітньої галузі Державного стандарту базової середньої освіти щодо формування ключових і галузевої проектно-технологічної компетентностей,

наскрізних для них умінь зумовлює потребу в акцентуванні процесу навчання на формувальній функції оцінювання.

Оскільки характерною особливістю компетентності є новий рівень самоорганізації учнів у невизначених життєвих обставинах, їхнє усвідомлення самих себе, своїх особистісних якостей, здобутого освітнього й діяльнісного досвіду, то в основі компетентнісно орієнтованого навчання має бути рефлексивна мислєдіяльність учителя й кожного учня/учениці, їхня готовність і здатність ефективно взаємодіяти задля покращення навчання.

У критичному осмисленні й оцінюванні досягнень власної навчальної діяльності за допомогою відгуків про неї вчителя на кожному етапі навчання технологій полягає сутність формувального оцінювання.

Детальне вивчення вимог стандарту, інших нормативних документів щодо реалізації змісту технологічної освітньої галузі та впровадження формувального оцінювання в процес навчання, а також дослідження визначень поняття «формувальне оцінювання» вітчизняними й зарубіжними вченими дали підстави уточнити його трактування.

Формувальне оцінювання – це безперервний процес надання зворотного зв'язку учням для вчасного коригування їхнього прогресу в досягненні результатів навчання. Таке оцінювання дає змогу вчителю адаптувати процес навчання до рівня розвитку компетентностей учнів. Учитель на кожному етапі навчання, збирає інформацію про його ефективність для зворотного зв'язку – вчасного надання вербальної (усної або письмової) інформації для покращення результатів навчання.

На основі моніторингу наявного освітнього досвіду учнів учитель коригує їхній прогрес у навчанні за індивідуальними траєкторіями – добирає відповідний навчальний матеріал, забезпечує вибір проектно-технологічних завдань, ознайомлює або розробляє разом з учнями критерії, за якими оцінюватимуться результати навчання тощо.

Учитель збирає інформацію не лише про рівень компетентностей учнів, але й про те, як учні дорослішають, зростають у навчанні, яких особистісних

якостей набувають. Це розвиває емпатичну підтримку, гуманну суб'єкт-суб'єктну взаємодію усіх учасників процесу навчання.

У такий спосіб формувальне оцінювання стає невід'ємним складником процесу навчання технологій, підтримує його активність й інтерактивність, заохочує учнів до покращення навчання, вдосконалення його результатів.

На підсумковому етапі вчителю необхідно визначити, чи відповідають досягнуті результати навчання чотирьом групам обов'язкових результатів із стандарту, а також очікуваним результатам модельної навчальної програми та винести оціночне судження – в бальній або рівневій оцінці, залежно від того, який тип оцінювання затвердила педагогічна рада закладу освіти.

Формувальне оцінювання відбувається безперервно в процесі навчання, підсумкове – на завершення модуля, семестру, навчального року. Підсумкове оцінювання також набуває формуальної функції, якщо воно відбувається на критеріальній основі. Критерії підсумкового оцінювання розробляються на підставі груп загальних результатів з стандарту.

Критеріальна основа підсумкового оцінювання дає змогу скласти розгорнуту характеристику досягнень учнів у динаміці, виявити, які види дизайну та способи діяльності більш споріднені їхнім здібностям та професійним намірам, враховувати, що за деякими критеріями того чи іншого показника учні можуть виявитися на більш високому або нижчому рівні, ніж тому, який вони демонструють в цілому. Така форма оцінювання забезпечує якісну оцінку просування учнів у навчанні, показує його основні успіхи й прогалини, аналіз яких дає змогу усвідомлено вдосконалити власну навчальну діяльність, вибудувувати й прогнозувати індивідуальну траєкторію навчання [3, с. 82].

Розвиваючи ключові й галузеву проєктно-технологічну компетентності в межах технологічної освітньої галузі, в учнів розвивається готовність і здатність розв'язувати в повсякденному житті реальні проблеми – від навчальних до побутових і соціальних. Оскільки компетентності мають метапредметний характер, тобто здатні виходити за межі конкретної освітньої

галузі та функціонувати в будь-якій сфері життєдіяльності, то вони спрямовані не лише на забезпечення якісного шкільного життя учнів, але й залишаються з ними на все подальше життя, зокрема й професійне.

Ключові слова: технологічна освітня галузь, ключові компетентності, галузева компетентність, формувальне оцінювання.

Список використаних джерел та літератури

1. Державний стандарт базової середньої освіти (2020). Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 року. URL : https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886
2. Мачача Т. С.. Формування проектно-технологічної культури учнів основної школи у процесі трудового навчання : Дис... канд. Наук. 13.00.02. Київ. 2011. 233 с. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/713852/>
3. Мачача, Т. С. Дидактична структура змісту підручників «технології» за модельними навчальними програмами на рівні базової середньої освіти. *Проблеми сучасного підручника* (30). 2023. С. 74–85. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/736467/>

*Мельник Юрій Степанович,
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ 7–9-х КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ДОМАШНІХ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ З ФІЗИКИ

У процесі реалізації компетентнісно орієнтованої методики пізнавальна діяльність учнів 7–9-х класів має бути організована як відповідно до загальнопредметних цілей навчання фізики, так і цілей формування ключових компетентностей, що передбачає виконання таких дидактичних умов:

- поєднання урочної й позаурочної форм навчання (формування компетентностей здійснюється під час проведення екскурсій, навчально-практичних конференцій, фізичних практикумів, вивчення курсів за вибором, виконання різноманітних домашніх експериментальних завдань тощо);
- спрямованість форм і методів навчально-пізнавальної діяльності на формування складників ключових компетентностей (знань, умінь, ціннісних орієнтацій та досвіду практичної діяльності);

- практична значущість завдань (зв'язок із життям, повсякденною діяльністю), їх міжпредметний і проблемно-творчий характер;
- високий рівень самостійності виконання.

Систематичне виконання домашніх експериментальних завдань дає змогу учням набувати значного досвіду практичного застосування наскрізних умінь, що становлять основу ключових компетентностей. Домашній фізичний експеримент можна виконувати в різному обсязі: якісний аналіз досліду; вимірювання й розв'язування експериментальної задачі; проведення тривалого дослідження. Наведемо приклад домашнього експериментального завдання для учнів 7-го класу: «Вплив зміни атмосферного тиску на погоду». Школярам необхідно самостійно сформулювати мету, розробити план дослідження, дібрати потрібне обладнання. Потім упродовж певного проміжку часу, використовуючи термометр, барометр і психрометр, здійснити самостійне вимірювання фізичних величин й отримані результати записати в таблицю (табл. 1).

Таблиця 1.

Стан навколишнього середовища

Дата	Атмосферний тиск	Температура повітря	Опади	Вологість повітря	Вітер

На основі табличних даних учень робить висновок про те, як атмосферний тиск пов'язаний з іншими показниками погоди. Крім того, відповідає на запитання «Чому у Київській області атмосферний тиск нижчий нормального?» і може надати прогноз погоди на найближчі дні.

Після вивчення теми «Властивості електромагнітних хвиль» учням пропонують наступне домашнє завдання: «Вивчення властивостей електромагнітних хвиль у домашніх умовах». Виконуючи його, школярі експериментують з мобільними та радіотелефонами, лазерною указкою, електроприладами (електробритва, телевізор з кімнатною антеною тощо) і різними екранами (металевими, із оргскла, паперу тощо). Потім роблять

висновок про те, що електромагнітні хвилі можуть відбиватися, поглинатися, заломлюватися, а їх проникаюча здатність залежить від частоти. Однією із переваг домашніх дослідів і спостережень є те, що учень виконує експериментальні завдання самостійно і не обмежений у часі. Домашні досліді є обов'язковим елементом системи формування наскрізних умінь.

Особливу роль у формуванні компетентностей у галузі природничих наук, техніки й технологій відіграють домашні експериментальні завдання з використанням побутових приладів. Виконання таких завдань дає змогу формувати в школярів знання й уміння, потрібні для розуміння функціонального призначення технічних пристроїв і процесів, користування вимірювальними приладами, а також уміння планування й проведення самостійних експериментальних досліджень.

Наведемо кілька експериментальних завдань, які можна виконати вдома.

Завдання 1. У мікрохвильову піч помістіть склянку з водою (200 мл) і нагрівайте її протягом 1 хв. Визначте корисну потужність і ККД такої печі.

Щоб розв'язати подібне завдання потрібно провести експеримент із використанням наступного обладнання: мікрохвильова піч, термометр, мірна склянка й секундомір (таймер мікрохвильової печі).

Хід експерименту:

1. Налити воду в склянку й виміряти її початкову температуру t_1 .
2. Помістити склянку в піч і нагрівати її впродовж 1 хв.
3. Швидко дістати її з печі й виміряти температуру води в ній t_2 .
4. Обчислити кількість теплоти Q , затраченої на нагрівання води за формулою $Q = cm(t_2 - t_1)$.

5. Визначити корисну потужність P_k за формулою $P_k = \frac{A}{t}$, де $A = Q$ (виконана робота дорівнює кількості теплоти, затраченої на нагрівання води).

6. Порівняти отриману корисну потужність P_k із потужністю мікрохвильової печі у режимі P_3 . Зробити висновки.

7. Визначити ККД печі за формулою $\eta = \frac{P_k}{P_s} \cdot 100\%$.

З використанням мікрохвильової печі в домашніх умовах учні можуть розв'язувати й інші експериментальні завдання, наприклад:

Завдання 2. Визначте масу льоду. Помістіть його в мікрохвильову піч і нагрівайте протягом певного проміжку часу t до повного танення. Дістаньте ємність із водою й виміряйте її температуру t_2 . Обчисліть кількість теплоти, віддану піччю (теплота повністю йде на плавлення льоду й нагрівання утвореної води). Визначте корисну потужність мікрохвильової печі.

Завдання 3. Помістіть повітряну кульку в мікрохвильову піч. Нагрівайте її протягом певного часу. Спостерігайте за зміною наступних термодинамічних параметрів: температури, тиску, об'єму повітря усередині кульки. Зробіть висновки (щоб уникнути роботи печі в холостому режимі помістіть у піч склянку з водою).

З використанням побутової техніки учням також пропонують і якісні експериментальні завдання, наприклад:

Завдання 4. Дослідіть за допомогою компаса наявність електромагнітних полів навколо побутової техніки (холодильника, телевізора, комп'ютера, мікрохвильової печі, пральної машини, мобільного телефону, електролампи та ін.). За кутом відхилення стрілки компаса порівняйте електромагнітні поля навколо різних приладів. Перерахуйте їх у порядку зменшення величини поля. Які ще фізичні залежності Ви виявили (наприклад, зміна величини поля від відстані до об'єкта)?

Нижче представлено орієнтовні алгоритми, які можна запропонувати школярам під час виконання різних завдань.

Проведення спостереження: 1) визначити мету; 2) вибрати об'єкт; 3) розробити план; 4) з'ясувати умови; 5) вибрати форму опису; 6) виявити основні ознаки досліджуваного явища; 7) проаналізувати отримані результати; 8) сформулювати висновки.

Планування й проведення експерименту: 1) сформулювати мету й висунути гіпотезу; 2) з'ясувати умови досягнення поставленої мети; 3) скласти уявний план проведення експерименту; 4) поетапно його здійснити; 5) виконати потрібні вимірювання; 6) перевірити вірогідність отриманих результатів і порівняти їх із передбачуваними; 7) сформулювати висновки; 8) пов'язати експеримент із вивченими явищами, теоріями, законами.

Проведення вимірювань: 1) оберіть величини, які потрібно визначити; 2) виберіть відповідні прилади; 3) з'ясуйте їх верхню й нижню границі вимірювання та ціну поділки; 4) виявіть умови об'єктивного відліку показників; 5) здійсніть вимірювання й запишіть результати; 6) визначте похибку вимірювань.

Ключові слова: базовий курс фізики; домашній експеримент; ключові компетентності; наскрізні вміння; розв'язування задач.

*Мороз Ірина Володимирівна,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

РОЛЬ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Упровадження ідей Нової української школи потребує залучення освітніх технологій, які передбачають співпрацю учнів для досягнення спільної мети. Однією з основних форм організації спільної роботи учнів є проєктна діяльність. Вона дозволяє учням ефективно поєднати теоретичні та практичні складові їхньої освітньої діяльності, розкрити, розвинути й реалізувати свій творчий потенціал.

Робота над навчальним проєктом завжди передбачає розв'язання певної навчальної проблеми з використанням різноманітних методів та обов'язкового інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, навчальних предметів/курсів.

Під навчальним проєктом розуміють діяльність учнів із розв'язання конкретної проблеми, спрямованої на досягнення заздалегідь запланованого результату. Проєктна діяльність учнів передбачає перенесення знань у нові умови для розв'язання значущої проблеми, досягнення кінцевого результату в процесі цілевизначення, планування й здійснення проєкту [5].

Метод проєктів зазвичай орієнтований на самостійну діяльність учнів (індивідуальну, парну/групову), яку вони виконують протягом певного проміжку часу.

Результати виконаних навчальних проєктів мають бути наочними, тобто «відчутними». Для теоретичної проблеми має бути знайдено конкретне рішення, а для практичної – конкретний результат, готовий до впровадження [2].

Мета проєктної технології

підвищення мотивації навчання

розвиток в учнів комунікативних навичок, умінь працювати в різноманітних групах, виконувати соціальні ролі

розвиток критичного мислення та вмінь орієнтуватися в інформаційному просторі

застосування знань на практиці

створення позитивної атмосфери в освітньому процесі

До проєктної діяльності учнів висувають такі основні вимоги:

1. Наявність значущої в дослідницькому, творчому плані проблеми (завдання), що передбачає застосування інтегрованого знання, здійснення дослідницького пошуку для її розв'язання.

2. Практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів.

3. **Обов'язковість** самостійної (індивідуальної, парної/групової) діяльності учнів на заняттях чи в позаурочний час.

4. **Визначення кінцевих цілей** спільних/індивідуальних проєктів.

5. **Визначення базових знань** із різних галузей, необхідних для роботи над навчальним проєктом.

6. **Структурування змістовної частини** навчального проєкту із зазначенням поетапних результатів.

7. **Використання** при виконанні проєкту дослідницьких методів.

8. **Обов'язковий публічний захист** проєкту (презентація).

9. **Ґрунтовний аналіз** проєктних дій за підсумками роботи учнів та виготовленого продукту (за потреби пропонуються корективи, надається оцінка, а також пропозиції і рекомендації щодо можливого використання проєктного продукту) [1–4].

На думку дослідників [6], перевагою використання проєктної технології в освітній діяльності є вміння, які набувають/розвивають учні, а саме: планувати свою роботу, попередньо прораховуючи можливі результати; знаходити й використовувати багато джерел інформації; самостійно збирати і накопичувати матеріал; аналізувати, співставляти факти, аргументувати свою думку; приймати рішення; встановлювати соціальні контакти (розподіляти обов'язки, взаємодіяти одне з одним); створювати «кінцевий продукт» – матеріальний носій проєктної діяльності; представляти створене перед аудиторією; оцінювати себе та інших.

Таким чином навчання, яке раніше ґрунтувалося на запам'ятовуванні інформації та її повторенні, переходить до інтеграції, відкриття та презентації набутих знань й умінь.

Ключові слова: проєктна діяльність, метод проєктів, Нова українська школа.

Список використаних джерел та літератури

1. Взаємодія учня і вчителя у площині проєктної діяльності : матеріали роботи творчої групи педагогів Волинської області. Проєктна діяльність у школі: упорядн. М. Голубенко. Київ : Шкільний світ. С. 38–51.

2. Гільберт Т., Тарнавська С., Павич Н. Гільберт Т. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1-2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу. Київ Генеза, 2019. 256 с. URL : <https://nuschool.com.ua/lessons/world/1-2klas/index.html>

3. Мірошник С. І. Теоретичні основи навчальної проектної діяльності учнів. Народна освіта. Електронне наукове фахове видання. Випуск №2(23), 2014 р. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2383

4. Мороз П. В., Мороз І. В. Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі : методичний посібник. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 96 с.

5. Організація проектної діяльності учнів: навчально-методичний посібник для студентів освітнього ступеня «магістр» денної та заочної форми навчання. Уклад. З. О. Возна. Умань : «ВПЦ» Візаві, 2019. 263 с.

6. Освітні технології: навч.-метод. посіб. За ред. О. Пехоти, А. Кіктенко, О. Любарської. Київ: Видавництво А.С.К., 2002. 255с.

*Мороз Петро Володимирович,
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна
Давиденко Ігор Іванович,
вчитель історії вищої категорії,
Великоолександрівський ліцей Пристоличної сільської ради
Бориспільського району Київської області*

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ: ВІД ІДЕЇ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ

Під навчальним проектом розуміють діяльність учнів із розв'язання конкретної проблеми, спрямованої на досягнення заздалегідь запланованого результату. Проектна діяльність учнів передбачає перенесення знань у нові умови для розв'язання значущої проблеми, досягнення кінцевого результату в процесі цілевизначення, планування й здійснення проєкту [5]. Методом проєктів доцільно скористатися в тоді, коли в освітньому процесі слід розв'язати дослідницьке/творче завдання, що передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів і засобів навчання, а з іншого – інтегрування й застосування знань і вмінь із різних галузей науки/навчальних предметів. Цей метод передбачає такі етапи: 1) виявлення проблеми та її обговорення; 2) формулювання гіпотези; 3) визначення плану роботи та методів

дослідження; 4) самостійна робота учнів/груп з виконання завдань проєкту; 5) аналіз отриманих результатів; 6) презентація та захист проєкту [3; 4].

У проєктній діяльності виокремлюють діяльність учнів та вчителів. На думку Н. Гупана, добре продумана організація проєкту вчителем буде ключем до успіху. Дослідник виокремлює такі важливі моменти, на яких доцільно зосередитися вчителю а реалізації проєктної технології: 1) вибір теми, яку слід формулювати як проблему, що відкриває учням поле для дослідження; 2) розробка комплексу індивідуальних і групових завдань, що всебічно висвітлюють обрану тему й уможливають залучення всіх учнів класу (з урахуванням пізнавальних можливостей кожного з них); 3) надання учням рекомендацій з пошуку, аналізу та застосування інформації, де передбачено опрацювання ними щонайменше 4–5 різних додаткових джерел відповідного змісту; 4) розробка й надання учням віковідповідних інструкцій з поетапного виконання проєкту; 5) визначення й обговорення з учнями форми представлення результатів проєктної діяльності [2].

Тематику проєктів учитель може визначати разом з учнями, враховуючи при цьому інтереси учнів та їхніх батьків, регіональні особливості, матеріально-технічну базу закладу загальної середньої освіти, рівень підготовленості учнів тощо. З цією метою можна провести опитування або анкетування, запропонувавши учням підкреслити декілька проблем, які їм найбільш цікаві.

Щодо діяльності учнів методичній літературі поширеним є опис основних етапів виконання навчальних проєктів під назвою «П'ять П»: 1. Проблема, яку потрібно розв'язати в процесі виконання проєкту, висунування припущень (гіпотез), які будуть перевірятися. 2. Планування – складання плану роботи, визначенням термінів, етапів роботи та виконавців. 3. Пошук інформації в різних джерелах, її аналіз, систематизація. 4. Продукт – підготовка запланованого результату проєкту: комп'ютерної (мультимедійної) презентації, пригодницької ситуації, лепбуку тощо. 5. Презентація – представлення та захист «кінцевого продукту» однокласникам і однокласницям [5, с. 70].

Існує кілька варіантів залученості учнів в навчальне проєктування, як-от:

1. *Самостійне проєктування*: учні самостійно визначають ідею проєкту й алгоритм дій, а вчитель консультує їх із деяких питань. 2. *Проєктування з допомогою вчителя*: вчитель пропонує ідею проєкту й алгоритм дій, учні виконують дії самостійно, вчитель консультує з проблем, які виникають в учнів. 3. *Проєктування з заданими ідеєю й алгоритмом дій*: учитель/автор підручника визначає ідею/алгоритм, учні виконують чітко визначені завдання.

До основних структурних елементів виконання проєктів відносять:

I. Визначення мети навчального проєкту й постановка проблеми.

II. Планування виконання проєкту (строк, учасники, форма презентації).

III. Хід реалізації проєкту: створення груп, розподіл завдань проєкту між групами та в самій групі між її учасниками; визначення джерел інформації, її збирання; аналіз і систематизація одержаної інформації, висування гіпотез; підбиття підсумків, оформлення результатів; проведення презентацій проєктів.

IV. Загальне обговорення (рефлексія) результатів дослідження [6].

Ключові слова: проєктна діяльність, метод проєктів, Нова українська школа.

Список використаних джерел та літератури

1. Гільберт Т., Тарнавська С., Павич Н. Гільберт Т. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу. Київ Генеза, 2019. 256 с. URL : <https://nuschool.com.ua/lessons/world/1-2klas/index.html>

2. Гупан Н. М. Проектна діяльність учнів з історії у контексті Нової української школи. *Актуальні проблеми сучасної освіти: реалії та перспективи* : матеріали V (IV) Всеукраїнської конференції студентів та викладачів закладів освіти. Том 1. Дніпро : ВСП «Маріупольський фаховий коледж ДВНЗ «Приазовський державний технічний університет», 2023. С. 31–32. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/735402/>

3. Мірошник С. І. Теоретичні основи навчальної проєктної діяльності учнів. Народна освіта. Електронне наукове фахове видання. Випуск №2(23), 2014 р. URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2383

4. Мороз П. В., Мороз І. В. Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі : методичний посібник. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018. 96 с.

5. Пометун О. І., Малієнко Ю. Б., Ремех Т. О. Досліджуємо історію і суспільство. Інтегрований курс. : підручник для 5 класу закл. заг. серед. освіти. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2023. 176 с.

6. Організація проєктної діяльності учнів: навчально-методичний посібник для студентів освітнього ступеня «магістр» денної та заочної форми навчання. Уклад. З. О. Возна. Умань : «ВПЦ» Візаві, 2019. 263 с.

*Назаренко Тетяна Геннадіївна,
д-р пед. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ЗМІСТ ПРЕДМЕТНИХ ГЕОГРАФІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В ЗАГАЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ

У вересні 2017 року набув чинності Закон України «Про освіту», в якому говориться, що «метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей...» [3]. Згідно оновленого змісту Державного стандарту базової середньої освіти (2020) компетентнісний освітній підхід є однією з методологічних основ сучасної вітчизняної загальної середньої освіти. За визначенням, наведеним у зазначеному стандарті, такий підхід передбачає, що результатами освіти стануть компетентні особистості, здатні ефективно діяти у відповідних сферах життєдіяльності [2].

Аналіз наукових джерел продемонстрував інтерес дослідників до розробки науково-теоретичних і науково-методичних засад компетентнісного підходу: І. Бех, Н. Бібік, В. Бондар, М. Бурда, Л. Ващенко, Л. Величко, М. Гриньова, Т. Засекіна, В. Ільченко, О. Локшина, В. Луговий, Н. Морзе, М. Піддячий, О. Пометун, Г. Пустовіт, С. Рудишин, О. Савченко, Ж. Таланова, С. Трубачева, Ж. Делор, Дж. Равен та ін. Оновлена дидактика географії в розрізі компетентнісного навчання рясніє працями науковців: О. Браславська, О. Варакута, Л. Вішнікіна, Т. Гільберг, М. Елькін, Л. Зеленська, М. Криловець, О. Надтока, Т. Назаренко, С. Науменко, В. Обозний, Л. Покась, В. Самойленко, П. Скавронський, О. Топузов, В. Яценко та ін.

Розгляд наукових праць з методики навчання географії засвідчив грандіозну зацікавленість дослідників, методистів та вчителів. Оскільки компетентнісний підхід до навчання став вирішальним вектором розвитку географічної освіти в Україні, то в ньому й чітко простежується напрям на

дійове навчання учнів та зосередженість на особистість учня як суб'єкта учіння.

Попри активні воєнні дії, пов'язані з агресією РФ, Україна інтегрується до європейського і світового освітнього простору. Здобуток цього процесу вимагає певних напружень, що цілеспрямовані на реформування вітчизняної системи освіти. Одним із авторитетних випадків модернізації загальної середньої освіти в Україні, відомого й визнаного в Європі, є запровадження та використання компетентнісного освітнього підходу [1, с. 57–58].

Перед розглядом змісту предметних компетентностей при навчанні географії в закладах загальної середньої освіти, доцільно пригадати причини розвитку концептуальних засад географічної освіти, які були охарактеризовані Міжнародним географічним союзом (МГС), що існує з 1871 року, та комісією з географічної освіти, що входить до його складу з 1952 року. Ці інституції визначили суттєві завдання своєї діяльності, а саме: актуалізація на світовому рівні переконань щодо значення географії у початковій, середній та вищій освіті [6, с.220]. Це свідчить про важливість географічної освіти особливо на компетентнісному рівні, оскільки зміст географічних предметних компетентностей формує таке загальне поняття як географічна культура.

Запровадження компетентнісного навчання в географічній освіті зумовлене попитом до розвитку системного підходу до змісту та педагогічних розвідок до результатів навчання, що потребує рівнозначних відмінностей при оцінюванні предметних географічних компетентностей в учнів. Серед ключових компетентностей в концепції «Нова українська школа» (2017 р.) згадано й компетентності в природничих науках і технологіях. Вважаємо, що акцентування стосовно подальшого розвитку географічної освіти разом із розвитком навчальних предметів природничого спрямування є наочною засадою при формуванні відповідних компетентностей в учнів.

До предметних компетентностей у вивченні географії в закладах загальної середньої освіти віднесемо ті, що зазначені в Концепції географічної освіти, створеної науковцями відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України (2014 р.): формування в учнів цілісного

географічного уявлення про Землю через розуміння регіональних і планетарних процесів; розвиток здатності до геопросторового мислення учнів і логічного викладу ними своїх думок, які співвідносяться з географічними об'єктами вивчання; досягнення розуміння учнями єдності людини й довкілля в просторово-часовому аспекті та необхідності екологічного підходу до природокористування; формування картографічна-геоінформаційної грамотності й культури учнів; навчання учнів практично застосовувати здобуті географічні знання та набуті географічні вміння й навички, зокрема користуватися джерелами географічної інформації; виховання національно свідомого громадянина, патріота, дбайливого господаря, грамотної освіченої людини, гуманіста й природолюбця; розвиток здатності учнів до співпраці й самореалізації їхніх здібностей, інтересів і життєвих планів засобами географії [4, с. 18],

Зміст предметної географічної компетентності учнів визначається як часткова відносно ключових і міжпредметних компетентностей, що може бути реально описано і формується безпосередньо в процесі навчання географії. Засадою предметної географічної компетентності є її географічний зміст, що формує предметні навички. Предметна географічна компетентність визначається як готовність і здатність до використання і застосування однієї або багатьох географічних перспектив [5, с. 40].

Оскільки географічна освіта зорієнтована на отримання учнями специфічних для географії знань, вмінь і навичок та досвіду їхнього застосування, досвіду творчої діяльності, емоційно-ціннісних установок стосовно довкілля та людської діяльності у ньому, вміння мислити просторово й комплексно, то предметна географічна компетентність складається саме з цих компонентів. Основними складовими географічної компетентності учнів є такі уміння: користуватися географічними картами, орієнтуватися на місцевості, застосовувати різноманітні знання і вміння у побуті та в процесі підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Насамкінець зазначимо, предметною географічною компетентністю є

здатність учнів до застосування здобутих географічних знань, умінь і навичок, ціннісних установок і специфічного географічного мислення, сформованих на підґрунті здібностей й життєвого досвіду, яка необхідна для оптимальної діяльності у довкіллі, передбачення наслідків такої діяльності та розв'язання власних життєвих завдань і проблем.

Ключові слова: заклади загальної середньої освіти; Нова українська школа; компетентність, географічна освіта; предметна географічна компетентність.

Список використаних джерел та літератури

1. Вішнікіна Л. П. Компетентнісне навчання географії в основній школі: монографія. Полтава. ТОВ «АСМІ», 2017. 407 с.
2. Державний стандарт базової середньої освіти. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalnaserednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>
3. Закон України «Про освіту»: Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380. URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
4. Концепція географічної освіти в основній школі : проект / за заг. ред.: О. М. Топузов, О. Ф. Надтока, Т. Г. Назаренко, Л. П. Вішнікіна та ін. Київ : Пед. думка, 2014. 30 с. URL : https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/koncept_2018.pdf
5. Назаренко Т. Г., Шиліна Н. В., Усиченко Н. Д. Інтегративна технологія навчання як засіб формування предметних компетентностей. Видавнича група «Основа». Географія, 3-4 (367). С. 39-49. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715430>
6. Шоробура І. М. Становлення шкільної географічної освіти в Україні. Педагогічний Альманах. 2017. Вип. 36. С.218–223. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2017_36_392

*Новосьолова Валентина Іванівна,
канд. пед. наук, ст. наук співробітник
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ З УРАХУВАННЯМ РЕЗУЛЬТАТІВ PISA-2022

Оскільки людський капітал сьогодні вважається найціннішим ресурсом, реформування освітньої системи в Україні вимагає перегляду ідеології навчання, що передбачає відмову від пасивного сприйняття обмежено предметних теоретичних понять. Нові пріоритети освітнього процесу

спрямовані на створення умов для компетентнісного навчання та розвиток учнівської здатності до саморозвитку і конкурентоздатності, активного життя та діяльності в сучасному світі. Такий підхід стає важливою передумовою для розвитку України та підтримки економіки країни в умовах глобалізації.

Міжнародне оцінювання освітніх досягнень учнів PISA, яке впроваджено та підтримується Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), також не обмежується лише предметною компетентністю. Це міжнародне дослідження дає можливість оцінити рівень оволодіння ключовими компетентностями учасників, зокрема в галузі читання, яке є важливим для активної участі в суспільному житті.

Моніторингове дослідження PISA 2022 року мало на меті виміряти три складники читацької грамотності: **знаходження потрібної інформації** (учасникам потрібно було знайти уривок з тексту чи конкретне формулювання); **інтерпретація знайденої інформації та інтегрування з досвідом** (вимагає здатності робити логічні висновки на основі прочитаного); **оцінювання інформації** (підліток повинен вміти оцінювати важливість описаної проблеми, а також визначати, чи є текст нейтральним, об'єктивним і корисним для розв'язання проблеми) [1].

Читацька грамотність – це здатність учня розуміти, використовувати, оцінювати та осмислювати письмовий текст задля досягнення певних цілей, розширювати свої знання й читацький потенціал, а також готовність брати активну участь у житті суспільства [2, с. 37].

Під читацькою грамотністю варто розуміти не кількість (прочитаних творів, завчених теоретичних понять), а якість (сукупність функцій читача, якими він володіє на належному рівні, працюючи в реальному житті з різними текстами) [3]. Отже, оцінювався рівень здатності українських підлітків читати, розуміти, інтерпретувати різноманітні тексти, зміст яких може бути корисним щодня в буденних реаліях; оперувати навчальними здобутками в ситуаціях можливих життєвих труднощів і викликів [4].

Зазначимо, що дослідження PISA не обмежується лише вимірюванням

вміння учнів читати текст. Воно також враховує їхні когнітивні здібності, мотивацію до читання та досвід у цій сфері. Тести PISA охоплюють широкий спектр текстів, які діти читають як у школі, так і вдома. Ці тексти можуть бути різних форматів: рекламні оголошення, оповідання, нариси, листи, бланки, графіки, таблиці та інше. Крім того, завдання може включати аналіз та пошук інформації в кількох текстах одночасно [5].

Результати дослідження PISA 2022 року засвідчили, що українські 15-ти річні учні та учениці відстають за рівнем читацької грамотності від своїх однолітків з країн Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) на два з половиною роки навчання. Зокрема їхні результати в області читання були найслабшими порівняно з математичною та природничо-науковою компетентностями.

Важливо враховувати, що Україна провела дослідження PISA під час повномасштабної війни з Росією, і це є найвагомішою об'єктивною причиною низьких показників оцінювання. Однак PISA – це не лише надійний показник можливостей учнів, а й потужний інструмент, який країни та економіки можуть використовувати для налаштування своєї освітньої політики.

Українська освітня система має максимально враховувати світовий успішний досвід у сфері освіти, визначати ключові вміння, якими мають володіти учні, та встановлювати чіткі орієнтири для вчителів, вказуючи, що саме слід навчати дітей і як це робити ефективно. Це необхідно для посилення позитивних тенденцій і подолання негативних явищ у вітчизняній освіті.

Однією з ключових стратегічних цілей є розвиток читацької грамотності учнів. Бути компетентним читачем означає вміти адаптуватися до змінного контексту, ефективно комунікувати, самостійно навчатися та критично оцінювати інформацію з різних джерел.

Формування читацької грамотності розвиває аналітичне та критичне мислення, навички інтерпретації прочитаного, уміння стисло й посутньо висловлювати свої думки та використовувати інформацію для вирішення різних завдань. Це допомагає учням оперативно реагувати на життєві виклики та

робити обґрунтовані висновки .

У тестах PISA використовують тексти різних типів (описи, роздуми, розповіді) і жанрів (уривки з художніх творів, біографій, тексти розважального характеру, епістолярій, документи, статті, інструкції, рекламні оголошення, есе, анотації, відгуки тощо), форматів (цілісні, змішані, перервані), ресурсів текстів (одиночні, множинні) та різні форми передання інформації (діаграми, малюнки, карти, таблиці й графіки).

Уміння компетентного учня-читача працювати з незнайомим текстом, швидко розуміти його зміст і підтекст, є не лише підґрунтям для успіхів у інших галузях і напрямках освіти, а й передумовою для плідної участі в більшості сфер дорослого життя. Однак найбільш тривала робота з розвитку читацької грамотності, взаємодії з текстами різних форматів, жанрів, типів та стилів мовлення, а також опрацювання та використання здобутої інформації на практиці здійснюється на уроках української мови.

Під час вивчення української мови педагог повинен зосередити свої зусилля не на запам'ятовування та відтворення інформації учнями, а на розвиток їхнього творчого (продуктивного) мислення, формуванні комунікативних умінь, критичному аналізі прочитаного, зіставленні нової інформації з реаліями власного життєвого досвіду, творчій продуктивній роботі та практичній підготовці до активної життєдіяльності в постійно змінному соціальному середовищі. Це сприятиме активізації учнів у всіх складниках читацької когнітивної діяльності: сприйнятті, знаходженні інформації, інтегруванні інформації та формуванні на цій основі висновків, аналізі інформації, використанні інформації та оцінюванні змісту та форми тексту.

Важливо переглянути підходи до навчання, щоб учні не були пасивними споживачами інформації від вчителя. Методи роботи з текстами також потрібно змінювати. Учні важливо навчитися працювати з різними за обсягом текстами та знаходити в них важливу інформацію, яка не лежить на поверхні, а міститься між рядків.

Крім того важливо розвивати навички аналізу текстів, бачити

взаємозв'язки між його частинами та робити висновки з прочитаного. Навчання має сприяти використанню здобутих знань на практиці, формувати учням потребу в пошуку способів вирішення нових проблем та заглибленому розумінню деталей, з якими вони зустрічатимуться в реальному житті.

Оскільки у 2022 році тестування PISA відбувалося в комп'ютерному форматі, а не на папері, учителі на уроках української мови повинні звернути увагу на завдання, які вимагають від учнів роботи з різноманітними цифровими ресурсами, зокрема онлайн-ресурсами. Цей підхід до роботи має бути систематичним і завжди супроводжуватися чіткими вказівками, підказками або порадами від вчителя.

Тому важливо формувати в учнів навички онлайн-читачів, які включають уміння орієнтуватися в тексті на одній екранній сторінці та в різних текстах на різних вебсторінках. Вони повинні вміти працювати з текстами різних динамічних форматів, зокрема з гіперпосиланнями, а також ефективно комунікувати в багатофразових чатах з кількома учасниками. Водночас важливо розвивати їхню здатність вправно володіти клавіатурою в умовах обмеженого часу та психологічного напруження. Також необхідно знаходити час і можливості для систематичного навчання учнів планувати свою навчальну діяльність, критично оцінювати достовірність і корисність здобутої інформації.

Отже, результати оцінювання читацької грамотності українських учнів у міжнародних дослідженнях стали причиною подальших аналітичних досліджень вчених і практикуючих вчителів. Це спонукало до пошуку найбільш актуальних рішень, чіткого визначення необхідних навичок для учнів і встановлення конкретних орієнтирів для вчителів з метою посилення позитивних тенденцій та подолання негативних аспектів у формуванні компетентного учня-читача.

Ключові слова: PISA-2022, читацька грамотність, текст.

Список використаних джерел та літератури

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

2. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022 / кол. авт. : Г. Бичко (осн. автор), Т. Вакуленко, Т. Лісова, М. Мазорчук, В. Терещенко, С. Раков, В. Горох та ін.; за ред. В. Терещенка та І. Клименко. Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2023. 395 с. URL : https://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/12/PISA-2022_Naczionalnyj-zvit_povnyj.pdf.

3. Швадчак Н. Нова українська школа. URL : <https://nus.org.ua/articles/pisa-2022-porady-vchytelyam-shhodo-chytannya/>.

4. Результати міжнародного дослідження якості освіти : PISA-2022. URL : <https://mon.gov.ua/ua/news/rezultati-mizhnarodnogo-doslidzhennya-yakosti-osviti-pisa-2022>.

5. Пройдаков А. Читацька грамотність: що це таке і чому варто зменшити кількість творів у програмі з літератури? URL : <https://osvitoria.media/experience/chytatska-gramotnist-shho-tse-take-i-chomu-varto-zmenshyty-kilkist-tvoriv-u-programi-z-literatury/>.

*Павлова Тетяна Сергіївна,
Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

РОЗВИТОК ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У Державному стандарті початкової загальної освіти (2018 р.). визначено вимоги до обов'язкових результатів навчання у вигляді компетентностей, серед яких – екологічна, що передбачає «усвідомлення основ екологічного природокористування, дотримання правил природоохоронної поведінки, ощадного використання природних ресурсів» [3].

У нормативних документах для початкової школи, які узгоджуються з відповідною Концепцією екологічної освіти України (2001), зокрема у типових освітніх програмах, розроблених під керівництвом О.Я. Савченко для 1–2 і 3–4 класів, посилено акценти щодо екологічної грамотності в структурі інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Набувають пріоритетного значення норми поведінки дитини серед природи, залучення дітей молодшого шкільного віку до участі в природоохоронній діяльності; особлива увага приділяється спостереженням за навколишньою природою під час екологічних подорожей, краєзнавчих розвідок.

У низці досліджень обґрунтовано сутнісні характеристики досліджуваного поняття, зокрема: екологічна компетентність як здатність

особистості приймати рішення і діяти в життєвих ситуаціях так, щоб наносити довікілью якомога меншої шкоди [4, с. 15].

У структурі екологічної компетентності молодшого школяра опрацьовано такі компоненти: мотиваційно-ціннісний компонент (сукупність потреб, мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій, спрямованість на реалізацію екологічно спрямованих професійних здібностей); когнітивно-діяльнісний компонент (сукупність екологічних знань, умінь і навичок, практична готовність до здійснення екологічно доцільної діяльності); особистісно-рефлексивний компонент (сукупність важливих для екологічної діяльності особистісних якостей – співробітництво, відповідальність, комунікативність, емпатійність, оптимізм, емоційна стійкість, рефлексія тощо) [1].

Важливою складовою екологічної компетентності вважається усвідомлення власної причетності до екологічних проблем, що виступає умовою формування відповідальності людини за стан природи і на локальному, і на глобальному рівні. І хоча нерідко заявляють про відповідальність кожного за кризовий стан довкілля «на всій планеті», водночас реально – аргументують вплив лише на найближче довкілля, сформоване нашими потребами [4].

Подолання проблем екологічної освіти, підвищення її ефективності дослідники із формування екоцентричної компетентності рекомендують здійснювати через запровадження узагальнюючих курсів екологічного змісту, вправління в екологодоцільній, виваженій поведінці у взаємозв'язку урочної і позаурочної діяльності та екологізацію змісту і технологій шкільного навчання.

Компетентнісний підхід – ключова ознака презентації змісту, процесу і результатів навчання на уроках з інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Це передбачає забезпечення дослідницької активності учнів у вияві причиново-наслідкових зв'язків у природі і суспільстві, надання переваги знанням, які можна здобути самостійно, застосовувати набутий досвід у нових ситуаціях.

Одним із найважливіших засобів компетентісно орієнтованої реалізації методики з предмета «Я досліджую світ» є включення в навчальний процес завдань, які передбачають поєднання інтелектуальних зусиль із широким

використанням методів чуттєвого пізнання навколишнього світу, забезпечення зв'язку засвоєного матеріалу з життєвим досвідом учнів; практичні вправлення [2, с. 161–169].

Враховано дані про доцільність пізнавальних завдань й оволодіння узагальненими способами дій. Доведено, що у цьому процесі формується розуміння необхідності розглядати будь-які предмети в зв'язку з іншими. У дітей виникає настанова на пошук внутрішніх зв'язків, визначається спрямованість пізнавальної діяльності; формується система відображення властивостей предметів, явищ, їх поєднання в єдине ціле.

З опорою на результати дослідження шкільної практики реалізації екологічної освіти нами було розроблено і апробовано завдання, які узгоджуються із вимогами до результатів Державного стандарту початкової освіти (2018 р.) і доповнюють навчально-методичний комплект (підручник, робочий зошит, щоденник спостережень, атлас). Це дослідницькі, проєктні завдання, які викликають інтерес до пізнання явищ природи, оволодіння способами обстеження предметів, аналіз їх властивостей, встановлення причиново-наслідкових зв'язків між станом природи і життям людей, їх здоров'ям. Під час виконання таких завдань учням пропонується не лише висловити своє ставлення до об'єктів природи, але й взяти участь у посильній природоохоронній діяльності.

Ключові слова: екологічна освіта, екологічна компетентність, молодші школярі.

Список використаних джерел та літератури:

1. Екологічна компетентність учителя Нової української школи : навч.-метод. посіб. в табл. і схемах / упоряд.: О. В. Коваль, І. О. Погасій. Чернігів : НУЧК ім. Т. Г. Шевченка, 2019. 40 с.
2. Павлова Т. С. Навчально-дослідницькі завдання в структурі підручника з інтегрованого курсу «Я досліджую світ». *Проблеми сучасного підручника*. 2021. № 27. С. 161–169.
3. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 12.03.2024).
4. Формування екологічної компетентності школярів : наук.-метод. посіб. / Н. А. Пустовіт, О. Л. Пруцакова, Л. Д. Руденко, О. О. Колонькова. Київ : Пед. думка, 2008. 64 с.

*Пишко Олена Леонідівна,
канд. пед. наук,
Рівненський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти,
м. Рівне, Україна*

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ, ІНТЕГРОВАНІХ КУРСІВ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ТА ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Відповідно до Закону України «Про освіту» [5], Концепції «Нова українська школа» [3] з-поміж основних завдань української освіти визначено: виховання відповідального громадянина і патріота з активною позицією, формування цінностей і компетентностей, необхідних для успішної його реалізації. Важливість формування національно свідомої особистості, яка має громадянську позицію та є ініціативною, визначено в Законі України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» [6] та Стратегії національно-патріотичного виховання [7].

У чинних освітніх документах серед ключових компетентностей учнів значаться громадянські й соціальні компетентності, що пов'язані з: ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, усвідомленням рівних прав і можливостей [1, с. 5]. Ця ключова компетентність корелює з метою, завданнями і специфікою предметів, інтегрованих курсів громадянської та історичної освіти (*далі – ГІО*) [2].

Питання формування громадянської компетентності у навчанні учнів історії розкривається в наукових працях О. Кучер, Т. Мацейків, С. Моцак, О. Пометун, Т. Ремех, Т. Смагіної (сутність і структура громадянської компетентності) тощо.

На думку Т. Ремех, сформована громадянська компетентність напряду пов'язана з громадянськістю як духовно-моральною цінністю, світоглядно-

психологічною характеристикою людини, зумовленою державною самоідентифікацією, усвідомленням приналежності до конкретної країни [8].

Актуальною залишається проблема підготовки вчителів до формування громадянської компетентності здобувачів освіти у процесі навчання предметів, інтегрованих курсів ГЮ та потребує визначення педагогічних і методичних умов, що сприятимуть вирішенню цього питання.

Аналіз різних наукових підходів до тлумачення окресленого поняття дає нам підстави розглядати громадянську компетентність як інтегровану здатність особи відповідально реалізовувати громадянські права і обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства та держави.

На думку А. Панібратської, педагогічними умовами (формування ціннісного ставлення до цілей, змісту і результатів власної пізнавально-інтелектуальної діяльності; індивідуального підходу у навчанні) є сукупність організаційних форм, методів, прийомів, засобів координації навчального і виховного впливу на учнів для мотивації та стимулу ефективного саморозвитку професійно-важливих особистісних здібностей та якостей, базових компетентностей і, як наслідок – цілісного становлення їхньої особистості [4].

Спираючись на ці та інші положення, методичні умови розглядатимуться нами як педагогічні обставини, що сприяють відбору найбільш оптимального змісту, ефективних засобів організації та видів діяльності учнів у формуванні громадянської компетентності.

Зміст навчальних предметів та інтегрованих курсів ГЮ спрямований саме на розвиток в учнів самоідентичності, почуття власної гідності через осмислення минулого, сучасного та зв'язків між ними, приналежності до України, українського народу, спільних історичних, політичних і духовно-культурних цінностей, формування активної громадянської позиції на засадах демократії, патріотизму, поваги до прав і свобод людини. Тому має всі можливості для формування у здобувачів освіти необхідних громадянських знань, умінь, способів діяльності, цінностей та ставлень. Цей потенціал

реалізується через змістове наповнення уроків, методичний апарат підручників та компетентісно орієнтовані завдання.

Т. Смагіна вважає, що формування громадянської компетентності відбувається з урахуванням наступних методичних умов: результати навчання предмета повинні бути зорієнтовані на формування компонентів громадянської компетентності; у навчальному змісті предмета акцент необхідно робити на громадянознавчих знаннях, цінностях, способах діяльності, ставленнях учнів; організація навчального процесу повинна забезпечувати постійну активну позицію учнів у навчанні через системне запровадження інтерактивних технологій [9, с. 57]. У процесі підготовки до уроку, вчитель має визначити: 1) компонент громадянської компетентності, який найкраще пов'язаний зі змістом теми; 2) ефективні завдання; 3) технологію або метод, за допомогою якого рекомендовано формувати компонент [9]. Важливими у методиці навчання предметів, інтегрованих курсів ГЮ з наскрізною метою формування громадянської компетентності є спрямованість на створення позитивної атмосфери на уроці через залучення учнів до вибору способів діяльності, завдань, що виконуються, джерел інформації тощо.

Формування/розвиток громадянської компетентності учня як ключової є міжпредметним завданням. Виконання цього завдання потребує від учителя реалізації в освітньому процесі наступних умов: упровадження компетентісного підходу у навчанні учнів; підвищення практичної спрямованості освітнього процесу; активне використання методів критичного мислення та групових форм роботи (громадянська компетентність передбачає здатність активно виявляти свою громадянську позицію, висловлювати та відстоювати власні думки); стимулювання самостійної діяльності учнів на уроках; застосування інтерактивних технологій, проблемного методу навчання, що сприяють самовираженню та самореалізації особистості; здійснення самооцінювання та взаємооцінювання учнів.

Ключові слова: компетентісний підхід, ключові компетентності, громадянська компетентність, методичні умови.

Список використаних джерел та літератури

1. Державний стандарт базової середньої освіти. URL : http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/ (дата звернення: 05.03.2024).
2. Модельні навчальні програми для 5–9 класів нової української школи (громадянська та історична освітня галузь). URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoyi-ukrayinskoyi-shkoli-zaprovadzhuyutsya-poetapno-z-2022-roku> (дата звернення: 05.03.2024).
3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. (дата звернення: 05.03.2024).
4. Панібратська А. В. Зміст поняття «педагогічні умови». URL : <https://sno.udpu.edu.ua/index.php/naukovo-metodychna-robota/89-suchasni-tekhnohiiyi-rozvytku-profesiynoyi-maysternosti-maybutnikh-uchyteliv-25-zhovtnia-2018-r/173-zmist-ponyattya-pedagogichni-umovi> (дата звернення: 06.03.2024).
5. Про освіту: Закон України від 30.11.2020 № 2145–VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 05.03.2024).
6. Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності: Закон України від 13.12.2022 № 2834–IX. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text/> (дата звернення: 06.03.2024).
7. Про Стратегію національно-патріотичного виховання: Указ Президента України від 18.05.2019 № 286/2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286/2019#Text> (дата звернення: 06.03.2024).
8. Ремех Т. О. Сутність і структура громадянської компетентності учня Нової української школи. *Український педагогічний журнал*. № 2, 2018. С. 34–41. URL : https://lib.iitta.gov.ua/713638/1/%D0%93%D0%9A_%D1%81%D1%82_%D0%A3%D0%9F%D0%96_18.pdf (дата звернення: 06.03.2024).
9. Смагіна Т. М. Формування громадянської компетентності учнів у процесі навчання правознавства: дис...к.пед.наук: 13.00.02. Інститут педагогіки Національної академії наук України, 2007. 256 с.

*Поліщук Наталія Миколаївна,
канд. пед. наук,
Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти»
Житомирської обласної ради,
м. Житомир, Україна*

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ В УМОВАХ НУШ

В умовах реформування освіти в Україні, пов'язаних з намірами входження нашої країни в європейський освітній простір, постала необхідність оновлення усіх складників системи освіти, серед яких: структура й зміст освіти, форми й методи навчання, освітнє середовище. У освітньому процесі йде пошук нових підходів до навчання учнів, розвитку здатності їх до самоосвіти,

готовності до самостійної роботи, науково-дослідницької діяльності, розвитку критичного мислення. Нині одним із найважливіших напрямів оновлення змісту освіти є запровадження компетентнісного підходу, реалізація ключових компетентностей та наскрізних вмінь, що визначені законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Державним стандартом базової середньої освіти, проєктом Державного стандарту профільної середньої освіти.

В основу Концепції Нової української школи закладений компетентнісно орієнтований підхід, що забезпечує розвиток ключових компетентностей необхідних у житті та навчанні майбутнього громадянина. Поняття «компетентність» та «компетенція» органічно увійшли в сучасний освітній процес. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що в наукових дослідженнях і нормативно-правовій документації останнього десятиріччя поняття «компетентності» і «компетенція» використовуються широко, вживаються в різноманітних контекстах, трактуються не однаково. Низка авторів ототожнюють поняття «компетентність» і «компетенція». Це пояснюється тим, що в багатьох словниках англійські слова «competence» і «competency» визначаються як синоніми та перекладаються в подвійному значенні – і як «компетенція», і як «компетентність». Однак, ці поняття мають суттєві відмінності. Так, у «Словнику іншомовних слів» поняття «компетенція» тлумачиться (від лат. *competentia* – належність за правом) як 1) сукупність повноважень (прав та обов'язків) державного/громадського органу/службової особи, що встановлюється законом, статутом даного органу або іншими нормативними актами; 2) коло питань, у яких ця особа має знання та досвід. «Компетентність – поінформованість, обізнаність, авторитетність» [5]. Великий тлумачний словник української мови подає схожі трактування цих понять [6, с. 445]. Тут компетенція: 1) добра обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації/установи/особи; компетентність – властивість. від *компетентний*; компетентний: 1) той, що має достатні знання в певній галузі, з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікований; 2) той, що має певні повноваження, повноправний, повновладний.

Компетентність є багатофакторною якістю особистості. Вона припускає не лише наявність певного обсягу знань, умінь, навичок, досвіду та особистих якостей, які є дуже важливими чинниками, а й ціннісних орієнтацій, усвідомлення учнем свого місця в суспільстві і розуміння світу навколо нього, відповідного стилю взаємодії з іншими людьми, загальної культури особистості, а також здібностей та можливостей до постійного вдосконалення власного творчого потенціалу [4].

Компетентнісний підхід досліджено у працях Н. Бібік, О. Локшиної, О. Ляшенка, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін. Під цим поняттям вітчизняні дослідники, зокрема О. Пометун, розуміють спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток основних базових і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу повинно бути формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості [3]. Н. Бібік, вважає, що компетентність представляє освітні результати, які досягаються не лише засобами змісту освіти, але й соціальної взаємодії; як у міжособистісному, так і в інституційному культурному контексті [1]. На думку О. Овчарук, є усвідомлення поняття компетентності в суспільстві, що базується на знаннях, тому важливо розуміти яких компетентностей необхідно навчати і що має бути результатом навчання [2]. Концепція Нової української школи характеризує компетентність як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність у нових непередбачуваних умовах.

Провідна ідея Нової української школи – компетентнісний підхід до навчання, реалізація ключових компетентностей та наскрізних вмінь. Компетентнісно орієнтований підхід доповнюють нові методичними орієнтири змісту освіти, принципи дитиноцентризму, педагогіки партнерства, дружнього та безпечного до дитини освітнього середовища. Нова українська школа не може відбутися без учителя, який володіє сучасними методиками викладання,

вміє спілкуватися з сучасним поколінням дітей, постійно вдосконалюється. В розробленні методики компетентісно орієнтованого уроку/заняття було враховано умови і ситуації, які зумовили б потребу учня застосовувати опановані ним програмові знання, уміння в соціальній практиці [7].

Ключові слова: компетентісний підхід до навчання, компетентність, компетенція, Нова українська школа.

Список використаних джерел та літератури

1. Бібік Н.М. Компетентісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* : Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. К. : «К.І.С.», 2004. С. 45–50.
2. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. К.: «К.І.С.», 2003. 296 с.
3. Пометун О.І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн // *Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. К. : «К.І.С.», 2004. 112 с.
4. Поліщук Н.М. Здоров'язберігаюча компетентність особистості: сутність, структура. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. Вип. 33. С. 32–36.
5. Словник іншомовних слів / За ред. О.С. Мельничука : 2-е видання, випр. і доп. Київ : Головна редакція (УРЕ), 1985. 966 с.
6. Великий тлумачний словник сучасної української / Голов. ред. В. Т. Бусел, редактори-лексикографи: В. Т. Бусел, М. Д. Василега-Дерибас, О. В. Дмитрієв, Г. В. Латник, Г. В. Степенко : Вид. 2-ге. К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
7. Бібік Н. М. Соціалізація молодших школярів у взаємозв'язку урочної та позаурочної діяльності: методичний посібник / Бібік Н.М. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 104 с.

*Ремех Тетяна Олексіївна,
канд. пед. наук, старший дослідник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

РОЗВИТОК ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШЕСТИКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА «ДОСЛІДЖУЄМО ІСТОРІЮ І СУСПІЛЬСТВО»

Державний стандарт базової середньої освіти визначає перелік та сутність ключових компетентностей учнів, що мають формуватись/розвиватись у навчанні предметів/курсів усіх освітніх галузей. Серед них – громадянські та соціальні компетентності, «пов'язані з ідеями демократії, справедливості,

рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей», які передбачають формування й розвиток низки здатностей і вмінь учнів, зокрема: відповідально діяти як громадянин, брати участь у громадському та суспільному житті; критично осмислювати основні події національної, європейської та світової історії, усвідомлювати їх вплив на світогляд громадянина та його ідентифікацію; конструктивно співпрацювати; розуміти правила поведінки та спілкування в різних спільнотах/середовищах, ґрунтовані на спільних моральних цінностях тощо [1].

Додаток 17 Державного стандарту базової середньої освіти характеризує компетентнісний потенціал громадянської та історичної освітньої галузі. Окремо зупинимося на громадянській компетентності, що є провідною для цієї галузі. В навчанні предметів/курсів з історії та громадянської освіти мають формуватись і розвиватись такі її складники: 1) вміння: моделювати поведінку як активного і відповідального представника громадянського суспільства, обізнаного з основами права, змістом прав людини; утримуватися від зловживання своїми правами, захищати права людини у правовий спосіб; формувати та обстоювати свою громадянську позицію щодо локальних і глобальних питань; виявляти відповідальність, уникати негативних стереотипів, мови ворожнечі в обговоренні суспільних проблем; брати участь у розв'язанні проблем різних спільнот з урахуванням інтересів їх представників; конструктивно співпрацювати з іншими; ініціювати/брати участь у реалізації проєктів, громадських заходів та ін.; 2) ставлення: усвідомлювати себе відповідальним громадянином України, розуміти свої права й обов'язки, бути готовим їх виконувати; проявляти самоповагу, повагу до прав та гідності інших осіб, толерантність і готовність до взаємовигідного розв'язання соціально-політичних суперечностей; визнавати цінності іншої особи тощо [2].

Як бачимо, перелік вмінь і ставлень доволі великий і різноаспектний. Для їх формування/розвитку в навчанні учнів історії та громадянської освіти вчитель має володіти відповідними засобами. Одним із них, на нашу думку, є підручник. Покажемо це на прикладі підручника інтегрованого курсу

«Досліджуємо історію і суспільство» (автори О.Пометун, Т.Ремех) для 6 класу [2], створеного на основі модельної навчальної програми інтегрованого курсу «Досліджуємо історію і суспільство» для 5-6 класу закладів загальної середньої освіти (автори О.Пометун, Т.Ремех, Ю.Малієнко, П.Мороз) [3].

Курс інтегрує всесвітню історію, історію України та громадянську освіту, а його зміст у 6 класі побудовано за проблемно-тематичним підходом навколо таких проблем: 1. Взаємодія людини і природи. Спосіб життя населення. Сталий розвиток для сьогодення і майбутнього. 2. Організація життя суспільства. Спільноти. Відносини в суспільстві. 3. Держава, влада, право і закон в минулому і сьогоденні. 4. Духовний світ людини. Культура.

Основний і додатковий тексти, завдання, вміщені в підручнику, дають змогу спрямувати діяльність учнів на дослідження означених проблем. Запропонована система компетентнісно орієнтованих завдань уможливорює формування/розвиток низки ключових компетентностей учнів, в тому числі й громадянської. При цьому це відбувається не лише в ході опанування учнями питаннями розділу 5 «Людина в природі, суспільстві, громаді, державі», теми і зміст якого є переважно громадянськознавчими з включенням окремих історичних аспектів, а й при вивченні попередніх тем чотирьох розділів, присвячених історії Стародавнього світу [2]. Покажемо це на прикладах (таблиця 1).

Таблиця 1.

Потенціал підручника «Досліджуємо історію і суспільство» для 6 класу у формуванні/розвитку громадянської компетентності учнів

Тема	Питання змісту	Приклади завдань/запитань
§ 4. Як було організовано життя суспільства за первісних часів	1. Як формувались перші людські спільноти 2. Якими були суспільні відносини в первісних людських спільнотах 3. Якою була організація влади за первісних часів	Які правила в давнину сприяли ефективній взаємодії людей? Чи актуальні подібні правила нині? На основі ілюстрацій зроби висновок про зміни в суспільних відносинах у часи формування родової общини і племен.
§ 9. Як були організовані суспільство і влада в Стародавньому Єгипті	2. Як було влаштовано суспільство Стародавнього Єгипту	Сформулюй та запиши 5–6 речень на тему «У чому полягала позитивна роль державної влади в Давньому Єгипті».
§ 14. Яка роль права і закону в житті держави	2. Як виникли право і закон у державах Стародавнього Сходу	Чому виникають право і закон? Яка їх роль у житті суспільства?

й суспільства в минулому і тепер	3. Чому закони Хаммурапі є цінною пам'яткою Стародавнього світу	Які є значення слова «право»? Склади до кожного значення по 2–3 речення, розпочавши, наприклад, так: «Я маю право...», «Обов'язковим правилом для громадян України є...» Інтереси яких суспільних груп Вавилону захищали закони Хаммурапі? Доведіть.
§ 25. Як в Афінах утверджувалася Демократія	1. Як було організовано владу в Афінській державі за Перікла 2. Якими були права та обов'язки громадян Афінського полісу	З переліку обери 2–3 основні ознаки демократичного устрою держави. Поясни їх зміст та проілюструй прикладами з історії Стародавньої Греції. Що, на твою думку, головне в присязі афінян? З якою метою виголошували присягу? Якими були основні обов'язки афінян? Як народні збори управляли Афінським полісом? Яким є значення афінської демократії для історії і сьогодення?
§ 48–49. Чому права людини є цінністю	1. Як відбувалося становлення прав людини. 2. Чому права людини вважають загальнолюдською цінністю. 3. Як у світі забезпечують права дитини. 4. Як захистити права людини і права дитини.	Прочитай наведені положення з документів про права людини. Які права людини в них закріплено? Що спільного в цих положеннях? Який висновок можна зробити? Розглянь хмару слів, створену на основі Конституції України. Які права людини вона відображає? Назви сфери життя, яких стосуються права людини. Чи є рівність тотожністю або однаковістю людей? Поясни. Яких особливих прав потребують діти?

Таким чином, підручник, який розглядаємо в якості моделі освітнього процесу, є засобом формування/розвитку громадянської компетентності за умови, що він реалізує компетентнісний підхід до навчання як через зміст, так і систему компетентнісно орієнтованих завдань для учнів.

Ключові слова: громадянська компетентність, підручник, інтегрований курс.

Список використаних джерел та літератури

1. Державний стандарт базової середньої освіти. Затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898 URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text 3>
2. Пометун О.І., Ремех Т.О. Досліджуємо історію і суспільство: підруч. інтегрованого курсу для 6 класу закладів загальної середньої освіти. К. : Видавничий дім «Освіта», 2023. 256 с.

3. Модельна навчальна програма «Досліджуємо історію і суспільство. 5–6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (автори Пометун О.І., Ремех Т.О., Малієнко Ю.Б., Мороз П.В.). URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Hromad.ta.istor.osv.hal/Doslidzhuyemo.istoriyu.susp.5-6-kl.intehr.kurs.Pometun.ta.in.14.07.pdf>

*Серова Галина Володимирівна,
канд. пед. наук,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА ІСТОРІЇ

Упровадження Нової української школи на базовому рівні освіти визначає формування ключових компетентностей та наскрізних умінь учнів як обов'язковий результат навчання. Компетентнісний потенціал громадянської та історичної освітньої галузі конкретизований у вимогах до обов'язкових результатів навчання учнів [1, Додаток 18]. Формування екологічної компетентності є важливим складником змісту навчання історії та громадянської освіти. Це передбачає на основі здобутих історичних і громадянськознавчих знань, предметних і міжпредметних умінь та пізнавального досвіду набуття учнями здатності характеризувати взаємодію людини і природи у часі й просторі, оцінювати зміни навколишнього середовища в умовах суспільного розвитку, наслідки людської діяльності та її вплив на довкілля від минулого і до сьогодення, а також вирізняти основні проблеми в цій царині та шукати шляхи й способи їх розв'язання [1, Додаток 18].

Важливим засобом досягнення зазначених результатів є підручник, який моделює освітній процес та проектує його реалізацію. У попередніх розвідках нами висвітлено методичний потенціал підручників інтегрованого курсу «Досліджуємо історію і суспільство» щодо опанування учнями 5–6 класів знань про сталий розвиток та зміни клімату, що забезпечується через систему компетентнісно орієнтованих міжпредметних пізнавальних завдань дослідницького й пошукового характеру різного ступеню складності [3; 4].

Проілюструємо на кількох прикладах відповідні можливості підручника «Всесвітня історія» (автори О. Пометун, Ю. Малієнко, О. Дудар), що готується до видання [5], розробленого за модельною навчальною програмою «Всесвітня історія. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (авт. Пометун О.І., Ремех Т.О., Малієнко Ю.Б., Мороз П.В.) (таблиця 1) [2].

Таблиця 1.

Параграф підручника	Міжпредметні завдання і запитання у підручнику
§ 2. Велике переселення народів	<p><i>Перевір себе:</i> Чи погоджуєшся ти з тим, що Велике переселення народів було спричинено змінами клімату? Чому? А чи можуть сучасні зміни клімату спричинити важливі історичні події?</p>
<p>§ 7. Взаємозв'язок людини і природи. Рух середньовічного населення</p> <p>1. У чому полягав зв'язок людини і природи в середні віки</p> <p>2. Чому і як відбувався рух населення в середньовіччі</p>	<p><i>Обговоріть у класі:</i> Як природа впливала на життя людей у давнину? Чи здійснювала людина вплив на природу? Поясніть на прикладах.</p> <p><i>Розгляньте інфографіку.</i> Визначте, як різні природні чинники впливали на людей у середньовіччі. Схарактеризуйте детально вплив кожного з них на різні сфери життя людини.</p> <p>Поміркуйте, як діяльність людини у середні віки позначалася на довкіллі. До яких наслідків це могло призвести у майбутньому?</p> <p><i>Дослідіть:</i> Як на мініатюрах із середньовічного календаря – «Розкішного часослова герцога Беррійського» (XV ст.) – зображено взаємодію людини та природи?</p> <p><i>Перевір себе:</i> Як у середньовіччі люди впливали на природу? Хто брав участь у міграційних процесах? Що таке внутрішня і зовнішня колонізація? Чому, на твою думку, кількість міграцій населення із часом зростала?</p> <p>Як ти вважаєш, чи була середньовічна людина більш залежною від природи, ніж сучасна? Обґрунтуй свою думку.</p> <p>Визнач, як людина впливала на природу і як природа впливала на життя людей у середньовіччі. Запиши свої міркування в таблицю в зошиті. Поясни висновки.</p>
§ 8. Середньовічне європейське суспільство	<p><i>Обговоріть у класі:</i> Що таке суспільство? З яких груп складалося суспільство різних країн у Стародавньому світі? Чи були рівними люди за стародавніх часів? Чому ви так думаєте?</p> <p><i>Дослідіть:</i> Які групи населення називає автор? Які були їхні обов'язки? Чи були ці групи рівними в правах? Чому ви так думаєте?</p>

Наведені приклади демонструють потенціал підручника у досягненні очікуваних результатів відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти на основі поєднання когнітивного, діяльнісного і мотиваційно-ціннісного компонентів.

Ключові слова: екологічна компетентність; формування; шкільна громадянська та історична освіта; підручник; міжпредметні завдання.

Список використаних джерел та літератури

1. Державний стандарт базової середньої освіти (2020). Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 року. URL : https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886
2. Модельна навчальна програма «Всесвітня історія. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (авт. Пометун О. І., Ремех Т. О., Малієнко Ю. Б., Мороз П. В.). URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Hromad.ta.istor.osv.hal.2023/08.09.2023/Vsesvitnya.istoriya.7-9.kl.Pometun.ta.in-08.09.2023.pdf>
3. Серова Г.В. Вивчення питань сталого розвитку в інтегрованому курсі «Досліджуємо історія і суспільство». Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови: реалії, досвід, перспективи / методичний порадник науковців Інституту педагогіки НАПН України до початку нового 2023–2024 навчального року: методичні рекомендації / за заг. ред. Олега Топузова, Тетяни Засекіної : Ін-т педагогіки НАПН України. [Електронне видання] Київ : Педагогічна думка, 2023. С.74–78. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/738091/>
4. Серова Г. В. Потенціал підручника «Досліджуємо історію і суспільство» у формуванні екологічної компетентності учнів 6 класу. *Проблеми сучасного підручника*. Вип. 31, 2023. С. 211–222. URL : <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-31-211-222>
5. Пометун О., Малієнко Ю., Дудар О. Всесвітня історія: підручник для 7 класу закладів загальноосвітньої середньої освіти. К.: Видавничий дім «Освіта», 2024. 222 с.

*Соловей Мар'яна Романівна,
ст. викладач кафедри методики викладання і змісту освіти
Рівненський обласний інститут післядипломної освіти
м. Рівне, Україна*

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ (ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ)

Компетентність (від лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний), за матеріалами словника іншомовних слів, означає поінформованість, обізнаність, авторитетність [2, с. 282]. Державний стандарт базової загальної освіти визначає компетентність як набуту в процесі навчання інтегровану здатність особистості, яка складається зі знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці [1].

Ключові компетентності – ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя. В Державному стандарті чітко прописані 11 ключових компетентностей та вміння, які вони передбачають. Хоча термін «компетентність» не є новим для вчителів, але досі виникають труднощі, коли потрібно пояснити особливості кожної й визначити, які завдання сприяють формуванню тієї чи іншої компетентності.

На уроках української мови та літератури досить просто визначити, які завдання сприяють формуванню компетентності «вільне володіння державною мовою», а ось дібрати вправи, які б допомогли сформувати решту компетентностей, складно. Сучасні учні звикли сприймати новий матеріал граючись, саме тому в ігровій формі вдається ефективно працювати над формуванням компетентностей [3].

Підприємливість та фінансова грамотність, громадянські та соціальні компетентності

Літературна гра «Хто я?»

Учні об'єднуються в групи та обирають один одному наліпку з ім'ям персонажа твору, який вивчається. Наклеївши наліпку так, щоб її бачили інші, але не сам учасник, він за допомогою навідних питань (не більше 5) протягом 3 хвилин відгадує свого героя.

Виконуючи такі завдання учні вчаться виокремлювати ключові характеристики персонажів, добирати такі питання, які б дозволили за короткий проміжок часу впоратися із відгадуванням; усвідомлюють важливість спільної роботи та комунікації; вчаться допомагати один одному; не боятися самостійно ухвалювати рішення, не принижуючи інших.

Інформаційно-комунікаційна компетентність

«Профіль митця»

Під час вивчення біографії письменника, можна запропонувати створити за допомогою смартфона сторінку в соціальних мережах.

ПБ: Сковорода Григорій Савич.

Кредо: «Навчай – як живеш, живи – як навчаєш!»

Здобутки: 17 філософських творів і 7 перекладів.

Таланти: гарно грав на сопілці, флейті, органі, скрипці, гусях, лірі, бандурі.

Криптоніми: «мандрівна академія», «людина-університет», «Український Сократ».

«Сторінка іменника»

Можна створити сторінку в соціальній мережі не лише письменнику, а й частині мови, наприклад, іменнику.

Назва – іменник.

Синтаксична роль – будь-який член речення.

Рід – чоловічий, жіночий, середній, спільний.

Особливість – кличний відмінок.

Друзі – прикметник, числівник, дієслово...

Виконуючи подібні завдання, учні опановують основи цифрової грамотності, вчаться безпечно використовувати смартфони з користю як для навчання, так і для життя.

Математична компетентність та навчання впродовж життя

«Мовний приклад»

Уміння рахувати може знадобитися на уроках української мови, а саме на етапі «виклику». Можна запропонувати розв'язати приклад: $6+3+1 =$. Звичайно, що учні швидко впораються із цим завданням, опісля ставимо питання: «Як цей приклад стосується теми, про що ми сьогодні будемо говорити?». Цей приклад стосується теми «Частини мови» (6 – самостійних, 3 – службових та вигук).

«Математичний вибух»

Застосовуючи свої знання з теми «Частини мови» доведіть, що приклад розв'язаний правильно: $4+4+7 = 1$. Відповідь: сім відмінків, чотири відміни та чотири роди має тільки іменник.

«Математична задача літературного характеру»

Вивчаючи біографію Лесі Українки можна не тільки відповідати на звичні питання за текстом, а й трішки порахувати.

Леся Українка народилася 25 лютого 1871 року в родині дворян у Новограді-Волинському. У дитинстві Леся часто слухала українські народні оповідання від матері й дізналася від неї про мавок. Це породило в майбутній поетесі любов до народної творчості. Перший вірш «Надія» написала в 9 років, коли її улюблену тітку заслали до Сибіру. У 1884 році Лариса Косач уперше опублікувала свої вірші у львівському журналі «Зоря», а також взяла собі псевдонім Леся Українка.

- Якби Леся Українка була нашою сучасницею, то скільки б років їй було?
- У якому році Леся Українка написала перший вірш?
- Скільки було років поетесі, коли вона вперше опублікувала свої вірші?

Подібні завдання сприяють розумінню математичних залежностей, усвідомленню ролі математичних знань та вмінь у суспільному житті людини.

Культурна компетентність

«Музика на єднає»

Для емоційного налаштування на уроці розвитку зв'язного мовлення можна запропонувати прослухати популярну пісню із караоке, наприклад «Зорепад» Макса Барських. Далі пропонуємо запитання та завдання: Які емоції викликала у вас пісня? Про що йдеться в композиції? Які слова добирає артист, щоб передати почуття? Яка відома картина відтворює почуте? Чи вірите в кохання з першого погляду? Напишіть вільне есе «Найбільша загадка любові». Щоб не припускатися помилок у власному творі, «зловіть» їх у тексті пісні (лексичні, пунктуаційні, орфоепічні...).

Таким чином, учні порівнюють різні види мистецької творчості шляхом розкриття творчого вираження особистості.

Інноваційність

«Літературний каламбур»

На останніх уроках літератури, коли обговорюємо твори, які вивчали учні впродовж семестру, можна запропонувати пограти в «Літературний каламбур».

Для цього в 5 коробок (1 коробка = 1 художній твір) слід скласти аркуші, на яких зазначити назву твору, імена головних персонажів, місце та час, зав'язку історії. Опісля змішуємо вміст коробок, а учні в групах складають новий мистецький шедевр. Така гра сприяє відкритості до нових ідей, ініціювання змін у близькому середовищі, дає змогу відчувати себе частиною спільноти.

Екологічна компетентність та компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій

«Екологічний десант»

На уроках розвитку зв'язного мовлення варто обговорювати актуальні для сьогодення питання, зокрема екологічні. Часто в школах проводять екологічні тижневики, місячники, під час яких діти організовують виставки малюнків, готують виступи агітбригад. На уроках української мови також можемо долучити учнів до обговорення питання збереження природи. Наприклад, запропонувати створити спільний проєкт «Наша планета – у наших руках». Але не просто намалювати плакат, а представити свою ідею, розписати обов'язки кожного члена команди, експериментальним шляхом довести значимість ідеї, і тільки тоді захистити проєкт.

На таких заняттях учнів мають змогу формулювати припущення та експериментально їх доводити, розвивають допитливість, пізнають довколишній світ та вкотре переконуються у важливості дотримання правил природоохоронної поведінки.

Здатність спілкуватися іноземними мовами

«Словникова робота»

На уроках української мови часто в текстах зустрічаються слова іншомовного походження, які потребують пояснення. Тут у пригоді стають словники, після роботи з ними можна самостійно скласти з іншомовними словами речення та експериментально довести, чи всі запозичені слова можливо замінити українським відповідником. Наприклад, фразеологізми.

«Оригінальна література»

На уроках української літератури можна запропонувати перекласти вірш відомого автора іноземною мовою, наприклад І.Франка чи Лесі України. Чи вдасться зберегти український колорит у перекладі?

Виконуючи подібні творчі вправи, учні оволодіють навичками міжкультурного спілкування.

Запропоновані вище завдання сприяють формуванню кількох компетентностей. Ключові компетентності тісно переплітаються між собою та взаємодоповнюються. Вчитель має навчитися добирати завдання таким чином, щоб чітко прослідковувався зміст конкретної компетентності. Тоді набагато легше буде укладати навчальну програму, календарний план та конспект уроку.

Ключові слова: ключові компетентності, Державний стандарт, ігрові завдання, здатність, знання.

Список використаних джерел та літератури

1. Державний стандарт загальної середньої освіти. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>
2. Словник іншомовних слів / Уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. К. : Наукова думка, 2000. 680 с.
3. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. К. : «К.І.С.», 2003. 296 с. [електронний каталог]. URL : http://www.irf.kiev.ua/files/ukr/programs_edu_ep_409_ua_ref_strategy

*Тарара Анатолій Михайлович,
канд. фізико-математичних наук,
доцент, ст. науковий співробітник,
Інститут педагогіки НАПН м. Київ, Україна
Сушко Інна Анатоліївна,
Київський державний торговельно-економічний університет,
м. Київ, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ І НАСКРІЗНИХ УМІНЬ В ТЕХНОЛОГІЧНІЙ ОСВІТНІЙ ГАЛУЗІ

В Державному стандарті базової середньої освіти (2020 р.) визначено компетентнісний потенціал технологічної освітньої галузі, який характеризує її здатність формувати ключові компетентності через розвиток знань, умінь,

ставлень, оволодіння базовими знаннями галузі [2]. Вимога до посилення практичної спрямованості шкільної освіти спрямо запровадженню в технологічній освіті компетентнісного підходу, основним завданням якого є формування в учнів ключових і предметної компетентностей. Предметною компетентністю в технологічній освіті є проєктно-технологічна компетентність відповідно до першого обов'язкового результату навчання в технологічній освітній галузі – «формулює ідею та втілює задум у готовий продукт за алгоритмом проєктно-технологічної діяльності». Як бачимо, основою формування ключових і предметної компетентностей є проєктно-технологічна діяльність учнів, яка інтегрує всі види творчої діяльності учнів від ідеї для створення виробу (творчого задуму) до її реалізації в готовому продукті. Тому важливим для формування компетентностей учнів є *використання* в навчальному процесі з технологій *інтегративного підходу*. Його сутність в технологічній освітній галузі полягає в інтегруванні змісту технологій з навчальною інформацією таких дисциплін: «Дизайн», «Основи графічної грамоти», «Основи психології творчості» та, частково, «Математика», «Фізика», «Мистецтво», «Біологія». Завдяки інтеграції знань з різних галузей науки та виробництва, у ході здобування учнями технологічної освіти мають успішно формуватися ключові і предметні компетентності.

Компетентність у технологічній освітній галузі розглядається як набута у процесі навчання інтегрована здатність здобувача освіти, яка складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці. Наголосимо, що вчителі технологій володіють особливостями використання у своїй діяльності навчальної інформації з приведених вище дисциплін [2]. Однак особливу увагу слід звернути на галузь науки «Основи психології творчості». Результати наших спостережень за освітнім процесом та навчальною діяльністю вчителів технологій, експериментальних досліджень свідчать, що вчителі недостатньо обізнані з основами психології творчості, психологією творчого процесу в цілому, що пояснюється відсутністю в методичній літературі відповідної інформації. Це призводить до того, що

вчителі не надають належної уваги врахуванню і використанню на заняттях з технологій елементів основ психології творчості, зокрема, таких видів діяльності психіки людини, її головного мозку як технічне мислення, технічна творча уява, асоціації й асоціативне мислення, інтуїція. Однак використання елементів основ психології творчості в освітньому процесі є досить важливим, оскільки вони відіграють важливу роль під час оволодіння учнями основами технологій (зокрема, під час проектування й конструювання технічних об'єктів), а, отже, сприяють ефективному формуванню в учнів ключових і предметної компетентностей. Розглянемо зазначене детальніше.

Важливим засобом ефективного формування компетентностей учнів є практичне створення ними соціально значущих виробів, об'єктів праці і т. ін. Адже у процесі такої діяльності учні мають досліджувати й аналізувати інформацію, ставити і вирішувати проблеми, планувати свою творчу діяльність і оцінювати її результати та власні можливості, оволодівати способами діяльності, взаємодіяти з ровесниками й дорослими і т. ін. Як вже зазначалося, основною формою організації освітнього процесу на уроках технології є проектно-технологічна діяльність учнів під час виконання ними творчих проектів. У ході виконання учнями проектів мають місце наступні види діяльності: проектування й конструювання виробів, розроблення технології їх виготовлення і безпосереднє виготовлення, рефлексія напрацьованого тощо.

Особливо важливими в контексті формування компетентностей і наскрізних умінь учнів є творчі операції проектування й конструювання технічних об'єктів (виробів). Це пояснюється тим, що під час формування ідеї, задуму, уявного образу майбутнього виробу, визначення його загального вигляду, форми, складових елементів конструкції й т. ін. особливо важливим є *асоціативне мислення*, використання учнями різного типу *асоціативних зв'язків (асоціацій)* з відомими природними та створеними людиною об'єктами: птахами (створення літаків), рибами (створення суден), рослинами (наприклад, з реп'яхом – створення застібки «липучки»), різноманітними технічними об'єктами чи складовими їх конструкції. З різного типу образів, понять, що

виникли в учня за асоціацією, він має відібрати те, що найбільше відповідає задуму, складеному ним технічному завданню. Створення ідеального, *уявного* образу технічного об'єкта (виробу), уявне порівняння свого виробу із схожими відомими, «перенесення» отриманих асоціативних образів на розроблюваний учнями технічний об'єкт зможе забезпечити лише його *творча технічна уява* під час проєктування виробу. Розроблення декількох (проміжних) варіантів конструкції виробу, розроблення загальної конструкції виробу і його складових (вузлів, деталей), компоновку окремих складових частин (вузлів) його структури і встановлення функціональних зв'язків між ними і т. ін. забезпечують *технічне мислення й інтуїція* [3]. Важливо також врахувати, що під час проєктування й конструювання технічних об'єктів (виробів) мають місце такі творчі дії та операції учнів: аналіз проблемної ситуації, формулювання й розв'язання проблеми, логічно аргументувати свої рішення, обирати способи досягнення цілей проєктування, оцінювати ризики під час створення складних виробів, дбати про важливість створюваного виробу для суспільства та його рекламу і т. ін.

Виконання учнями розглянутих вище творчих дій та операцій зі створення виробів сприяє ефективному формуванню ключових та предметної компетентностей технологічної освітньої галузі.

Наголошуємо також на тому, що під час проєктування й конструювання виробів учнями, розроблення творчих проєктів, самостійного оволодіння теоретичними основами творчої діяльності, рефлексії напрацьованого (самоаналіз, самооцінка, самоорганізація) мають місце такі мисленнєві операції як: творча уява, інтуїція, асоціації, технічне й асоціативне мислення, знаходження аналогій, порівняння, узагальнення, аналіз, синтез тощо [1]. Така творча діяльність сприяє розвитку в учнів відповідних їх творчих здібностей, потягу до створення нового, пошуку й вирішення важливих проблем, складання учнями особистих творчих планів (стратегій) та їх реалізації, формуванню в них логічного й критичного мислення.

Ураховуючи викладене вище (наявність ефективного формування компетентностей учнів у процесі проектування й конструювання виробів), нами висунуто гіпотезу: формування наскрізних умінь учнів знаходиться у прямій залежності від рівня сформованості в них проєктувальних і конструкторських здібностей.

З метою підтвердження правильності висунутої гіпотези нами проводилися тривалий час експериментальне апробування навчальних матеріалів (підручників і посібників), розроблених у відділі технологічної освіти Інституту педагогіки НАПН України, які були призначені безпосередньо для розвитку проєктувальних і конструкторських здібностей учнів. Переконливим підтвердженням ефективності розроблених матеріалів (і, відповідно, забезпечення високого рівня розвитку зазначених творчих здібностей) було створення учнями складних, досконалих технічних об'єктів. Мав місце також своєрідний «економічний ефект»: складні вироби учні експериментального класу розробляли протягом меншого проміжку часу, а вироби були високої якості.

Аналіз і узагальнення експериментальних результатів, високий рівень розвитку проєктувальних і конструкторських здібностей учнів дали підстави зробити важливий висновок. На основі послідовного і цілеспрямованого формування в учнів проєктувальних і конструкторських здібностей протягом тривалого часу в них відбувається ефективно формування таких *наскрізних умінь*: діяти творчо, ефективно розв'язувати проблеми, критично і системно мислити, логічно обґрунтовувати позицію, приймати рішення на основі логічних міркувань, оцінювати ризики під час створення відповідальних і складних виробів, співпрацювати з іншими учнями – розробниками проєкту [4].

Викладене вище містить в собі значний потенціал (як свідчать результати наших експериментальних досліджень) для формування в учнів ключових і предметної компетентностей та наскрізних умінь технологічної освітньої галузі, організації вчителем навчального процесу на засадах особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів.

Ключові слова: технологічна освіта, формування, компетентності, наскрізні уміння, інтегративний підхід, психологія творчості.

Список використаних джерел та літератури:

1. Anatolii Tarara, Inna Sushko. A method of forming the students' creative technical potential and assessing the level of its formation in the process of implementing the content of technological education in the gymnasium. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць №29, 2023. С. 186–202.
2. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова КМУ від 30.09.2020 р., № 898.
3. Тарара А. Інтуїція і асоціації у процесі навчання учнів проектуванню і конструюванню технічних об'єктів. Інноваційні наукові дослідження в галузі педагогіки і психології: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 11–12 лютого 2022р. Запоріжжя : класичний приватний університет, 2022. С. 43–46.
4. Тарара А. Особливості формування наскрізних умінь в учнів закладів загальної середньої освіти у процесі оволодіння основами технологій. Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи: збірник тез III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. Педагогічна думка, 2021. С. 216 –218.

*Толмачова Ірина Миколаївна,
канд. пед. наук, доцент,
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради,
м. Харків, Україна
Сазанова Юлія Михайлівна,
здобувачка вищої освіти
першого (бакалаврського) рівня спеціальності 053 «Психологія»
Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради,
м. Харків, Україна*

СУЧАСНІ ІНСТРУМЕНТИ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Академічна доброчесність є важливою складовою освітнього процесу. Її принципи мають застосовуватись усією освітянською спільнотою: викладачами, вчителями, студентами, школярами, оскільки це є важливим для забезпечення правомірності навчального процесу і збереження авторитету академічного середовища.

Проблема формування основ академічної доброчесності у молодших школярів зумовлена відсутністю чіткого усвідомлення ними етичних норм і правил у ході навчання. Така ситуація потребує реалізації системного підходу

до формування морально-етичних цінностей, зокрема, академічної доброчесності та відповідальності у здобувачів початкової освіти.

Академічну доброчесність розглядають як одну із складових доброчесності як людської чесноти. Важливо розуміти, що для того, щоб учитися і розвиватися, потрібна довіра, яка є важливим компонентом доброчесності [1; 4]. Тому необхідно будувати відносини молодшого школяра на засадах довіри та співпраці з учителем.

У Законі України «Про освіту» (2017 р.) зазначено, що «академічна доброчесність – це сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу, під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання/наукових (творчих) досягнень» [3].

Різні аспекти формування академічної доброчесності у здобувачів освіти досліджено в розвідках І. Большакової, О. Мірошникової, С. Олексюк, (2017); І. Єсьман, В. Ушмарової, (2020); Н. Булатнікової, (2023) та ін. [1; 2; 5].

Зауважимо, що враховуючи вікові особливості молодших школярів, доречно говорити про формування основ академічної доброчесності у початковій школі. В умовах Нової української школи здійснюється апробація курсу з уроків доброчесності у пілотних закладах освіти різних регіонів країни. Методичні рекомендації до уроків доброчесності для учнів 3-4 класів було розроблено С. Олексюк, І. Большаковою, О. Мірошниковою, які рекомендують «навчання на антикорупційних цінностях» та «обирати доброчесну поведінку в різних життєвих ситуаціях» [6].

Формування основ академічної доброчесності дуже важливе для розвитку молодшого школяра як індивідуальності та його поступового становлення як активного учасника освітнього процесу. Також необхідно прищеплювати дітям повагу до інших людей, їхніх зусиль та надбань, учити не списувати домашнє завдання, перевіряти джерела для використання інформації, засвоювати нові знання. Вчителі початкової школи мають завдання виховувати у молодших школярів цінності академічної доброчесності, такі як: чесність, довіра, повага,

справедливість, сміливість, відповідальність, вільний обмін ідеями. Для цього вчителів доречно використовувати наступні інструменти:

1. Роз'яснення поняття «академічна доброчесність»; як приклад, із використанням інтерактивних вправ, квестів, анімаційної презентації (пояснити молодшим школярам, що таке академічна доброчесність і чому вона важлива із запрошенням мультимедійних героїв). Можна організовувати діалоги про важливість чесності та відповідальності, використовувати методи проектної роботи та виховні ситуації для спільного розв'язання етичних завдань і проблем.

2. Стимулювання у молодших школярів чесності в усіх аспектах їхнього навчання: не списувати домашнє завдання, перевіряти джерела для використання інформації. Показувати учням, що вони отримують справедливу винагороду за свої зусилля.

3. Обговорення з дітьми можливих наслідків порушень основ академічної доброчесності, включаючи можливі шкільні дисциплінарні заходи та загрозу психологічної шкоди від порушення довіри.

4. Використання активних методів навчання, контролю та самоконтролю, що унеможлиблює списування та інші форми порушення академічної доброчесності.

5. Приклад учителя. Він повинен свідомо та послідовно дотримуватися правил та етичних стандартів навчання, оскільки виховні впливи завжди починаються з себе.

6. Підтримка та просвітництво батьків. Необхідно проводити бесіди та тренінгові заняття з академічної доброчесності для батьків; вчасно надсилати їм інформацію; «залучати батьків до обговорення плану навчальної діяльності та нововведень; враховувати думки батьків під час ухвалення рішень» [5].

Поділяємо думку вчителя початкових класів Н. Булатнікової, що «діти вчаться працювати з джерелами інформації, осмислювати прочитане, побачене, робити свої висновки. Особливо цікавими є роботи з різних предметів, які мають індивідуальність, свою родзинку (уроки розвитку зв'язного мовлення,

малювання, дизайну і технологій та інші)» [1, с. 69].

Отже, перераховані сучасні інструменти роботи вчителя виступають важливим елементом соціального розвитку дітей та запорукою формування у них основ академічної доброчесності. Загалом, формування основ академічної доброчесності у молодших школярів вимагає поєднання зусиль учителів, батьків та інших учасників освітнього процесу.

Ключові слова: заклад загальної середньої освіти, молодші школярі, основи академічної доброчесності, сучасні інструменти.

Список використаних джерел та літератури

1. Булатнікова Н. М. Виховання академічної доброчесності у здобувачів освіти початкової школи. *Академічна доброчесність, відкрита наука та штучний інтелект: як створити доброчесне освітнє середовище*: збірник есе програми підвищення кваліфікації / упорядники: А. Артюхов, М. Віхляєв, Ю. Волк. 18 вересня – 18 жовтня 2023 року. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2023. С. 68–70.
2. Довідник з академічної доброчесності для школярів. Вид 3-тє доповнене. Укладачі: М. В. Григорьєва, О. І. Крикова, С. Г. Певко. за заг. Ред. О. О. Гужви. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна. 2018. 66 с.
3. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 22.02.2024).
4. Участь батьків в освіті дитини: аналіз світового досвіду. URL : <https://don.kyivcity.gov.ua/files/2017/11/13/analitica.pdf> (дата звернення: 27.02.2024).
5. Ушмарова В. В., Єсьман І. В. Виховання фундаментальних цінностей академічної доброчесності у молодших школярів Нової української школи. *Ціннісно-орієнтований підхід в освіті і виклики євроінтеграції*. Суми: Сумський державний університет, 2020. С. 110–112.
6. Як навчати доброчесності в початковій школі. URL : <https://nus.org.ua/articles/yak-navchaty-dobrochesnosti-v-pochatkovij-shkoli-dokladno-pro-rozrobky-urokiv-vid-go-smart-osvita/> (дата звернення: 24.02.2024).

*Фідкевич Олена Львівна,
канд. філ. наук,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ЩОДО ПИТАННЯ ЗМІСТУ ПОНЯТЬ «ЧИТАННЯ З РОЗУМІННЯМ» ТА «ЧИТАЦЬКА ГРАМОТНІСТЬ»

У Державному стандарті базової середньої освіти вимоги до обов'язкових результатів навчання визначено на основі компетентнісного підходу, представлено ключові компетентності, які мають формуватися у здобувачів освіти та уміння, наскрізні для всіх компетентностей.

Серед них – *«уміння читання з розумінням»*, яке за Державним стандартом передбачає: «здатність до емоційного, інтелектуального, естетичного сприймання і усвідомлення прочитаного, розуміння інформації, записаної (переданої) у різний спосіб або відтвореної технічними пристроями, що охоплює, зокрема, уміння виявляти приховану і очевидну інформацію, висловлювати припущення, доводити надійність аргументів, підкріплюючи власні висновки фактами та цитатами з тексту, висловлювати ідеї, пов'язані з розумінням тексту після його аналізу і добору» [1].

Зазначимо, що в українській науковій спільноті існують різні думки щодо використання термінів «читання з розумінням» і «читацька грамотність». Наразі спостерігаємо у популярній педагогічній літературі, статтях у ЗМІ використання цих понять у якості синонімів. Анкетування, яке було проведено співробітниками відділу навчання мов національних меншин Інституту педагогіки НАПН України, також засвідчило, що вчителі плутають ці поняття і зазвичай не можуть пояснити їхній зміст.

Утім більшість українських учених в галузі педагогіки акцентують на тому, що поняття «читання з розумінням» і «читацька грамотність» не є тотожними, осмислюючи «читацьку грамотність» передовсім як важливу компетентність здобувачів освіти [2; 3].

Термін «читацька грамотність» широко застосовується у міжнародних дослідженнях якості освіти та освітніх документах. У національному звіті міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 «читацька грамотність» розглядається, як «здатність учня/студента сприймати, аналізувати, використовувати й оцінювати письмовий текст задля досягнення певних цілей, розширювати свої знання й читацький потенціал, а також посилювати свою готовність брати активну участь у житті суспільства» [4, с. 93].

Порівняння тлумачень цих термінів доводить, що на функціональному рівні ці поняття близькі, але й існують відмінності, які полягають у тому, що поняття «читацька грамотність» передбачає широке практичне використання отриманої учнями/ученицями інформації у процесі читання, зокрема у близьких

для здобувачів освіти життєвих ситуаціях, у ході вирішення типових для сучасної людини проблем.

У Державному стандарті ця практикоорієнтована складова не актуалізована в тлумаченні поняття «читання з розумінням», а більш розлого розкрита в тлумаченні ключової компетентності – «володіння українською мовою»: «здобувати та опрацьовувати інформацію з різних (друкованих та цифрових, зокрема аудіовізуальних) джерел у різних освітніх галузях і контекстах, критично осмислювати її та використовувати для комунікації в усній та письмовій формі, для обстоювання власних поглядів, переконань, суспільних і національних цінностей» [1]. Але й у цьому формулюванні практична мета не ураховує життєвий досвід здобувачів освіти та використання їхніх умінь в реальних для них життєвих ситуаціях.

Не увиразнений цей практичний аспект і у формулюванні мети мовно-літературної освітньої галузі у Державному стандарті: «розвиток компетентних мовців і читачів із гуманістичним світоглядом, які володіють українською мовою, читають інформаційні та художні тексти, зокрема класичної та сучасної художньої літератури (української та зарубіжних), здатні спілкуватися мовами корінних народів і національних меншин, іноземними мовами для духовного, культурного та національного самовираження та міжкультурного діалогу, для збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, творчої самореалізації, формування ціннісних орієнтацій і ставлень» [1].

Отже, можемо висновувати, що «читання з розумінням» є більш вузьким поняттям, чим «читацька грамотність», яка по суті є ключовою компетентністю, а читання з розумінням – одним із її умінь.

Відсутність у Державному стандарті формулювання «читацька грамотність» демонструє невідповідність 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. Це стосується і визначення

освітньої мети на етапі базової середньої освіти і якості дидактичного забезпечення освітнього процесу, у якому ця практична складова не завжди у повній мірі актуалізується, а відповідно – освітня діяльність усіх учасників освітнього процесу недостатньо орієнтована на практично вагомий результат, який сприятиме успішній соціалізації учнів/учениць.

Ключові слова: читацька грамотність, читання з розумінням, ключові компетентності, компетентнісний підхід.

Список використаних джерел та літератури

1. Державний стандарт базової середньої освіти (затверджений постановою Кабінету Міністрів України № 898 від 30.09.2020 року). URL : https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/
2. Новосьолова В. І. Уроки PISA-2018: аналіз результатів та методичні поради вчителям української мови і літератури. Українська мова і література в школі. 2020. № 1 (148). С. 3–8. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/718905/1/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%8C%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf>
3. PISA: читацька грамотність / уклад. Т. С. Вакуленко, С. В. Ломакович, В. М. Терещенко. Київ: УЦОЯО, 2017. 123 с. URL : https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/01/PISA_Reading.pdf
4. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 / кол.авт. : М. Мазорчук (осн. автор), Т. Вакуленко, В. Терещенко, Г. Бичко, К. Шумова, С. Раков, В. Горох та ін. ; Український центр оцінювання якості освіти. Київ : УЦОЯО, 2019. 439 с. URL : http://testportal.gov.ua//wp-content/uploads/2019/12/PISA_2018_Report_UKR.pdf

*Шевчук Лариса Миколаївна,
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ДО ПИТАННЯ ПРО ЗАСТОСУВАННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО І ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДІВ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДЕРЖАВНОЇ

Реалізація ідеї застосування компетентнісного підходу – це один із пріоритетів оновлення загальної середньої освіти України. Для компетентнісного підходу властиве формування в учнів ключових і предметних компетентностей, здатності самостійно діяти у різних життєвих ситуаціях, відмова від нарощування обсягу навчальної інформації на користь практичної

діяльності. Реалізація компетентнісного підходу потребує переосмислення й корекції цілей і змісту освіти, методологічної перебудови освітнього процесу.

Для ефективного навчання української мови необхідне чітке усвідомлення сутності терміну «компетентність». Зокрема у чинному Законі України «Про освіту» поняття «компетентність» трактовано як динамічну комбінацію «знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та / або подальшу навчальну діяльність» [1]. Науковці детермінують дефініцію «компетентність» як інтегративну якість чи сукупність якостей особистості (що охоплює знання, уміння, навички, досвід, ставлення, цінності, які, до того ж, спеціально структуровані), яка «набувається у процесі навчання та особистого пізнавального і життєвого досвіду» [6, с. 4], та є цільовим і результативним компонентом освітнього процесу, результативно-діяльнісною характеристикою освіти.

На нашу думку, для ефективного навчання української мови доцільне застосування на інтегративній основі компетентнісного й диференційованого підходів. Диференціація (згідно із лексичним значенням слова) – це поділ, розподіл, роздрібнення, розчленування, розщеплення, розбивка. Урахування смислових відтінків терміну «диференціація» стимулює до здійснення: роздрібнення на відмінні частини, групи, форми, ступені; розрізнення із урахуванням деталей; градацію і класифікацію (із урахуванням відмінностей); застосування диференційованого підходу (із максимальним урахуванням критеріїв здійснення диференціації).

У процесі навчання української мови як державної доцільне застосування диференційованого підходу у контексті формування таких компетентностей: комунікативної (яка, за твердженням Ф. Бацевича, М. Вашуленка охоплює мовну, мовленнєву, соціолінгвістичну та соціокультурну компетентності), мовної, мовленнєвої, текстової, текстотворчої, соціокультурної. Таким чином здійснюється охоплення таких аспектів:

- формування позитивної мотивації до спілкування, здатності

встановлювати і підтримувати контакти з оточуючими людьми, оволодіння стратегіями спілкування у різних комунікативних ситуаціях;

- засвоєння знань про мову, її словниковий склад, граматичну структуру та ін.;

- формування вмінь «вести діалог, сприймати і будувати усні і писемні монологічні і діалогічні висловлювання різних видів, типів, стилів і жанрів» [3, с. 13], оцінювати результати власної мовленнєвої діяльності, користуватися усною і писемною мовою у різних сферах суспільного життя;

- засвоєння знань про текст й оволодіння вміннями й навичками, необхідними для здійснення різних процесів текстової діяльності (сприйняття, розуміння і породження текстів), формування готовності і здатності створювати вторинні та власні зв'язні висловлювання різних типів і стилів мовлення;

- ознайомлення українською мовою з інформацією про культуру й історію України, її економіку та ін., звичаї й традиції своєї національної спільноти).

Комплексність у застосуванні диференційованого підходу у контексті формування компетентностей учнів полягає у наступному:

- реалізація компетентнісного підходу під час вивчення української мови за рахунок інваріантної та заняття варіативної складових Типового навчального плану;

- застосування різних форм організації навчальної діяльності учнів (здійснення індивідуальної навчальної діяльності в умовах індивідуальної, групової або фронтальної роботи; спільної діяльності в умовах групової або фронтальної) із урахуванням спорідненості / неспорідненості мов, рівня володіння кожним учнем / ученицею українською мовою та рідною мовою;

- використання різних типів диференціації (за темпом навчальної діяльності; за ступенем самостійності у навчальній діяльності (самостійна, напівсамостійна завдяки наданню допомоги іншим учнем / ученицею або вчителем, спільна навчальна діяльність); за кількістю учнів (індивідуальна робота, робота в парах або групах, загальнокласна робота); зумовлена специфікою змісту навчання (різна кількість, складність завдань завдяки вмісту

або відсутності детальної інструкції, зразка, довідки, різному обсягу і складності текстів тощо).

У процесі вивчення української мови як другої мови доцільне диференційоване використання різних видів усного або письмового перекладу (усного, – послідовного або синхронного); письмового, – точного або вільного, повного або скороченого чи фрагментарного).

Ключові слова: компетентнісний підхід, диференційований підхід, навчання української мови, вивчення української мови як державної.

Список використаних джерел та літератури

1. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 01.03. 2024).
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. / Під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
3. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах. / М. І. Пентилюк та ін.; за ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2004. 400 с.
4. Редько В. Г. Організація компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі : метод. рекомендації. Київ : КОНВІ ПРИНТ, 2019. 36 с.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підручник. Київ : Грамота, 2012. 504 с.
6. Савченко О.Я. Концепція розроблення нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти. Початкова школа. 2010. №4. С. 1–5.
7. Differenzierung. URL : <https://www.duden.de/rechtschreibung/Differenzierung> (Datum der Bewerbung 10.02. 2023).

*Шуневич Оксана Михайлівна,
канд. пед. наук,
Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти»
Житомирської обласної ради,
м. Житомир, Україна*

ПІДГОТОВКА УЧНІВ ДО АРГУМЕНТОВАНОГО ПИСЬМА: ОРІЄНТИРИ ДОБОРУ ТЕКСТІВ

Питання навчання учнів аргументовано викладати власні думки на письмі останнім часом актуалізувалося як у наукових дослідженнях, так і в прикладних методичних дискусіях. Уведення в програми з української мови такого виду роботи як написання аргументованого есею вимагає пильної уваги щодо якісної підготовки учнів до цієї роботи. Науковці досліджують різні аспекти

означеного вміння, зокрема уміння компресувати прочитане й давати власні коментарі (Ю. Романенко, О. Шуневич), структурувати й висловлювати думку в лаконічній письмовій формі за допомогою графічних організаторів (О. Пометун), працювати з різними видами науково-навчальних текстів в компетентнісній парадигмі (О. Андрієць, О. Божко), писати різні види есею (Н. Грона, Т. Магдич, С. Молочко, О. Попружна, В. Ющенко). В нашому дослідженні сфокусуємося на аргументованому письмі, мета якого розвинути в учнів низку наскрізних умінь, допомогти усвідомити власні погляди й цінності, підготувати до активної участі в громадському житті й соціальних ініціативах. У фокусі нашої уваги будуть орієнтири для добору текстів, на основі яких учитель вибудовує процес навчання письма.

У практиці українських шкіл написання письмової роботи (переказу, твору, есею) зводиться до уроку розвитку мовлення або до написання тексту учнями вдома. Така робота спрямована на перевірку вміння, а от про системне пролонговане навчання, спеціальну підготовку не йдеться. Окрім того, написання есею вдома не дає об'єктивної картини, особливо з появою ресурсів штучного інтелекту. Натомість, сьогодні існує практика навчання аргументованого письма як довготривалого, структурованого процесу, так званого процесуального письма [1; 2; 3], яке вже багато років дає свої плідні результати в освітніх закладах інших країн. Автори цього підходу переконані, що готуватися до написання есею варто цілеспрямовано, систематично впродовж тривалого часу. Учні в процесі усвідомленого й керованого вправління набувають навички накопичування ідей, руху власної думки, вибудовування своєї тези, аргументування, уведення коментарів, ревізії й редагування власного тексту. Вагомою в цьому підході є попередня робота з думками інших людей, які учні мають виокремити з прочитаних текстів і прокоментувати, а відтак, вибудувати власну аргументацію, відділивши свої думки від чужих [1; 2; 4]. Як з'ясувалося в процесі опитування вчителів Житомирської області, які пілотували методика процесуального письма, найбільші труднощі педагоги мають з доббором текстів для навчання. У цьому

дослідженні зосередимо увагу на особливостях формату, тематики й інструментів роботи з добірками текстів, які укладає педагог відповідно до сформульованих цілей, рівня підготовки учнів, умов організації освітнього процесу.

Тексти можуть бути різних форматів. Перевага надається публіцистичним текстам, які містять інформацію про джерело повідомлення або відомості про автора. Можуть використовуватися інформаційні тексти (оголошення, реклама, розклади занять, графіки, діаграми тощо). Тут варто звернути увагу на тексти, які запропоновано в Міжнародному дослідженні якості освіти PISA-2022, як-от: множинні, динамічні, нелінійні, опрацювання яких дає досвід використання здобутої інформації в різних комунікативних сценаріях, які трапляються в реальному житті [5].

Стимулом для роботи над есеєм можуть стати креолізовані тексти, зміст яких містить дискусійні твердження чи зображення. Учитель може знаходити такі тексти самостійно, щоб активізувати дискусію, або ж самі учні, які помічають елементи полярних думок навколо й приносять у клас фотодокази, що стають стимулом для формулювання власних думок.

Теми, які пропонуються для написання есею, мають торкатися актуальних, цікавих для учнів подій чи явищ. Для цього створюються добірки текстів, з якими учні можуть працювати на уроках і поступово занурюватися в тему есею, відкривати нові нюанси, різночитання. Такі читацькі сети, за рекомендаціями науковців, мають містити 3–4 тексти, які різнобічно, дискусійно висвітлюють обговорюване питання. Тексти мають, безумовно, відповідати віку учнів, їхнім потребам і запитам, а також цілям, які ставить учитель. Текст сам собою може не стати приводом до дискусії, адже саме **інструменти роботи** з такими текстами, які пропонуються учням, живлять думку й мотивують до її вербалізації.

Процесуальний підхід до письма передбачає певні етапи, на кожному з яких варто використовувати різні техніки. У процесуальному письмі кожна техніка відповідає певному етапові навчання.

Генерування думок. Накопичення ідей, їх письмове ословлення. На цьому етапі науковці радять пропонувати учням вправи на зняття блоків письма, мозкові штурми, різні варіанти продовження речень, вільне письмо, фокусоване письмо, відслідковування думок, ведення читацького нотатника, коментування думок, знайомство з сигнальними фразами тощо [1; 2; 4].

Написання першої чернетки. На цьому етапі учні вибудовують загальну послідовність думок, їхнє обґрунтування. Ця чернетка має підлягати першій перевірці з коментарями учителя для удосконалення змістової частини тексту.

Аналіз та обговорення створеного тексту. Цей процес достатньо варіативний, включає в себе різні формати обговорення (з учителем, з однокласниками, в парах, групах; офлайн/онлайн).

Ревізія й редагування написаного тексту. Учні навчаються робити ревізію власного тексту (переструктурування, доповнення/ущільнення, виокремлення думок, які належать іншим особам, уведення в текст сигнальних фраз). На цьому етапі можна відпрацьовувати різні види діалогу з текстами: цитата, парафраз, підсумок [4]. Згодом учні редагують текст на предмет помилок, яких вони припустилися.

Зрозуміло, що педагогові буде складно організувати таку роботу лише на уроках розвитку мовлення, тож пропонуємо вже під час складання навчальної програми продумати етапи цього процесу й запровадити як елемент кожного уроку, пов'язуючи зі змістовим наповненням програми.

Підсумовуючи, зазначимо, що робота з написання аргументованого есею, зважаючи на сучасні дослідження, має бути базованою на роботі учнів з добіркою цікавих, актуальних, сучасних текстів, які відображають різні погляди на одне питання, бути системною, заздалегідь спланованою педагогом, з дібраними відповідно до віку, потреб і можливостей учнів техніками опрацювання цих текстів, що створюватиме умови для поступового впевненого руху учнів до створення власних аргументованих письмових висловлювань.

Ключові слова: аргументоване письмо, процесуальний підхід, добір текстів.

Список використаних джерел та літератури

1. Elbow P. Writing With Power: Techniques for Mastering the Writing Process. 2nd ed. New York: Oxford UP, 1998.
2. Harris J. Rewriting: How to Do Things with Texts, Second Edition, Utah State University Press: Logan, 2006, 161 с.
3. Murray, Donald M. «Writing as process: How writing finds its own meaning». Eight approaches to teaching composition (1980): 3–20.
4. Брюховецька О. Плагіат – це наче позбавити себе голосу: як привчити учнів не красти чужих слів. URL : <http://surl.li/ixnlq>
5. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022 / кол. авт. : Г. Бичко (осн. автор), Т. Вакуленко, Т. Лісова, М. Мазорчук, В. Терещенко, С. Раков, В. Горох та ін. ; за ред. В. Терещенка та І. Клименко ; Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 2023. 395 с.

*Щербань Петро Іванович,
Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти»
Житомирської обласної ради,
м. Житомир, Україна*

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА НАВЧАННЯ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Нова українська школа, як ключова реформа освіти на сучасному етапі, будується на основі компетентнісного підходу. Формується нова парадигма освіти, яка передбачає створення таких умов, які мають сформувати в учнів критичне мислення, вміння аналізувати та використовувати інформацію, самостійно опановувати нові знання, щоб бути успішним та конкурентним на ринку праці. Такий результат можливий при застосуванні компетентнісно орієнтованого підходу у навчанні.

Роль і місце компетентнісно орієнтованого підходу в сучасній освіті України досліджували вітчизняні вчені І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін.

Компетентнісне навчання передбачає значне посилення практичної направленості освіти. Його можна віднести до одного із способів досягнення нової освіти. Компетентність можна розуміти як здатність результативно діяти,

досягати результату, ефективно вирішувати проблеми. Такий підхід визначає пріоритети, напрямки зміни освітнього процесу [2, с. 21].

Упровадження компетентнісного підходу в освіті – це прагнення відповідати прогресивному розвитку суспільства на сучасному етапі. Це інструмент, за допомогою якого можна підвищити якість освіти, відповідь на нові вимоги економіки постіндустріального суспільства. Перенесення акцентів від змісту до результатів, від знань до розвитку особистості стає найважливішим чинником визнання і поширення компетентнісно орієнтованого підходу [4, с. 6].

В умовах Нової української школи створюється система освіти XXI століття, яка буде формувати нову генерацію дітей, що здатні критично і системно мислити, знаходити правильні рішення не тільки в навчальних, а й у життєвих ситуаціях, діяти з високим рівнем відповідальності [2, с. 20].

Компетентнісно орієнтоване навчання передбачає використання на уроках діяльнісного підходу. Цей процес спрямований на розвиток учнів як особистостей з комплексом знань, умінь та навичок, необхідних для успішної адаптації у сучасному світі. Використання діяльнісного підходу під час навчання учнів є ключовим аспектом даного процесу. Активна участь учнів у власному навчанні, індивідуалізація та диференціація навчання, використання компетентнісно орієнтованих завдань сприяє формуванню ключових, предметних та міжпредметних компетентностей.

У Новій українській школі діяльнісний підхід відіграє важливу роль, оскільки він сприяє формуванню життєвих навичок і умінь учнів, забезпечує зв'язок навчання з реальним життям. Компетентнісно орієнтований підхід доповнює цей процес, визначаючи конкретні компетентності, які мають розвиватися в учнів.

В основі концепції діяльнісного підходу лежить ідея про навчання як активну, свідому, творчу діяльність учня. Таким чином забезпечується розвиток діяльнісних здібностей учня, що дозволяє йому самостійно вибудувувати і змінювати свою власну стратегію навчання. В учнів

формується вміння досліджувати процеси, явища, вирішувати проблеми, вибудовувати логічну послідовність, працювати в команді. Вони стають справжніми суб'єктами навчання [1, с. 2].

Компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації та може виявлятися в тій чи іншій діяльності за умови зацікавленості в ній учня. Вона тісно пов'язує одночасну мобілізацію знань, умінь, навичок і способів їх застосування в конкретних ситуаціях. Використання дослідницьких, проблемно-пошукових завдань в умовах компетентісно-діяльнісного навчання стимулюють в учнів особистісну та інтелектуальну активність, скеровують їх на активну навчальну діяльність. Здійснюється не лише виявлення індивідуально-психологічних особливостей учнів, а й подальший розвиток їхніх пізнавальних здібностей та особистісних якостей [1, с. 4].

Компетентісно-діяльнісному підходу властиві такі положення:

- компетентність – це категорія, що виявляється лише в певній діяльності;
- бути компетентним – означає бути здатним мобілізувати отримані знання, вміння та навички та досвід їх використання в тій чи іншій ситуації;
- компетентність не зводиться до одних тільки знань, умінь та навичок, вона передбачає їх використання;
- значну роль у прояві компетентності виконує конкретна ситуація – людина може продемонструвати або не продемонструвати свою компетентність;
- природа компетентності така, що вона виявляється тільки за умови глибокої зацікавленості учня у певному виді діяльності [1, с. 6].

Компетентісно орієнтований підхід у Новій українській школі є важливим складником підготовки учнів до успішного життя в плинному світі. Він сприяє не тільки засвоєнню знань, а й формуванню готовності до вирішення складних завдань та викликів, з якими зустрічаються учні в сучасному суспільстві.

Ключові слова: компетентнісно орієнтований підхід, компетентнісно-діяльнісний підхід, Нова українська школа, нова парадигма освіти, компетентність.

Список використаних джерел та літератури

1. Алексєєнко І.В. Компетентнісно-діяльнісний підхід до побудови комплексів вправ і завдань у змісті посібника елективного курсу «Завітайте до України». 2016. URL : <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/126937> (дата звернення: 12.03.2024)
2. Гільберг Т.Г., Тарнавська С.С., Павич Н.М. Навчально-методичний посібник. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1-2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу. Київ : Генеза, 2019. 256 с.
3. Гільберг Т.Г., Тарнавська С.С., Хитра З.М., Павич Н.М. Навчально-методичний посібник. Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 3-4 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу. Київ : Генеза, 2020. 240 с.
4. Пометун О.І., Гупан Н.М., Власов В.С. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в школі: методичний посібник. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.

*Яковчук Михайло Володимирович,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ РОЛЬОВИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ 7–8 КЛАСІВ ГІМНАЗІЙ

Сучасний розвиток шкільної іншомовної освіти характеризується впровадженням компетентнісного підходу до навчання, який передбачає спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей особистості, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві.

Компетентнісно орієнтоване навчання іноземної мови учнів 7–8 класів, спрямоване передусім на формування в учнів здатності цілісно поєднувати здобуті знання, сформовані уміння й навички, набутий навчальний досвід, світоглядні цінності, ставлення та переконання з активною творчою самостійною науково-дослідницькою діяльністю у межах окреслених навчальною програмою орієнтирів у процесі добору й використання мовного та інформаційного матеріалу для продукування усних і письмових текстів та для

ідентифікації чужомовних висловлень у процесі їх сприймання під час читання та слухання. Воно вимагає урізноманітнення форм організації навчальної діяльності [2, с. 8].

Одним із найефективніших прийомів реалізації компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів 7–8 класів є використання рольової гри. Гра є однією з провідних форм діяльності дитини в середньому шкільному віці. Рольова гра є мотивувальним фактором, оскільки містить у собі елемент гри та непередбачуваність розв'язки [1], вона сприяє підвищенню в учнів мотивації вивчення іноземної мови, дозволяє врахувати вікові особливості учнів, їх інтереси та нахили, сферу їхньої діяльності, моделюючи ситуації реального спілкування.

Гра – це певна ситуація, яка багаторазово повторюється, і кожен раз у новому варіанті. Ми розглядаємо гру як варіативно-ситуативну мовленнєву вправу, в ході якої учні набувають досвіду спілкування. Тому гра має бути невід'ємним елементом кожного уроку. Учням пропонуються ситуації, що визначають соціально-комунікативну роль учасників, формуючи при цьому одразу декілька компетентностей. Учні мають змоделювати ситуацію, виконуючи її ролі.

Зазвичай ігрова модель навчання має 4 етапи:

1. Орієнтація (введення учнів у тему, ознайомлення з правилами гри, загальний огляд її перебігу).
2. Підготовка до проведення гри (ознайомлення зі сценарієм, визначення ігрових завдань, ролей, орієнтованих шляхів розв'язання проблеми).
3. Основна частина – проведення гри.
4. Обговорення.

Кожна така гра відбувається за певним алгоритмом. Учні «входять» у ситуацію, на основі якої отримують ігрове завдання. Для його виконання вони об'єднуються в групи, обирають відповідні ролі. Розглянемо декілька прикладів.

Так, під час вивчення теми «Покупки» (8 клас) учням можна запропонувати таку рольову гру:

Ви в магазині одягу. Разом із членами родини (друзями) вибираєте брендові речі. Поспілкуйтесь із продавцем і членами родини(друзями):

- *погодься/не погодься з пропозиціями членів родини (друзями)/продавця-консультанта;*
- *дизнайся про розмір та якість одягу;*
- *аргументуй свій вибір.*

У цій ситуації формуються одразу декілька компетентностей: математична та ініціативність і підприємливість.

Для реалізації обізнаності та самовираження у сфері культури можна запропонувати наступну ситуацію, тема: «Школа» (7 клас):

Ви напередодні святкування ювілею школи. Обміркуйте план його проведення. З'ясуйте разом з друзями такі питання:

- *заходи;*
- *оформлення;*
- *відповідальні.*

Під час вивчення теми «Відпочинок та дозвілля» (7 клас) вчитель може запропонувати учням рольову гру, що навчить їх мовленнєвих формул, які використовуються у процесі соціальної взаємодії та сприятиме формуванню їхньої соціальної та громадянської компетентностей:

Батьки учнів та класний керівник стурбовані погіршенням поведінки учнів в класі. Обговоріть на зборах, як краще організувати дозвілля учнів, щоб зайняти їх корисною та захоплюючою справою.

Рольові ігри, модельовані на уроці, мають мати на меті не тільки говоріння і розуміння співрозмовника, а й уміння висловлювати й аргументувати свою точку зору, погоджуватися чи чемно висловлювати свою незгоду та ввічливо переривати співрозмовника. Для того, щоб мовлення учнів було виразним, необхідно навчити їх вживати словосполучення, фрази, вислови, які можуть використовуватися ними при розігруванні ролей. Найбільш

вживаними є такі фрази та словосполучення: *якщо б я був на твоєму місці...; тобі краще ...; я б порадив тобі...; я думаю (не думаю), що тобі слід...; чому б тобі не...; у такому випадку; тобі необхідно спробувати..., я з тобою погоджуюся (не погоджуюся)...; на мій погляд ...; я дотримуюся думки, що ...; я впевнений, що...; я припускаю, що...; з моєї точки зору ...; само собою зрозуміло ...; мені здається, що ...; я переконаний, що ...; чесно кажучи, ...; я так не думаю; це зовсім не те... .*

На нашу думку, використання рольової гри в навчанні іноземної мови в базовій школі готує учнів до реального спілкування в іншомовному професійному середовищі, оскільки вони потрапляють у ситуацію, коли виникає потреба щось сказати, запитати, з'ясувати, довести.

Отже, рольова гра є одним з тих методичних прийомів навчання, що допомагає створити на уроках реальні та уявні ситуації спілкування. Вона додає навчальному спілкуванню комунікативну спрямованість, зміцнює мотивацію вивчення іноземної мови, значно підвищує якість оволодіння нею і є найбільш сприятливою для застосування на середньому ступені навчання, бо саме тут існують необмежені можливості для реалізації творчого потенціалу як учителя, так і учнів.

Ключові слова: рольова гра, спілкування, компетентнісно орієнтоване навчання

Список використаних джерел та літератури

1. Гез М. І. Методика навчання іноземних мов у середній школі : підручник. Київ, 2016. 345 с.
2. Навчання іноземних мов у гімназії : Збірник методичних матеріалів для вчителів іноземних мов / за заг. ред. Редька В. Г.. Тернопіль : Лібра Терра, 2023. 92 с.

Яценко Володимир Сергійович
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У ПРОЦЕСІ ШКІЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ

Важливим компонентом змісту географічної освіти є *формування практичних умінь і навичок в учнів/учениць* у процесі вивчення різних курсів географії та економіки. Всі вони визначені модельною навчальною програмою [1] і розрізняються як за своїм змістом, так і за складністю виконуваних дій. У дидактиці вміння розглядають як процес застосування знань на практиці, що складається з певних навчальних дій. Уміння, які набули автоматизму під час застосування, перетворюються у навички.

В освітньому процесі з географії використовуються як загальнонавчальні, так і предметні, специфічні тільки для географії, уміння і навички. До *загальнонавчальних* відносять усі інтелектуальні вміння (читати, писати, малювати, креслити, рахувати тощо; логічно мислити, тобто застосовувати прийоми абстрагування, аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, складання висновку тощо). Такі вміння формуються в учнів/учениць протягом усього етапу навчання в школі і засобами всіх навчальних предметів.

Предметні уміння і навички формуються під час засвоєння географічних знань і певною мірою відбивають загальні завдання навчання географії. Їх можна згрупувати таким чином: 1. Уміння працювати з різними джерелами географічних знань /підручниками та додатковою літературою; з навчальними картами, цифровим та статистичним матеріалом, наочними посібниками, аудіовізуальними засобами навчання, географічними явищами та процесами у природі і суспільстві. 2. Уміння конструювати географічні відповіді: це складання географічних характеристик, на основі типових планів /алгоритмів/ та описів, малювання схем, креслення графіків, діаграм, проведення розрахунків, складання таблиць, конструювання моделей тощо. 3. Уміння

встановлювати, розкривати взаємозв'язки компонентів природи і суспільства. 4. Уміння прогнозувати географічні явища і ситуації, наприклад: При загальному глобальному потеплінні і змін клімату Землі води Гольфстріму можуть спуститися нижче і не дійти до берегів Північної Європи. Що може статися з природою Європи в цілому?.

Етапами формування умінь є: пояснення вчителем суті уміння з обов'язковим показом прийомів дії; виконання учнями/ученицями навчальних дій під керівництвом вчителя; самостійні вправи у застосуванні умінь, які передбачають самоконтроль навчальних дій та самооцінку результатів, щодо оволодіння практичними вміннями.

Численні *практичні роботи*, яких у кожному курсі географії налічується від 5 до 12, передбачають формування практичних умінь і навичок на всіх етапах оволодіння змістом освіти: одночасно із засвоєнням нового матеріалу, під час закріплення і узагальнення знань, в ході їх перевірки, контролю та оцінювання. У програмі практичні роботи розподіляються на навчальні /тренувальні/ й підсумкові. Перші мають завданням навчання якомусь прийому навчальної роботи /наприклад, визначення географічного положення об'єкта, позначення його на карті/ формування, тренування і закріплення різноманітних умінь / робота з кліматичними діаграмами різних материків.

Підсумкові роботи проводять, як правило, після серії тренувальних з метою перевірки сформованих умінь і навичок та їх подальшого розвитку. Поступово у процесі навчання учні стають більш самостійними у застосуванні умінь та переносять їх у нові навчальні умови. Але слід пам'ятати, що цьому передуює копітка колективна робота під керівництвом вчителя, яка носить інструктивний, навчальний, контролюючий характер.

Актуальним для вчителів є оволодіння *рівнями компетентності практичних досягнень учнів/учениць*, яких виокремлюють чотири.

У *початковому рівні* учні роблять спробу усвідомити й відтворити способи дій при формуванні конкретних умінь, але допускають неточності та помилки (1–3 бали).

До *середнього рівня* компетентності у набутті практичних умінь відносять учнів/учениць, які з допомогою вчителя виконують більшість практичних дій, а деякі роблять спробу виконати їх самостійно, проте повний обсяг робіт виконати ще не встигає (4–6 балів).

Достатній рівень набувають учні/учениці, які можуть чітко розкрити мету роботи, способи дій при їх виконанні та їх послідовність; майже безпомилково оформлюють результати роботи, встигають виконати все запропоноване завданням (7–9 балів).

Високий рівень компетентності властивий учням, які вільно застосовують способи дій у розв'язанні завдань, чітко оформлюють результати; роблять висновки, пропонують власні варіанти завдань; за рекомендацією вчителя можуть допомагати однокласникам розкрити й усвідомити навчальні дії (10–12 балів) [2].

Майже всі програмні практичні роботи спрямовуються на формування не тільки предметних умінь, а й деяких загальнонавчальних: грамотно писати і оформлювати роботу, робити узагальнення, порівняння, висновки тощо. Вірно побудована система вправ дозволяє з багатьох тем різних курсів географії та економіки довести уміння до рівня навичок. Застосування навичок значно скорочує навчальний час і підвищує якість набутих знань.

Ключові слова: загальнонавчальні і предметні уміння, практичні роботи з географії, рівні компетентності.

Список використаних джерел та літератури

1. Модельна навчальна програма «Географія. 6-9 класи» для закладів загальної середньої освіти URL : https://osvita.ua/doc/files/news/863/86384/Geografiya_6-9_kl_Zapotockij_S_P__ta_in_.pdf (дата звернення: 04 травня 2022). «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» Наказ МОН України від 12.07.2021 № 795.

2. Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання навчальних досягнень учнів 5–6 класів, які здобувають освіту відповідно до нового Державного стандарту базової середньої освіти. Наказ МОН України №289 від 01.01.2022 р. URL. : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-ocinyuvannya-navchalnih-dosyagren-uchniv-5-6-klasiv-yaki-zdobuvayut-osvitu-vidpovidno-do-novogo-derzhavnogo-standartu-bazovoyi-serednoyi-osviti>

НАПРЯМ 2: ІНТЕГРОВАНІЙ І МІЖПРЕДМЕТНИЙ ПІДХОДИ В РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

*Богданець-Білокаленко Наталія Іванівна,
д-р пед. наук, проф.,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ІНТЕРАКТИВНА МОДЕЛЬ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

Переорієнтація суспільства на розвиток людини та її особистісних і культурних рис, зміна суспільної свідомості щодо ставлення до освітньої сфери, а також мовна політика України – зумовлює якісно нові вимоги до процесу вивчення державної української мови у закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин. На сучасному етапі проблема формування мовної компетентності особистості стала досить актуальною.

Концепція Нової української школи висуває учителю української мови чітку вимогу: сприяти формуванню національно-мовної особистості, яка володіє свідомим ставленням до мови, розвиненим мовленням, мисленням та інтелектом.

Освітні програми рекомендують використання комунікативного, лінгвістично-культурологічного й особистісного підходів до вивчення здобувачами освіти української мови в школах /класах з навчанням мовами національних меншин.

Комунікативний підхід у методиці викладання мови допомагає вчителю реалізувати ціннісний, розвивальний і виховний аспекти української мови, як навчального предмета, оскільки завдання комунікативного характеру сприяють

засвоєнню учнями певних знань, а також формують у них уміння та навички контролювати власне мовлення.

Практика переконує, що успішне становлення мовної особистості – це поетапний довготривалий процес, що потребує від вчителя та учнів певних зусиль, а також, що важливо – зацікавленості яка, у передусім реалізується на уроках української мови. Інтенсивний цілеспрямований розвиток усного та писемного мовлення учнів 5–6 класів, їхніх пізнавальних можливостей, мотивів навчання, волі, почуттів, самостійності та активності в навчальній діяльності.

Основними завданнями уроків української мови і читання є розвиток зв'язного мовлення учнів 5–6 класів, а також забезпечення високого рівня їх мовної культури. Відтак вчителю необхідно:

- а) навчити учнів відбирати ті мовні засоби, які найкраще передають зміст розповіді мовця, розкривають тему і основну думку ;
- б) навчити логічно мислити, послідовно вести розповідь без діалектизмів, просторіч, жаргонізмів.

Мова учнів 5–6 класів буде значно багатішою, якщо вони не будуть постійно повторювати в ній одні й ті ж слова, словоформи, словосполучення, що реалізується у передусім на уроках української мови.

Розвиток різних видів мовленнєвої діяльності має відбуватись у зв'язку з активним формуванням системи мисленнєвих прийомів. Також слід пам'ятати, що найважливіша ознака будь-якої технології – системність взаємопов'язаних компонентів, тобто завдань, змісту, методів і форм навчання та результатів, які при цьому досягаються. Загалом же шлях до мовленнєвого розвитку лежить через розуміння прочитаного чи прослуханого тексту й передбачає активізацію різних видів мовленнєвої діяльності учнів .

Згідно з особистісно-діяльнісним підходом до організації навчального процесу в центрі знаходиться той, хто вчиться. Формування особистості і її становлення відбувається у процесі навчання, коли дотримуються певних умов: 1) створення позитивного настрою для навчання; 2) відчуття рівного з-поміж рівних; 3) забезпечення позитивної атмосфери в колективі для досягнення

спільних цілей; 4) можливість вільно висловити свою думку і вислухати свого товариша; 5) вчитель не є засобом "похвали і покарання", а порадником, старшим товаришем.

Усім цим умовам відповідають інтерактивні технології, які відносять до інноваційних. В основі інтерактивного навчання лежать принципи: безпосередньої участі кожного учасника занять, що зобов'язує вчителя зробити кожного активним шукачем шляхів і засобів розв'язання тієї чи іншої проблеми; взаємного інформаційного, духовного збагачення. При цьому організовується навчальний процес таким чином, щоб його учасники мали можливість обмінятися життєвим досвідом, одержаною інформацією; особистісно-орієнтованого навчання.

Інтерактивні технології навчання у системі розвитку комунікативних умінь і навичок реалізується у класно-урочній формі на уроках української мови.

Інтерактивна модель навчання уроків розвитку мовлення відображає постійне спілкування вчителя з учнями, учнів з учнями. Відбувається спілкування всіх членів колективу. Під час уроку за такою моделлю використовують: рольові ігри, дискусії, дебати тощо. *Саме за такою моделлю виконуються ситуативні завдання на уроках мови та деякі уроки з розвитку зв'язного мовлення.*

Розглянемо позитивні та негативні сторони уроків за інтерактивної моделі:

Позитивні: 1) розширюються пізнавальні можливості учня; 2) як правило, високий рівень засвоєння знань учнями; 3) учитель без зусиль може проконтролювати рівень засвоєння знань учнів; 4) учитель має змогу розкритись як організатор-консультант; 5) партнерство між учителем і учнями та в учнівському колективі.

Негативні: 1) на вивчення певної інформації потрібен значний час; 2) необхідний інший підхід в оцінюванні знань учнів; 3) в учителя відсутній

досвід такого виду організації навчання; 4) відсутні методичні розробки уроків з різних предметів [3].

Порівняльний аналіз проведення уроків розвитку мовлення з української мови в умовах шкіл з навчанням угорською мовою дає підстави стверджувати, що незважаючи на наявні недоліки інтерактивна модель досить ефективна.

Інтерактивне навчання – це специфічна форма організації пізнавальної діяльності, яка має передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність, має мотивувальну функції у процесі вивчення державної мови, спроможний до взаємодії, діалогу. На таких уроках початковий процес відбувається за умови групового, індивідуального навчання у співпраці, за умов постійної, активної, позитивної взаємодії всіх учнів. Учитель і учні за моделлю інтерактивного навчання рівноправні суб'єкти навчання.

Отже, інтерактивні технології відіграють важливу роль у сучасній освіті задля вивчення державної мови особливо в школах/класах з навчанням мовами національних меншин, за таких умов учні займають активну позицію і виявляють інтерес. Освітній процес з розвитку мовлення на уроках української мови в 5–6 класах закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин потрібно спрямовувати на ставлення до учня як цікавого, бажаного співрозмовника і неповторної особистості. Відтак мовний матеріал на уроках з розвитку мовлення за моделі інтерактивного навчання має бути цікавим, не надто складним для сприйняття і який би залучав до співпереживання та викликав зацікавленість, розвивав виразність та красу української мови.

Ключові слова: українська (державна) мова, учні 5-6 класів, національні меншини, інтерактивна модель.

Список використаних джерел та літератури

1. Богданець-Білокаленко Н., Давидюк Л. Генеза проблеми навчання української мови учнів 5–6 класів мовами національних меншин в умовах багатомовної освіти: історія питання, сучасний стан і перспективи розвитку. *Український педагогічний журнал*. 2023. №2. С. 125–136.

2. Голуб Н.Б., Горошкіна О.М. Методи проблемного навчання української мови в закладах загальної середньої освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка Серія: Педагогічні науки*. 2023. №3 (53). С. 200–205.

3. Караман С.О. Сучасні підходи до лінгводидактичної підготовки майбутнього вчителя-словесника. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2010. № 29. С. 169–176.

*Возна Зоя Олександрівна,
канд. пед. наук,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИЧНИХ ФІЛЬМІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Одним із основних завдань шкільної історичної освіти є формування ключових компетентностей та наскрізних умінь учнів. Це завдання має чимало шляхів вирішення. Серед низки засобів пізнавального та емоційного впливу, що збуджують інтерес, стимулюють творчість учнів, звертають їх до переживань власного і суспільного досвіду є використання екранних, аудіовізуальних засобів навчання, зокрема, історичних кінофільмів.

Ефективне навчання учнів історії засобами художніх фільмів потребує визначення й дотримання сукупності педагогічних умов, кожна з яких слугує досягненню однієї з послідовних конкретизованих цілей на шляху до зазначеної мети. Розпочнемо із зовнішніх умов. При підготовці до уроку вчитель має дібрати фільм для демонстрації на уроці. Важливо, аби вчитель дотримувався положень Закону України «Про авторське право і суміжні права» [3], інших нормативно-правових актів, що регламентують вільне використання літературних і художніх творів у якості ілюстрацій без згоди автора і без виплати авторської винагороди [2].

До зовнішніх умов використання фільмів віднесемо дотримання санітарних вимог. Використання кіно- відео фрагментів учителю слід

узгоджувати з вимогами Санітарного регламенту для закладів загальної середньої освіти (2020 р.) [4].

Ще одну педагогічну умову використання фільмів на уроках історії пов'язуємо із здатністю вчителя до творчості, саморозвитку та медіаграмотності. Для того, щоб підібрати фільми в медіапросторі, їх потрібно дивитися й аналізувати як медіатекст. В інтернеті є добірки художніх фільмів, укладені вчителями історії, якими можна скористатися [1], однак, учитель має дотримуватися вікових обмежень та інших норм, встановлених законодавством України, зокрема, Законом України «Про медіа», стаття 42 якого обмежує поширення матеріалу медіа, що може завдати шкоди фізичному, психічному або моральному розвитку дітей або ж матеріалу, який надмірно зосереджує увагу на насильстві, каліцтві, самогубстві, вандалізмі, демонструє жорстоке поводження з тваринами, позитивно оцінює залежність від наркотичних, токсичних, психотропних речовин, тютюну чи алкоголю, містить нецензурні висловлювання, заклики грати в азартні ігри тощо [5].

Однією з основних умов використання фільмів в навчанні учнів історії є вміння вчителя аналізувати та добирати відповідні навчальній програмі та віковим особливостям учнів образи та події в сюжетах фільмів.

До методичних умов використання фільмів на уроках історії віднесемо: здатність учителя вести педагогічний супровід історичного фільму, організовувати активну діяльність учнів у процесі перегляду, сприяти розвитку їхнього візуального мислення; здатність учителя до відтворення та сприйняття фільму у формі кіно дискурсу, заснованого на дискурс-аналізі художнього кіно, що сприяє процесу самопізнання учнів, розвиває їхнє рефлексивне мислення та емпатію, здатність до конструктивних способів розв'язання складних життєвих ситуацій, дає змогу усвідомити та систематизувати життєвий досвід.

Проведена нами наукова розвідка дає змогу сформулювати низку педагогічних умов використання історичних фільмів на уроках, а саме: зовнішні умови – це дотримання вчителем норм Закону України «Про авторське право і суміжне право», інших нормативно-правових актів, вимог

Санітарного регламенту для закладів загальної середньої освіти; внутрішні умови – це вміння та спроможність учителя добирати, аналізувати, сприймати художні історичні фільми як медіа текст; добирати дидактично доцільні й актуальні для учнів теми фільмів; враховувати особливості глядацької аудиторії та ризики, які можуть завдати фільми фізичному й психологічному здоров'ю учнів; аналізувати образи та події, викладені в сюжетах фільмів й добирати з них ті, які відповідають навчальній програмі; вести методичний супровід фільму, формувати в учнів візуальну грамотність та критичне мислення.

Список використаних джерел та літератури

1. Добірка фільмів для уроків історії України та всесвітньої історії для 5-9 класів: веб-сайт. URL : <https://osvitanova.com.ua/posts/4225-dobirka-filmiv-dliaurokiv-istorii-ukrainy-ta-yvesvitnoi-istorii-dlia-5-9-klasiv>
2. Коноваленко В. Вільне використання літературних і художніх творів без згоди автора у виданнях навчального характеру. URL : <https://yur-gazeta.com/publications/practice/zahist-intelektualnoyi-vlasnosti-avtorske-pravo/vilne-vikoristannya-literaturnih-i-hudozhnih-tvoriv-bez-zgodi-avtora-u-vidannyah-navchalnogo-harakte.html>
3. Про авторське право і суміжні права. Закон України від 01.12.2022 № 2811-IX. URL : <https://ips.ligazakon.net/document/T222811?an=1>
4. Про затвердження Санітарного регламенту для закладів загальної середньої освіти. Наказ Міністерства охорони здоров'я № 2205 від 25.09.2020 року. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1111-20#Text>
5. Про медіа. Закон України № 2849-IX від 13 грудня 2022 року. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2849-20#Text>

*Гупан Нестор Миколайович
д-р пед. наук, проф.,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

РОЗВИТОК ГЕОПРОСТОРОВОГО МИСЛЕННЯ СЕМИКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

В останні роки серед населення України суттєво зріс інтерес до геопросторових умінь. Щоденним завданням для багатьох людей є потреба локалізуватись на певній території або прокласти маршрут переміщення транспортними засобами. Значною мірою цю потребу актуалізувала війна,

розв'язана Росією проти України. Карта бойових дій перетворилася на повсякденний атрибут інформаційного простору.

Уміння орієнтуватися в географічних координатах стало шансом на збереження життя не тільки військових, а й мільйонів українських біженців та переселенців, серед яких є й діти шкільного віку. Очевидно, що це актуалізує потребу у формуванні таких умінь у навчанні різних предметів у середній школі.

Державний стандарт базової середньої освіти визначає розвиток в учнів геопросторового мислення, орієнтації в соціально-історичному просторі, виявлення взаємозалежності в розвитку суспільства, господарства, культури і навколишнього середовища як один з обов'язкових результатів навчання громадянської та історичної галузі [1]. Цей результат конкретизовано через низку умінь здобувачів освіти конкретного класу, які ускладнюються від одного до іншого року навчання. Проілюструємо це на прикладі умінь, формування яких передбачено Державним стандартом у 5–6 та 7–9 класах (таблиця 1).

Таблиця 1.

Геопросторові уміння учнів 5–6 класів	Геопросторові уміння учнів 7–9 класів
Учень/учениця	
використовує карту як джерело інформації	визначає просторові (територіальні) межі історичних подій, явищ і процесів; встановлює залежності між історичним та географічним просторами
визначає географічне розташування відповідних/указаних природних і соціальних об'єктів	визначає локальний, регіональний, національний і глобальний виміри історичних подій, явищ і процесів
пояснює, як географічне положення впливає на спосіб життя і світогляд людей	визначає зумовленість історичних подій, явищ, процесів, діяльності людей природно-географічним середовищем
виявляє вплив діяльності людини на навколишнє середовище	встановлює взаємозв'язок між діяльністю людей та станом природного середовища в минулому і сьогоденні
пояснює, що таке громадський простір та його значення для суспільства	пояснює вплив різних чинників на формування громадського простору

Очевидно, що в 7-му класі, з одного боку розпочинається більш системний розвиток комплексних геопросторових умінь, з іншого – у цьому

процесі має бути забезпечена наступність з відповідними результатами, досягнутими учнями в 5–6 класах. За орієнтовну основу може бути взятий такий перелік умінь (таблиця 2).

Таблиця 2.

Геопросторові уміння учнів 7–9 класів	Геопросторові уміння учнів, що розвиваються у 7-му класі
Учень/учениця	
визначає просторові (територіальні) межі історичних подій, явищ і процесів; встановлює залежності між історичним та географічним просторами	<ol style="list-style-type: none"> 1) описує історичні події, явища і процеси за картою 2) позначає на карті історичні події та об'єкти, перебіг подій, явищ, процесів 3) пов'язує історичні факти та артефакти з географічним простором
визначає локальний, регіональний, національний і глобальний виміри історичних подій, явищ і процесів	<ol style="list-style-type: none"> 1) порівнює інформацію з різних карт 2) перетворює інформацію з історичних та географічних карт, іншого умовно-графічного матеріалу в текстову форму і навпаки 3) визначає належність культурно-історичних пам'яток, господарських об'єктів до географічних, етнографічних та історичних регіонів, країн, цивілізацій 4) відстежує і пояснює змінність і варіативність назв об'єктів історичного та географічного просторів
визначає зумовленість історичних подій, явищ, процесів, діяльності людей природно-географічним середовищем	характеризує діяльність людини у природно-географічному середовищі в різні історичні періоди, наводить приклади впливу людини на природу в минулому і сьогоденні
встановлює взаємозв'язок між діяльністю людей та станом природного середовища в минулому і сьогоденні	формулює висновки щодо наслідків діяльності людини в природі
пояснює вплив різних чинників на формування громадського простору	характеризує стан об'єкта громадського простору за певними критеріями
характеризує колонізаційні та міграційні процеси	визначає причини, описує перебіг, встановлює сутність колонізаційних та міграційних процесів

Будь-яка модельна навчальна програма, розроблена на основі вимог Державного стандарту, повинна ясно і зрозуміло описувати ці результати як бажані для досягнення протягом року в процесі опанування учнями 7-го класу темами історичного курсу. Як приклад наведемо кілька формулювань

модельної програми з історії України для 7-го класу, підготовленої у відділі суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України (таблиця 3) [2].

Таблиця 3.

Розділ модельної програми	Передбачуваний результат навчання
Вступ	<i>Визначає на карті напрямки Великого переселення народів і розселення слов'ян, перебіг подій, явищ, процесів Великого переселення народів та описує їх за картою</i>
Розділ 1. Виникнення Київської держави	<i>Визначає на карті території розселення літописних слов'янських племен на теренах сучасної України та їх сусідів Визначає напрямки походів руських князів/княгині середини IX–X ст. та описує їхніх за картою</i>
Розділ 2. Київська держава наприкінці X – у першій половині XI ст.	<i>Визначає на карті територіальні межі Русі-України наприкінці X – у першій половині XI ст., території, підлеглі Русі-Україні за правління Володимира Святославовича (Великого) та Ярослава Володимировича (Мудрого), описує рухливість кордонів держави Позначає на карті історичні події та об'єкти, перебіг подій, явищ, процесів</i>

Для забезпечення цих результатів навчання наприкінці навчального року необхідна системна робота учнів у цьому напрямі. Забезпечити таку можливість має насамперед підручник як важливий засіб навчання. Очевидно, що сучасний підручник має бути оздоблений достатньою кількістю історичних карт різних типів, які дозволяють повністю локалізувати події, явища і процеси, що вивчаються в історико-географічному просторі. Найбільш зручним, як свідчать опитування вчителів способом розташування карт у підручнику з історії є вміщення їх безпосередньо у текст параграфа.

Багаторічний досвід проєктування підручників засвідчує також необхідність ретельної підготовки кожної карти для її розміщення у підручнику. Вона має бути спеціально адаптована під конкретний підручник: розвантажена від зайвої інформації, яка не передбачена навчальною програмою; забезпечена детальною і зрозумілою для учнів певного віку легендою, яка дозволить їм самостійно (або з допомогою вчителя) опрацювати картографічну інформацію за темою уроку; дизайн карти має бути яскравий з

чіткими і зручними шрифтами, контрастними кольорами, які дають змогу виокремити важливі для засвоєння дані.

Завдання до карт, що супроводжують кожну з них мають складати систему активностей учнів, яка і зможе забезпечити названі вище обов'язкові за Державним стандартом результати навчання. Проілюструємо це на кількох прикладах з підручника «Історія України» (автори О.Пометун, О.Дудар, Н.Гупан), що готується до видання у видавництві «Видавничий дім «Освіта» (таблиця 4) [3].

Таблиця 4.

Параграф підручника	Завдання до карти
§ 1. Східнослов'янські племена та їхні сусіди	Розгляньте карту. Коли і де розселилися східні, південні й західні слов'яни? Назвіть слов'янські племена, що представляють кожну із груп. Яка з них є предками сучасних українців? Чому ви так думаєте? Визначте, які східнослов'янські племена розселилися на територіях сучасних держав – сусідів України.
§2–3. Початки формування державності у східних слов'ян	На якій території формувалася держава із центром у Києві? Яким було її географічне положення і природні умови? Чи сприяли вони економічному розвитку цієї території? Чому? Які племінні союзи проживали на цій території? Що можна сказати про розміри держави, що сформувалася? Чому?
§ 6. Київська держава за часів Володимира Великого	Покажіть на карті: 1) землі, завойовані Володимиром; 2) кордони Русі-України за правління Володимира Великого. Назвіть географічні орієнтири (моря, річки, племена тощо), з якими сусідила держава. Обговоріть, які завдання, на вашу думку, постали у внутрішній політиці Володимира у зв'язку з розширенням кордонів.

Наведені приклади переконливо ілюструють потенціал підручника у реалізації завдань Державного стандарту базової середньої освіти у напрямі розвитку геопросторового мислення учнів в усьому багатоманітті передбачуваних умінь і навичок. Очевидним є те, що мова йде не лише про елементарні навички «показати», «локалізувати», «знайти» тощо, але й про досить серйозні мисленнєві операції, що учні виконують з опорою на карту як джерело візуальної інформації, це зокрема аналіз, визначення просторових і причинно-наслідкових зв'язків, прогнозування, синтез інформації кількох джерел та ін.

Список використаних джерел та літератури

1. Державний стандарт базової середньої освіти (2020). Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 року. URL : https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886
2. Модельна навчальна програма «Історія України. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (авт. Пометун О. І., Ремех Т. О., Гупан Н. М., Малієнко Ю. Б., Серова Г. В.). URL : https://osvita.ua/doc/files/news/901/90134/Istoriya_Ukrayiny_7-9_kl_Pometun_ta_in-0.pdf
3. Пометун О., Дудар О. В., Гупан Н.М. Історія України: підручник для 7 класу закладів загальноосвітньої середньої освіти. К.: Видавничий дім «Освіта», 2024. 212 с.

*Кравченко Світлана Миколаївна,
канд. іст. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ІНТЕГРАЦІЯ ЯК СУЧАСНА ТЕНДЕНЦІЯ РОЗВИТКУ ОСВІТИ

Інтеграція (від лат. *integratio* – відновлення, спогад, *integer* – цілий) – об'єднання в ціле будь-яких частин, елементів. Цей процес являє собою високу форму реалізації міжпредметних зв'язків на якісно новому етапі навчання. Інтеграція не заперечує предметної системи навчання – вона є потенційним шляхом її вдосконалення, подолання недоліків і спрямована на поглиблення взаємозв'язків і взаємозалежності між предметами [1, с. 49].

Інтеграційні процеси спрямовані на формування цілісної системи знань і вмінь особистості, розвиток її здібностей та потенційних можливостей. Інтеграція знань серед інших дидактичних засобів, допомагає сформувати єдину картину щодо предмета вивчення навчальної дисципліни, за допомогою загальних методів дослідження, які дають змогу систематизувати набуті знання. Завдяки використанню інтегративних форм та методів навчання, здійснюється індивідуальний підхід до вивчення окремих предметів, який дає змогу поєднувати набуті базові знання з суб'єктивним досвідом здобувачів освіти [5, с. 234].

Ідея інтеграції освіти приваблює багатьох учених як в Україні, так і за кордоном. Сучасна педагогічна наука вважає інтеграцію одним із головних дидактичних принципів, який у цілому визначає організацію освітніх систем. Сьогочасна освіта відображає напрям розвитку української держави,

пов'язаний із євроінтеграційними процесами й орієнтована на європейські цінності, європейський і світовий освітній простори.

Інтеграцію національної освіти в міжнародний освітній і науковий простір визначено одним із принципів державної політики у сфері освіти та принципів освітньої діяльності в Законі України «Про освіту» (2017), в Концепції Нової української школи (2017), Дорожній карті європейської інтеграції України у сферах освіти і науки до 2027 року (2023) та інших стратегічних документах.

Питання інтеграційних процесів освіти були предметом досліджень українських (Бега І., Бібік Н., Бойченко М., Ващука Ф., Гончаренка С., Дем'яненко Н., Донець З., Дубасенюк О., Желанової В., Засекіної Т., Іванчук М., Любарської О., Малієнко Ю., Мальваного Ю., Олексюка О., Савченко О., Сисоевої С., Токаревої А., Топузова О., Хоружого Г. та ін.) та зарубіжних (Альшехрі А., Беннет Н., Бріджес Д., Гейл Р., Гутуб С., Гюлеч О., Секінгтон Л., Хатчингс П., Хубер М., Юнусової А. та ін.) учених.

Зокрема, на думку В. Кременя, щоб від продуктивних ідей перейти до реальної зміни освітнього простору, необхідно якомога швидше та результативніше здійснювати перенавчання кадрів, технологічно і методично осучаснювати навчальний процес. В інноваційних змінах у навчанні педагогічних кадрів основою мають бути компетентнісний та особистісно-індивідуальний підходи, поєднання яких дає змогу індивідуалізувати навчальний процес, спираючись на внутрішню мотивацію педагогів [3, с. 17].

Т. Засекіна зауважує, що серед основних стратегічних завдань реформи загальної середньої освіти в Україні є оновлення її змісту, що передбачає пошук нових підходів до структурування навчальних предметів на інтегративних засадах, розроблення технологій і засобів навчання для формування ключових компетентностей і наскрізних умінь як інтегративних якостей особистості. Інтегративний підхід є ефективним засобом формування цілісності і неперервності змісту освіти, методологічною основою інтеграції знань і вмінь [2].

О. Топузов, Т. Пушкарьова розглядають педагогічні технології, які сьогодні реалізуються в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти, побудовані на засадах інтегративно-діяльнісної педагогіки; доводять, що інтегроване навчання та діяльнісні підходи – це дієві інструменти ефективного формування ключових і предметних компетентностей учнів [6].

У стратегічно важливому проєкті МОН України «План відновлення. Освіта і наука» наголошується на необхідності врахування досвіду європейських країн, використання принципів, підходів, інструментарію та практик ЄС повоєнної розбудови країни, зокрема відновлення сфери освіти й науки. Окреслено низку ключових напрямів такого відновлення: розвиток людського капіталу, європейська інтеграція освіти й науки, розвиток науки та інновацій, розвиток усіх освітніх ланок, цифрова трансформація освіти та науки. Заплановано інтеграцію до європейського освітнього й дослідницького простору на основі реалізації програми «EU4Skills: кращі навички для сучасної України», гармонізації українського освітнього та наукового законодавства й відповідної державної політики за допомогою EU-level targets [4].

У «Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні», підготовленій провідними вченими НАПН України, виражено такі перспективні орієнтири для української освіти в умовах європеїзації та глобальної інтеграції:

- конвергенція з європейськими країнами ключових показників, які визначають напрями та сутність розвитку національної освіти;
- оптимізація моделей управління та фінансування з урахуванням тенденції децентралізації, посилення ролі регіонів у прийнятті рішень, розбудови державно-громадсько-приватного партнерства;
- подальша трансформація змісту освіти на компетентнісних засадах і розроблення валідних вимірників оцінювання набуття молоддю ключових і предметних компетентностей;
- наближення освіти до потреб суспільства, а професійної – до потреб ринку праці [3, с. 172].

Отже, освітні системи та шкільна освіта під впливом європеїзації розвивається у напрямі інтеграції, що проявляється у форматі гармонізації ключових показників, які визначають напрями та сутність розвитку освіти. Такий вплив формує спільні тенденції розвитку та спільний характер викликів.

Ключові слова: освіта, інтеграція, європеїзація.

Список використаних джерел та літератури

1. Бахарєва Л. Інтеграція навчальних занять у початковій школі на краєзнавчій основі. Початкова школа. 1991. № 8. С. 48–51.
2. Засєкіна Т. Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика : монографія. Київ : Пед. думка, 2020. 400 с. URL : https://lib.iitta.gov.ua/722404/1/Монографія_Засєкіна.pdf (дата звернення: 07.03.2024).
3. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні : наук. вид. / ред. В. Г. Кремень. Київ : Пед. думка, 2016. 448 с. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/nrk/Analitychni-materialy/7-natsionalna-dopovid-pro-stan-i-rozvitok-osviti-v-ukraini.pdf> (дата звернення: 11.03.2024).
4. План відновлення. Освіта і наука. МОН України. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2022/08/19/НО.projekt.Planu.vidnovl.Osv.i.nauky-19.08.2022.pdf> (дата звернення: 11.03.2024).
5. Повстин О. Інтеграція знань як один з дидактичних принципів сучасної освіти. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2014. № 10. С. 231–235. URL: https://ldubgd.edu.ua/sites/default/files/files/povstyn_10.pdf (дата звернення: 12.03.2024).
6. Пушкарьова Т., Топузов О. Інтегративно-діяльнісна педагогіка : монографія. Київ : Пед. думка, 2019. 304 с. URL : https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/integra_dial_2019.pdf (дата звернення: 06.03.2024).

*Малієнко Юлія Борисівна,
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ЗАВДАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ У ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКА О.І. ПОМЕТУН, Ю.Б. МАЛІЄНКО, Т.О. РЕМЕХ «ДОСЛІДЖУЄМО ІСТОРІЮ І СУСПІЛЬСТВО», 5 КЛАС

Державний стандарт базової середньої освіти визначив наскрізні для всіх ключових компетентностей уміння, зокрема діяти творчо. Відтоді креативне, творче мислення з ексклюзивного контенту трансформується в унормовану вимогу до навчально-методичної літератури, насамперед модельних навчальних програм і підручників. Нині креативне мислення є інноваційною

галуззю програми міжнародного дослідження якості освіти PISA, невід'ємним складником найрізноманітніших переліків soft skills. Творча діяльність дитини передбачає продукування нових ідей, добросчесне використання чужих ідей та їх доопрацювання, застосування власних знань для створення нових об'єктів, ідей, уміння випробовувати нові ідеї [1]. Авторки підручника «Досліджуємо історію і суспільство» розробили систему завдань для розвитку креативного мислення п'ятикласників/п'ятикласниць [2]. Завдання, наскрізно представлені у рубриках «Досліди», «Перевір себе», «А ще ти можеш», мають такі характеристики: 1. Поліфункціональність: завдання скеровані не тільки на розвиток власне креативності, але й на формування ключових компетентностей та наскрізних умінь. 2. Дослідницький, пошуковий характер. 3. Спрямованість завдань на розвиток уяви (фантазування, створення, відтворення чогось у думках) та уявлень (знання, розуміння чогось).

Урізноманітнюючи творчо-пізнавальну діяльність дитини, авторки підручника запропонували завдання різних типів: уявні та/або реальні інтерв'ю; візуалізація навчального матеріалу («хмаринки слів», кластери тощо); твори-роздуми, есе про минуле й сьогодення; проекти тощо. Наводимо приклади таких завдань: Уявні/реальні інтерв'ю. *Придумай 3-4 запитання для інтерв'ю щодо спільних рис учнів і учениць вашого класу. Опитай кількох з них. Запропонуй класу висновки: що спільного тобі вдалося знайти. Обговоріть разом, як ви можете використати результати цього дослідження.* Створення текстів/медіатекстів. *Придумайте у групах заголовки медіатексту для інтернет-публікації про відому подію, що відбулася в класі або школі. Визначте: кому адресоване ваше повідомлення? Про що в ньому йтиметься? Порівняйте ваші ідеї з думками інших. Чи однаковими будуть ваші медіатексти? Чому?.* Візуалізація навчального матеріалу. *Складіть кластер до слова «суспільство». Представте його класу, розпочавши зі слів: «Суспільство – це...». Назвіть та поясніть кожне підібране вами слово.* Створення віртуальних/реальних екскурсій. *Здійсни віртуальну екскурсію музеєм грошей Національного банку України. Коротко запиши свої враження.* Твори-роздуми,

есе, сенкан тощо про минуле й сьогодення. *Напиши невеликий твір-роздум «Кого з відомих постатей я вважаю історичним діячем і чому» / Склади сенкан, перший рядок якого – Українська революція.*

Вартує уваги проєктна діяльність п'ятикласників/п'ятикласниць. Підручник навчає дитину методу проєктів, надаючи детальний загальний/тематичний алгоритм проєктної діяльності. Кожен етап такої роботи сприяє розвитку креативного мислення. Особливо це проявляється під час підготовки кінцевого результату проєкту (створення сайту, написання звіту або творчої роботи, підготовка комп'ютерної (мультимедійної) презентації тощо) та презентації (демонстрації «кінцевого продукту» однокласникам і однокласницям та/чи батькам доповідачем або групою).

Завдання для розвитку креативного мислення, запропоновані авторками підручника «Досліджуємо історію і суспільство», оптимально поєднують творчість дитини та пізнання нею минулого й сьогодення, заохочують до ініціативності, продукування ефективних рішень, розвитку уяви та уявлень.

Ключові слова: креативне мислення, проєкт, уява, уявлення.

Список використаних джерел та літератури

1. Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 25.04.2023).
2. Пометун О. І., Малієнко Ю. Б., Ремех Т. О. Досліджуємо історію і суспільство : підруч. інтегрованого курсу для 5 класу закладів загальної середньої освіти. К. : Видавничий дім «Освіта», 2022. 176 с.

*Петрук Оксана Миколаївна,
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ДО ПИТАННЯ ЛІНГВОДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ У КОНТЕКСТІ МІЖПРЕДМЕТНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ

Навчання української мови учнів, які належать до національних меншин, характеризується суттєвими відмінностями порівняно з опануванням рідної мови, що зумовлено психологічними та психолінгвістичними особливостями

засвоєння другої мови. З-поміж лінгводидактичних принципів, що обумовлюють цей процес, у публікації ми сфокусуємо увагу лише на двох: принципі *врахування результатів порівняльного аналізу двох мов* (рідної і другої) та принципі *врахування знань, умінь і навичок, яких учні набули на уроках рідної мови*. Обидва принципи засновані на явищі аперцепції – сприйнятті людиною нового крізь призму попереднього досвіду; у контексті нашого дослідження: опанування дитиною другої мови через досвід рідної мови. Внаслідок аперцепції виникає перенос знань, умінь і навичок з рідної / першої мови на українську.

Слід зазначити, що принцип *врахування результатів порівняльного аналізу мовного матеріалу рідної / першої мови учнів й української / другої* вкрай важливий під час визначення змісту навчання у програмах. Це необхідно передусім для того, щоб спрогнозувати потенційні труднощі у процесі засвоєння другої мови, акцентувати увагу на матеріалі, який в обох мовних системах: а) збігається або тотожний; б) частково збігається; в) відрізняється або відсутній в одній із мовних систем. У подальшому, спираючись на ці результати, той чи інший матеріал має одержати відповідну презентацію в підручниках у такий спосіб, щоб максимально використати можливості для транспозиції та попередити інтерференцію на всіх мовних рівнях (фонетичному, графічному, орфографічному, лексичному, граматичному).

Зауважимо, що транспозиція (позитивний перенос) виникає у випадках, коли мовний матеріал в обох мовах збігається, а інтерференція (негативний перенос) – коли мовний матеріал відмінний. Саме для завбачення й врахування можливості позитивного переносу, а також попередження або зменшення інтерференції, необхідно керуватися принципом *врахування знань, умінь і навичок, яких учні набули на уроках рідної мови*. Цей принцип важливий як на етапі реалізації змісту навчання в підручнику, доборі відповідної системи вправ і завдань, так власне і під час організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці. Опора на рідну мову дітей передбачає застосування прийому міжмовного зіставлення, чіткого розрізнення спільного й відмінностей.

Так, на етапі пояснення необхідно варіювати способи презентації мовних знань, а саме: активізувати знання школярів, набуті на уроках рідної мови (якщо матеріал спільний чи тотожний), і таким чином підсилувати позитивний ефект переносу (транспозиції), або ж вказувати на розбіжності (якщо матеріал частково / повністю відрізняється чи відсутній), а отже, запобігати негативному впливу (інтерференції). Тому на етапі опанування мовних знань учитель обов'язково має керуватися принципом урахування особливостей першої мови, звертати увагу учнів на спільні / тотожні в обох мовних системах факти: «в українській мові, так само, як і в румунській (угорській, польській тощо) ...», або розмежовувати їх: «в українській мові, на відміну від румунської (угорської, польської тощо)...». Під час добору дидактичного матеріалу до вправ доцільним є використання прихованого міжмовного зіставлення.

Прикладами завдань, що націлюють учнів на міжмовне зіставлення й встановлення відмінностей, зіставлення вимови й написання, формулювання висновків тощо, можуть бути такі:

«Чи змінюються іменники за числами у твоїй рідній мові? А в українській мові? Аргументуй свою відповідь, використовуючи речення із вправи»;

«Яке слово рідної мови тобі нагадує слово віхола?»

«Користуючись знаннями з рідної мови та власними спостереженнями, сформулюй висновок про роль прикметників у мовленні»;

«Порівняй, у яких часах уживаються дієслова у твоїй рідній та українській мовах»;

«Прочитай таблицю. Пригадай, що тобі вже відомо про лексичне значення слова з української та рідної мов у 3 класі»;

«Чи є у твоїй рідній мові багатозначні слова? Наведи приклади таких слів» і под.

Важливо пам'ятати про те, що знання, вміння й навички, які формуються на основі матеріалу, що не збігається, є нестійкими і під впливом умінь і навичок з рідної / першої мови учнів через деякий час нівелюються, зникають.

Ураховуючи цю особливість засвоєння другої мови, необхідно здійснювати періодичне повторення такого матеріалу.

Очевидно, що принцип опори на знання, уміння й навички з рідної мови передбачає наявність в учнів міцних знань з цього предмета. Тому вчитель має стежити за тим, щоб виучуваний на уроках української мови матеріал був уже опанований на уроках рідної мови. У випадку, якщо ці два предмети викладають різні педагоги, варто узгодити календарне планування.

Зауважимо, що реалізація у практиці навчання принципу врахування результатів порівняльного аналізу двох мов (рідної і другої) та принципу врахування знань, умінь і навичок, яких учні набули на уроках рідної мови, передбачає системне використання міжпредметних зв'язків між рідною й українською мовами, що, зі свого боку, сприяє свідомому опануванню знань, розвитку у школярів пізнавального інтересу, критичного мислення, дослідницького ставлення до предметів пізнання та є важливим ресурсом упровадження компетентнісного підходу.

Ключові слова: лінгводидактичні принципи, рідна мова, друга мова, національні меншини, транспозиція, інтерференція.

*Пометун Олена Іванівна
д-р пед. наук, проф.,
член-кореспондент НАПН України,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ДО ПИТАННЯ НАВЧАННЯ УЧНІВ ТОЛЕРАНТНОСТІ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В 7 КЛАСІ

Два роки тому, у зв'язку з переходом учнів Нової української школи до 5-х класів і прийняттям Державного стандарту базової середньої освіти почалось розроблення і затвердження нових навчальних (модельних) програм з різних предметів, зокрема й історії. Процес створення цього покоління програм був значною мірою новим для системи освіти України, оскільки вперше ми

отримали дійсно альтернативні підходи до формування змісту і структури історичної освіти, які почали запроваджуватись у масову практику середньої школи. Незважаючи на багато помилок та непорозумінь у процесі демократизації цього складника системи освіти, маємо констатувати його беззаперечні переваги: надання авторським колективам права запропонувати власний погляд на історичну освіту, а вчителям права на вибір тієї чи іншої концепції історичного змісту, яка співпадає з потребами педагога і його учнів.

Очевидно, що це означало й чергове «переписування» історії, особливо української, що насправді є явищем позитивним, оскільки передбачає можливість впливу на «шкільну історію» історичної науки і нових досліджень. Кожен такий перегляд змісту також дає змогу виправлення недоліків попередніх років і підтримання актуальності змісту, що відповідає потребам сучасного суспільства.

У модельних навчальних програмах з історії різних авторських колективів як для 5–6 класів, так і цьогоорічних для 7 класів, можна помітити значні зміни у структурі та послідовності викладу (наприклад, появу багатьох інтегрованих курсів) й нові сюжети, відсутні раніше. Вектором, на який орієнтовані ці зміни, є Державний стандарт базової середньої освіти, де визначені результати навчання для громадянської та історичної освітньої галузі.

Одним з таких результатів, що є складником соціальної компетентності учнів за Державним стандартом базової середньої освіти, визначено навчання учнів принципів співіснування людей і спільнот у глобальному світі, толерантності, поваги до інших, розуміння правил поведінки й спілкування, що вважається загальноприйнятими в різних спільнотах і середовищах та ґрунтуються на спільних моральних цінностях [1].

На нашу думку, це завдання сьогодні в умовах повномасштабної війни Російської Федерації проти України є вкрай важливим для забезпечення й збереження єдності українського суспільства, якій загрожують як зовнішні, так і внутрішні чинники. Воно гостро актуалізує потребу формування в українців толерантності, поваги до різноманітності, прав і свобод людини, людської

гідності, розуміння й дотримання правил поведінки та діяльності, заснованих на цих принципах і цінностях.

Очевидно, що саме історія відкриваючи перед дитиною перебіг основних подій національної, європейської та світової історії. Вона дає учням змогу усвідомити різноманітність людського суспільства, побачити у минулому приклади єдності, розмаїття і багатовимірності взаємовідносин між різними групами людей всередині суспільства та їхніх впливів на сучасність, принципи й шляхи встановлення гармонійного співіснування людей у сучасному полікультурному просторі людства.

Формування в учнів названих вище знань, умінь і ставлень у навчанні історії можливо за умов реалізації певних принципів відбору й викладу історичного матеріалу та запровадження відповідних методів і засобів навчання. Розкриємо сутність цих принципів на матеріалі модельної програми і підручника з історії України для 7-го класу, підготовлених у відділі суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України [2].

Як основні виокремимо такі:

мультиперспективність, тобто виклад історичного процесу як поєднання «історій» різних країн, регіонів і територій, різних цивілізацій, етносів й соціальних груп, їхньої взаємодії та діалогу. Так, у названому курсі модельною програмою передбачено висвітлення історії більшості регіонів України у хронологічній послідовності їхнього заселення та залучення в активний історичний процес як складників середньовічної української цивілізації. Вивчаються також фрагменти політичної й культурної історії етносів і держав, що сусідили з Україною й здійснювали вплив на окремі сфери життя українського середньовічного суспільства, наприклад, Польщі, Угорщини, печенігів, половців, норманів та багатьох ін. Цей підхід також вимагає включення у програми й підручники сюжетів, пов'язаних з історією різних соціальних груп як верхівки суспільства, так і незаможних верств населення, а також жінок, дітей, їхнього внеску та історичної спадщини у загальному контексті перебігу історичного процесу;

альтернативність – включення у програму і підручник різноманітних точок зору, поглядів й позицій як щодо інтерпретацій в різних джерелах подій та явищ минулого, так і опису діяльності представників різних соціальних груп з власним осмисленням тогочасної реальності. Такий підхід реалізується у підручнику шляхом подання первинних і вторинних історичних джерел як аутентичних (літописи, хроніки, книжкові мініатюри та ін.), так і сучасних (оцінки тогочасних подій істориками, зокрема й різних країни, фотографії історичних пам'яток, історичні реконструкції та ін.). Це дозволяє поступово формувати в учнів розуміння складності історичних процесів, існування суперечливих оцінок і стереотипів, ретельного аналізу й критичного ставлення до джерел та ін.;

мультикультурність – забезпечення широкого огляду різних культур та цивілізацій світової історії, включаючи не тільки домінуючі, але й менш відомі культури. В курсі історії України в 7-му класі це передбачає ґрунтовне висвітлення питань культурного розвитку всіх державних утворень на теренах сучасної України, що існували у середньовіччі та впливів, які здійснювали на українську культуру сусідні держави і цивілізації. Водночас у програму включені сюжети, пов'язані з культурою і способом життя окремих етнічних груп та етносів, які мешкали на українських землях: половців, печенігів, кримських татар, торків та інших етнічних груп. Бажаним є висвітлення унікальних аспектів культури, які допомагають учням розуміти й цінувати культурні відмінності, бути готовими до сприйняття різниці у способах мислення, традиціях і особливостях різних культур. Розгляд історії в контексті глобальних подій та взаємодії різних культур для визначення спільних елементів й взаємовпливів між народами сприятиме усвідомленню учнями цінності культурних надбань будь-якого народу, поваги до культурних пам'яток і традицій і необхідності їх збереження.

Дотримання цих принципів відбору змісту у програмі та підручнику не забезпечує формування і розвиток в учнів відповідних знань, а особливо умінь, ставлень і моделей поведінки. Потрібне активне опрацювання цього матеріалу

учнями із залученням їх до осмислення, обговорення основних положень, визначення і постановка перед учнями відкритих контроверсійних запитань, виконання учнями проєктів, що передбачають самостійний пошук, відбір й оцінку інформації, дискусію та захист ними власної позиції. Представлення учням суперечливих інтерпретацій історичних подій завжди сприяють глибшому розумінню складних питань.

Звичайно важливими є й атмосфера уроку, внутрішні правила класу і школи, в яких схвалюється толерантність, рівноправність, взаємодія та взаємопідтримка учнів.

Ключові слова: навчання історії, зміст, формування толерантності.

Список використаних джерел та літератури

1. Державний стандарт базової середньої освіти (2020). Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 року. URL : https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886
2. Модельна навчальна програма «Історія України. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти (авт. Пометун О. І., Ремех Т. О., Гупан Н. М., Малієнко Ю. Б., Серова Г. В.). URL : https://osvita.ua/doc/files/news/901/90134/Istoriya_Ukrayiny_7-9_kl_Pometun_ta_in-0.pdf

*Рябовол Лілія Тарасівна,
д-р пед. наук, проф.,
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна*

ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ (XX СТОЛІТТЯ)

Поняття «інтеграція змісту освіти» є одним з основних в освітніх системах світу й у вітчизняній освіті, зазначили В. Ільченко, К. Гуз та І. Олійник. Інтеграція змісту освіти, вважають вчені, це – процес і результат об'єднання окремих компонентів змісту освіти в єдине ціле, визначальною характеристикою якого є внутрішня єдність його елементів, зумовлена їх сутнісним зв'язком [3, с. 85, 88]. Об'єднання, власне інтеграція, змісту освіти може відбуватися на різних рівнях: інтеграція змісту окремих освітніх галузей та/або окремих навчальних предметів різних освітніх галузей; інтеграція змісту окремих навчальних предметів у межах однієї освітньої галузі.

Щодо суспільствознавчої освіти, можливими є шляхи інтеграції її змісту як на першому, так і на другому рівнях. До прикладу, Т. Ремех і О. Пометун обґрунтували міжпредметну інтегровану модель громадянської освіти, згідно з якою, навчання громадянськості й демократії пронизує увесь освітній процес, організований у межах навчального плану. Актуальність і необхідність її запровадження вчені пояснили тим, що кожен учитель-предметник має формувати в учнів ключові компетентності, зокрема і громадянську. Міжпредметний підхід наразі є ефективним, враховуючи специфіку громадянствознавчого змісту, який є інтегрованим за своєю природою. Основні предмети, які сприяють формуванню громадянських і соціальних компетентностей, громадянської відповідальності й громадянськості як якостей особистості, це – історія та правознавство. Вони щонайкраще забезпечують реалізацію завдань міжпредметного, власне інтегрованого, підходу до громадянської освіти у межах суспільствознавчої освітньої галузі. Для формування громадянської компетентності істотним також є потенціал мовно-літературної галузі, що дає змогу реалізувати основні принципи громадянської освіти: виховання поваги до духовних скарбів людства; формування расової, етнічної, соціальної, гендерної, релігійної толерантності; здатність активно відстоювати власну точку зору, систему життєвих цінностей тощо.

Громадянствознавчий аспект є й у змісті предметів природничої освітньої галузі та математики, що передбачають формування в учнів цілісного уявлення про сучасну природничо-наукову картину світу, роль і місце людини в природі, вироблення екологічного стилю мислення й поведінки, виховання громадянина демократичного суспільства, особистої відповідальності за його майбутнє і збереження природи і традицій світової цивілізації [4, с. 5, 43, 44, 48].

У вітчизняній освіті й педагогіці накопичено значний досвід інтеграції змісту суспільствознавчої освіти. Зазначимо, однак, що періоди інтеграції змінювалися періодами дезінтеграції. Наразі звернемося до ХХ століття.

Відповідну авторську періодизацію запропонував дослідник В. Арешонков: 1901–1920-й рр. – формування змісту окремих

суспільствознавчих предметів на засадах знаннєвого і таких, що зароджувалися, діяльнісного та культурологічного підходів до змісту шкільної освіти в умовах переходу від парадигми «школи навчання» до «вільного навчання» та «школи праці»; 20–50-ті рр. – інтеграція і дезінтеграція змісту суспільствознавчих предметів в умовах поступового формування радянської моделі освіти (перший етап: 20-ті – п. п. 30-х рр. ХХ ст. – створення і розвиток змісту інтегрованого предмета суспільствознавства в умовах панування парадигми «школи праці» і діяльнісного підходу до формування змісту освіти; другий етап: др. п. 30-х – кінець 50-х рр. – дезінтеграція змісту шкільної суспільствознавчої освіти, оновлення змісту дорадянських гімназійних предметів «Логіка» і «Психологія» та формування змісту предмета «Конституція СРСР та УРСР» в умовах повернення до парадигми «школи навчання» і знаннєвого підходу; початок 60-х – п. п. 80-х рр. – розвиток змісту шкільної суспільствознавчої освіти в інтегрованому предметі «Суспільствознавство» і нових суспільствознавчих предметах (перший етап: початок 60-х – 1975 рр. – формування і розвиток змісту інтегрованого курсу «Суспільствознавство» в умовах функціонування парадигм «модернізованої школи праці» і «модернізованої школи навчання»; другий етап: 1975–1986 рр. – формування змісту нових предметів правового, етико-морального, економічного напрямів); 1987–2000 рр. – оновлення змісту шкільної суспільствознавчої освіти на засадах її гуманізації і гуманітаризації [1, с. 78–79].

У ХХ ст. здійснювалися спроби групування й об'єднання суспільствознавчого матеріалу на міжпредметній основі навколо певних загальних ідей та спроби розробки відповідних програм і засобів навчання. Суспільствознавство наразі формувалося шляхом визначення внутрішніх синтезуючих ліній і групування матеріалу навколо них через встановлення міжпредметних зв'язків, констатує О. Дятлова, і продовжує, що це стало спробою відтворити у свідомості учнів цілісну картину суспільного життя шляхом інтеграції елементів змісту всіх наук про суспільство із активною самостійною навчальною і трудовою діяльністю.

Відповідне конструювання змісту суспільствознавства ґрунтувалося на таких принципах радянської освіти: класова та ідеологічна спрямованість навчання, політехнічно-трудоий характер, широке використання краєзнавчого матеріалу, об'єднання фактів суспільного життя, локалізованих у часі й просторі навколо елементів теоретичного матеріалу з різних наук про суспільство, концентричне структурування навчальних курсів, перевага матеріалу про сучасне життя суспільства над історичним. Побудова комплексних навчальних тем відбувалась на основі горизонтального інтегрування соціогуманітарних знань шляхом концентрації навчального матеріалу навколо стрижневої ідеї чи події, кореляції, випадкового об'єднання. Водночас суспільствознавство поставало і як центр, що обумовлював ідеологічну спрямованість усього матеріалу і навколо якого інтегрувалися всі інші предметні знання [2, с. 8–9].

Загалом у ХХ ст. шкільна суспільствознавча освіта реалізувалася як у межах єдиного інтегрованого курсу, так і через окремі навчальні предмети. У цьому контексті розглянемо деякі відповідні особливості навчання правознавства. Так, у 1924–1936 рр. ознайомлення учнів із змістом першої Радянської Конституції (1924 р.) та загальними відомостями про державний устрій відбувалося у процесі вивчення інтегрованого курсу. У 1937–1960 рр. вивчався самостійний предмет «Конституція СРСР», у 1958–1959 н. р. для учнів 10-х класів було уведено факультативний курс «Основні питання радянського права». У 1961–1974 рр. правові знання учні засвоювали в рамках інтегрованого курсу, у 1961–1962 н. р. упроваджено курс «Основи політичних знань», з 1962–1963 н. р. – «Суспільствознавство», програма якого охоплювала й ті питання, які раніше вивчалися у рамках предмета «Конституція СРСР» [5, с. 80-84]. Унаслідок деінтеграції монопредмета «Суспільствознавство» у 1975 р. утворено курси: «Основи Радянської держави і права», «Суспільствознавство», «Психологія», «Основи економічних знань» [6, с. 48].

Отже, інтегрований підхід є надзвичайно актуальним у конструюванні змісту шкільної суспільствознавчої освіти, що пояснюється зокрема

необхідністю розвитку в учнів ключової громадянської компетентності. Наразі необхідним є вивчення накопиченої вітчизняної практики та зарубіжного досвіду для обґрунтування сучасної моделі інтегрованого навчання предметів/курсів історичної та громадянської освітньої галузі.

Ключові слова: ключові компетентності, суспільствознавство, правознавство, міжпредметний підхід, громадянська компетентність.

Список використаних джерел та літератури

1. Арешонков В. Ю. Розвиток змісту шкільної суспільствознавчої освіти в Україні у ХХ столітті: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. К., 2015. 509 с.
2. Дятлова О. М. Інтегративний підхід до навчання суспільствознавства в загальноосвітніх школах України (20-ті – 30-ті роки ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02. Київ, 2008. 16 с.
3. Ільченко В., Гуз К., Олійник І. Інтеграції змісту освіти як виклик часу. *Витоки педагогічної майстерності*. 2019. Вип. 24. С. 85–89. DOI : <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.24.194826>
4. Ремех Т. О., Пометун О. І. Методика навчання учнів ліцею громадянської освіти : методичний посібник [Електронне видання]. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. 222 с. URL : <http://surl.li/fbkbm>
5. Рябовол Л. Т. Система навчання правознавства учнів основної та старшої школи: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. К., 2015. 600 с.
6. Смагін І. І. Трансформація галузевої суспільствознавчої шкільної освітньої системи УРСР у період 1975-1991 рр. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. Серія: Педагогічні науки*. 2009. Вип. 49. С. 47–51.

*Слижук Олеся Алімівна,
канд. пед. наук, доцент,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПРОЗИ У 7 КЛАСІ

Одним із пріоритетних завдань сучасної системи літературної освіти в Україні є оновлення її змістових, процесуальних і результативних складників. Рекомендований зміст модельної навчальної програми з української літератури для 7 класу [3], розробленої в Інституті педагогіки НАПН України включає художні твори про історичне минуле України, українську ідентичність, на воєнну тематику, про формування характеру та життєві випробування

особистості. У програмі представлені твори класичної й сучасної літератури, поетичні й прозові.

Сучасна українська проза представлена оповіданням Наталки Малетич «Усе шкереберть і в цьому є сенс», повістями Оксани Радушинської «Метелики в крижаних панцирах», Андрія Кокотюхи «Гімназист і Чорна Рука», Катерини Штанко «Драconi, вперед!», романом Галини Пагутяк «Королівство». Хоч жоден із цих літературних творів не має в основі сюжету історичних подій, але розгляд кожного з них передбачає залучення історичного контексту.

Окремі аспекти контекстного вивчення української й зарубіжної літератур у школі розглянуто в наукових працях Ю. Бондаренка, Н. Грицак, Т. Яценко та ін. Концепція залучення різних видів контексту у системі курсів за вибором представлена у дослідженнях І. Тригуб. Зокрема вона зазначає, що «традиційним чинником об'єктивованого вивчення літературного твору літературознавцями визнається історичний контекст його розгляду та інтерпретації, що зумовлює актуальність принципу історизму в процесі опрацювання художнього твору» [4, с. 47].

Історичний контекст під час навчання літератури у старших класах є одним із шляхів реалізації принципу історизму, оскільки старшокласники вивчають переважно твори класичної літератури, час написання яких віддалений від сучасності й вимагає занурення у генетичні зв'язки з епохою створення. У процесі вивчення літературних творів сучасної літератури розгляд історичного контексту реалізує функційний аспект принципу історизму. Він є своєрідним «містком», який розкриває актуальність подій, характерів, зображених у творі, та пов'язує їх з національною історичною пам'яттю.

Розглядаючи шкільний курс літератури старших класів, Ю. Бондаренко виділяє твори із проявами «нейтралізованого» історизму [1]. В них продемонстровано відсутність конкретного історичного моменту, але наявна універсальна присутність часу, пов'язана з цінностями, відображеними в художній умовності.

Такі прийоми мистецького відображення є і в сучасній прозі, що вивчається у 7 класі. Але їх ще досить складно пояснити учням. Тому робота з історичним контекстом сучасних прозових творів у підручнику української літератури для 7 класу [5] змодельована на основі пізнавальних текстів художньо-публіцистичного типу у формі коротких розповідей про історичні деталі та системи аналітичних компетентнісно орієнтованих завдань за ними. На думку Т. Яценко, «реалізація компетентнісного підходу в Новій українській школі зумовлює активні пошуки результативних чинників розвитку шкільної літературної освіти, пріоритетними серед яких є обґрунтування теоретико-методичних засад компетентнісного літературного навчання та підготовка якісного сучасного навчально-методичного забезпечення» [6, с. 47]. Саме якісний підручник та навчально-методичне забезпечення до нього є основою формування ключових компетентностей на основі міжпредметних зв'язків шкільних курсів, літератури й історії зокрема.

У підручнику української літератури для 7 класу [5] наведена рубрика «Історичні паралелі». Читаючи повість Оксани Радущинської «Метелики в крижаних панцирах», учні дізнаються з неї про історію села Вербки, в якому відбуваються події. Історичним контекстом до детективної повісті Андрія Кокотюхи «Гімназист і Чорна Рука» є розповідь про героїв Крут і новочасних героїв – учасників АТО. Події повісті Катерини Штанко «Дракони, вперед!» починаються в Нікітському ботанічному саду, тому доречною є інформація про історію його заснування. Історія назви річки Стрий і однойменного міста на Львівщині доповнює сюжет та позасюжетні елементи оповідання Наталки Малетич «Усе шкереберть. І у цьому є сенс». А поринути у старовинні місцевості Львова у процесі читання роману Галини Пагутяк «Королівство» допоможуть екскурси в історію цього давнього українського міста.

У процесі роботи з історичним контекстом важливо дібрати вдалі прийоми, які допоможуть осмисленню художнього твору в контекстуальних вимірах. Це, як правило, компетентнісно орієнтовані проблемно-пошукові завдання, які учні виконують самостійно або в малих групах. Розширенню

знань про зв'язки історії й літератури сприяє виконання й презентація різноманітних проектних робіт: про українських космонавтів, про історію своєї родини у світлинах, про походження свого прізвища тощо.

Отже, використання історичного контексту на уроках вивчення сучасної української прози сприяє розвитку громадянських та соціальних, культурної ключових компетентностей та формуванню системи понять про взаємозв'язок історичних подій та літературного процесу.

Ключові слова: літературна освіта, сучасна українська проза, компетентнісний підхід, ключові компетентності, контекстне вивчення.

Список використаних джерел та літератури

1. Бондаренко Ю. І. Вивчення художніх творів із проявами «нейтралізованого» історизму. *Українська мова і література в школі*. 2007. № 7–8. С. 21–24.
2. Державний стандарт базової середньої освіти. URL : https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/
3. Модельна навчальна програма «Українська література. 7–9 класи» для закладів загальної середньої освіти / Т. О. Яценко, В. І. Пахаренко, О. А. Слижук, І. А. Тригуб. Київ, 2023. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Movno-literat.osv.hal/Ukrayinska.literatura.7-9-kl.Yatsenko.ta.in.26.07.2023-1.pdf>
4. Тригуб І. А. Методика контекстного вивчення української літератури в системі курсів за вибором у профільній школі: : дис... канд. пед. наук: 13.00.02; Миколаївський національний університет ім. В. О. Сухомлинського, 2021. 276 с.
5. Українська література : підручник для 7 кл. закл. загальн. середн. освіти / Т. Яценко, В. Пахаренко, О. Слижук, І. Тригуб. Київ : Грамота, 2024. 288 с.
6. Яценко Т. О. Компетентнісно орієнтована літературна освіта в контексті завдань нової української школи. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені М. Гоголя)*. 2018. № 4. С. 43–48.

*Ступак Олексій Тарасович,
аспірант,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ТЕНДЕНЦІЇ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ДИЗАЙНЕРСЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

Четверта індустріальна революція зумовлює переорієнтацію освітнього процесу в закладах вищої освіти у формат Освіта 4.0 (Education 4.0), що потребує застосування інноваційних форм організації та методів навчання в

підготовці студентів задля створення сприятливих умов для формування їхньої цифрової компетентності, основу якої становлять знання базових правил цифрової безпеки, інформаційної етики та гігієни; формування та розвитку умінь і навичок безпечного спілкування з усіма учасниками освітнього процесу в цифровому середовищі закладу освіти; умінь і навичок використовувати інформаційні технології (у тому числі цифрові), що гарантуватиме ефективність пошуку, аналізу та синтезу необхідної інформації з різних джерел, які представлені в цифровому форматі; умінь і навичок розробляти контент у цифровому форматі тощо [3].

Цифрова компетентність є важливою навичкою XXI століття, що уможлиблює впровадження у професійну діяльність сучасних технологій [2]. Цифрова компетентність може покращити академічну успішність студентів, їх досвід використання інформації, спілкування та базового вирішення професійних завдань [1]. Формування цифрової компетентності студентів дизайнерських спеціальностей у країнах Європейського Союзу постає першочерговим завданням сучасної системи освіти.

За останнє десятиліття склалася унікальна ситуація діалектичного протиріччя: зростає покоління, яке з раннього віку вміє поводитися з різними гаджетами, а навчають це покоління ті, хто зростав у системі класичної освіти, без постійного доступу до Інтернету та без соціальних мереж. Враховуючи необхідність рішучих дій у галузі освіти, Європейська комісія ухвалила основні положення Актуального плану цифрової освіти [4].

Цифрові технології збагачують навчання та надають нові освітні можливості, основна якість яких – рівний доступ для всіх верств населення. Ґрунтуючись на такій концепції, було розробити концептуальну основу терміну «цифрова компетентність». Серед найвідоміших – загальна європейська структура цифрової компетентності для громадян, також відома як DigComp. Це інструмент для покращення цифрової якості громадян, щоб допомогти розробити політику, яка підтримує цифрове навчання, і планувати освітні ініціативи для покращення цифрової компетентності. DigComp запроваджена у

практику на рівні ЄС, наприклад, для побудови загальноєвропейського показника «цифрові навички», за допомогою котрого ведеться моніторинг Цифрової економіки та суспільства. Ще один приклад – інтеграція у систему Europass CV, що дозволяє шукачам роботи оцінювати власну цифрову компетентність і наводити результати цієї оцінки у своїй автобіографії [5].

Використання сучасних цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх дизайнерів сприяє реалізації освітньої діяльності (формальної, неформальної та інформальної) на перетині двох світів: реального та віртуального.

У контексті сучасних реалій освітнього процесу методи дослідження класичної педагогіки потрібно переглянути та вдосконалити. Цифрова освіта забезпечує інноваційні можливості комунікацій, обміну знаннями, ідеями та досвідом між викладачем і студентом за допомогою комп'ютерних технологій. Цифровізація дизайнерської освіти уможливорює інтенсифікацію освітнього процесу, збільшення швидкості та якості сприйняття, розуміння і засвоєння знань.

Ключові слова: цифрова компетентність, цифровізація, цифрове навчання, цифрові навички.

Список використаних джерел та літератури:

1. Алексеева С. Цифрова компетентність: змістові домінанти та тенденції. Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка»). Випуск 9(27). Київ. 2023. С. 70–78. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735887> DOI : [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-9\(27\)-70-78](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-9(27)-70-78)
2. Алексеева С. (2023) Цифрова компетентність: стратегічні орієнтири та успішні практики. Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка»). Випуск 10 (28). Київ. 2023. С. 45–55. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735896>, [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-10\(28\)-45-55](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-10(28)-45-55)
3. Арістова Н. Формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей: інтерактивні форми організації і методи навчання. Освіта. Інноватика. Практика. 2023, 11(6), 6–12. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i6-001> (Original work published 28, Червень 2023)
4. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the regions on the Digital Education Action Plan. European Commission. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0022&from=ES>.
5. Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S., Van den Brande, G. (2016). DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. Luxembourg Publication Office of the European Union. EUR 27948 EN. doi:10.2791/11517

*Туташинський Василь Іваєнович,
канд. пед. наук,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕГРОВАНОГО ТА МІЖПРЕДМЕТНОГО ПІДХОДІВ У ПРОЦЕСІ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ

Поширення технологій у всіх сферах життєдіяльності ставить нові вимоги до людини. Цивілізована людина має діяти осмислено, гуманно, екологічно, творчо, компетентно. Кожна людина має передбачати результати своєї діяльності й всесторонньо оцінювати її вплив на навколишнє середовище, застосовуючи знання з різних наук і сучасних технологій. Тому на часі впровадження такої системи технологічної освіти, яка ґрунтується на засадах інтеграційного підходу, враховує можливості різних навчальних предметів у всебічному розвитку особистості та формуванні компетентностей.

Технологічна освіта має сприяти формуванню в особистості цілісного уявлення про світ, умінь аналізувати процес і результати своєї діяльності, приймати відповідальні рішення, діяти з урахуванням потреб людей, історичного досвіту та сучасних викликів, які постали перед нами.

У період надзвичайно складних випробувань для України особливо актуальною є підготовка молоді до освоєння нової техніки й технологій, ощадливого використання ресурсів і забезпечення життєдіяльності у реаліях воєнного стану.

Наразі в технологічній освіті, методиці її реалізації в навчальному процесі існують певні суперечності між освітніми цілями й завданнями освітніх галузей, що окреслені Державними стандартом базової середньої освіти та наявним навчально-методичним забезпеченням [1; 2]. Необхідність вирішення існуючих суперечностей, нагальна потреба в підвищенні рівня технологічної освіти учнів, розробленні сучасного науково-методичного забезпечення на якісно новому рівні зумовлює актуальність і перспективність дослідження

проблеми науково-методичного забезпечення реалізації інтегративного та міжпредметного підходів у процесі компетентісно орієнтованого навчання технологій [3, с.5].

У процесі здобуття технологічної освіти учні можуть вивчати різні навчальні предмети та інтегровані курси. Так, наприклад, у процесі розроблення нового змісту технологічної освіти та упровадження сучасної методичної системи відбулася інтеграція трудового навчання і креслення.

Елементи графічної грамоти тепер вивчаються учнями у процесі проєктно-технологічної діяльності, тісно пов'язаної зі створенням і використанням ескізів, креслеників та інших графічних зображень.

Наразі з використанням інтегративного та міжпредметного підходів в технологічній освітній галузі розроблено та впроваджуються в 5–6 та 7–9 класах закладів загальної середньої освіти модельні навчальні програми «Технології», а також програми STEM, розробляються підручники та інше навчально-методичне забезпечення.

У процесі реалізації інтегративного та міжпредметного підходів відбувається упровадження змісту декоративно-ужиткового мистецтва в технологічній освіті у процесі розроблення та виконання проєктів, у яких застосовуються відповідні техніки та технології. Це допомагає проявити творчий потенціал особистості, розкрити і розвивати здібності учнів, формувати національну ідентичність.

Застосування технології STEM-освіти та інших сучасних педагогічних технологій [5, с. 203] заглиблює учнів у вивчення основ наук та показує їх використання у техніці та технологіях виробництва.

Зважаючи на стрімкий розвиток штучного інтелекту та цифрових технологій перспективним також є проєктування модельних навчальних програм «STEAM», а також курсу «Цифрові технології» з використанням інтегративного та міжпредметного підходів.

Ключові слова: інтегрований підхід, компетентісно орієнтоване навчання, технології.

Список використаних джерел та літератури

1. Державний стандарт базової середньої освіти (2020). Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня, № 898. URL : <https://cutt.ly/5lbsvBP>.
2. Модельна навчальна програма «Технології. 7–9 класи. 2023 р. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/modelni-navchalni-programi-dlya-5-9-klasiv-novoyi-ukrayinskoyi-shkoli-zaprovadzhuyutsya-poetapno-z-2022-roku>
3. Туташинський В.І., Мачача Т.С., Тарара А.М., Вдовченко В.В. Методика компетентісно орієнтованого навчання технологій. Київ. КОНВІ ПРИНТ, 2021. URL : <http://undip.org.ua/upload/files.pdf>
4. Науково-методичне забезпечення реалізації змісту базової технологічної освіти в Україні. Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2023 рік. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка, 2023. С. 138–139. URL : <https://undip.org.ua/library/anotovani-rezultaty-naukovo-doslidnoyi-roboty-institutu-pedahohiky-za-2023-rik/>
5. Туташинський В. І. Імерсивні технології як складова навчально-методичного забезпечення технологічної та STEM-освіти. Імерсивні технології в освіті : збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції з міжнародною участю. / упоряд. : С. Г. Литвинова, Н. В. Сороко. Київ : ІЦО НАПН України, 2023. С.203–205. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737753>
6. Туташинський В. І. Пріоритетні завдання та особливості технологічної освіти в умовах війни. URL : https://www.youtube.com/watch?v=nPKQrrBi7zM&ab_channel

*Чуян Ірина Леонідівна,
канд. іст. наук,
Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти»
Житомирської обласної ради,
м. Житомир, Україна*

РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ТА ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ НУШ

Зростання обсягу інформації, якою змушений оперувати сучасний фахівець у будь-якій галузі, процес інтеграції наук, що йде високими темпами, вимагають від людини значних, передусім, систематизованих знань. Тому інтеграція стає одним з найважливіших і найперспективніших методологічних напрямів. Інтеграція навчання дає можливість пов'язати в єдину систему компетентності, які формуються на різних уроках, а також здобути нові знання в ході здійснення цих зв'язків на уроках громадянської та історичної освітньої галузі НУШ.

У сучасній психолого-педагогічній науці активно проводяться дослідження з проблем інтеграції навчання. Гуманізація освіти неможлива без інтеграції її змісту, формування цілісного мислення. Дослідженням проблеми інтегрованого навчання займалися визначні вчені, сформувалася ціла низка наукових напрямів у вивченні теоретичних засад інтеграції.

У загальнонауковій, філософській, психологічній та педагогічній літературі зустрічаються різні визначення інтеграції, що пояснюється проникненням інтеграційних процесів не тільки у науку, а у всі сфери діяльності [3].

Інтеграція у перекладі з латинської означає «поповнення», «об'єднання в ціле будь-яких окремих частин». Сама проблема інтеграції простежується ще у працях Платона, Аристотеля, Канта, які підтримували ідею єдності наукових знань. Найчастіше інтеграція сприймається як шлях створення синергетичного освітнього простору.

Науковці акцентують увагу на необхідності завжди та скрізь брати разом те, що пов'язане один з одним [4]. У. Усмелді та Р. Аміні наголошують на необхідності інтегрованого підходу до організації освітнього процесу та пояснюють його таким чином, що «всі знання виростають з одного кореня – навколишньої дійсності, мають між собою зв'язки, а тому мають вивчатися у зв'язках» [5]. О. Пометун визначає інтеграцію як «важливу дидактичну концепцію побудови цілісного процесу навчання, як підхід до розв'язання актуальних освітніх завдань, зокрема й у громадянській та історичній галузі» [2, с. 116].

Відповідно перед закладами загальної середньої освіти стоїть завдання формування у здобувачів освіти уміння встановлювати зв'язки між фактами, виявляти закономірні відносини між науковими поняттями на уроках громадянської та історичної освітньої галузі. Одним із шляхів вирішення цього завдання є побудова педагогічного процесу у школі на інтегративній основі. Інтегративний підхід у навчанні є специфічною формою забезпечення

комплексності, цілісності знань учнів, формування у них системного мислення та наукового світогляду.

Метою інтегрованого навчання на уроках громадянської та історичної освітньої галузі є: формування у здобувачів освіти цілісного уявлення про навколишній світ, системи знань та умінь, компетентностей та цінностей; досягнення якісної, конкурентоспроможної освіти; створення оптимальних умов розвитку аналітичного, логічного та критичного мислення здобувачі освіти на уроках; активізація пізнавальної діяльності здобувачів освіти під час уроків.

Для ефективного впровадження інтеграції в освітній процес доречно використовувати інтегровані уроки. Інтегровані уроки поєднують блоки знань з різних навчальних предметів громадянської та історичної освітньої галузі, тем довкола однієї проблеми.

Інтегрований урок – це «урок, який проводиться з метою розкриття загальних закономірностей, законів, ідей, теорій, відображених у різних науках та відповідних їм освітніх предметів» [1, с. 67]. Мета уроків, побудованих на інтегрованій основі – створити передумови для різнобічного розгляду певного об'єкта, поняття, явища, формування системного мовлення, збудження уяви, вироблення позитивно-емоційного ставлення до пізнання.

Готуючись до інтегрованого уроку з предмета/курсу громадянської та історичної галузі, вчитель має ретельно продумати зміст навчальних завдань та використовувати різні прийоми їх подачі, щоб забезпечити кожному учневі радість першовідкривача, яка є потужним стимулом для формування компетентностей та відповідних цінностей.

Отже, інтегроване навчання допомагає вчителю та здобувачам освіти вийти на якісно новий етап розвитку уроків із предметів/курсів громадянської та історичної освітньої галузі, що характеризується змінами у структурі, змісті, цілях та завданнях навчання. Вчителі предметів/курсів громадянської та історичної освітньої галузі по-новому бачать свої предмети, чіткіше усвідомлюють їх співвідношення з іншими науками, починають поєднувати

можливості різних навчальних дисциплін у створенні цілісних уявлень учнів про світ, суспільство, науку, мистецтво тощо. Здобувачі освіти тим часом всебічно розвиваються, набувають нових, цілісних знань про світ, сприймають по-новому реальність і з цікавістю йдуть до школи.

Ключові слова: інтегроване навчання, компетентності, громадянська та історична освітня галузь, НУШ.

Список використаних джерел та літератури

1. Кучеренко І. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі : монографія. Умань : Видавець ФОП Жовтий О.О. 2014. 410 с.
2. Пометун, О., & Гупан, Н. Методологія створення інтегрованого курсу з історії та громадянської освіти для 5-го класу. *Проблеми сучасного підручника*, 2022 (28). С. 115–132. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-115-132>
3. Chaithanu, K., Nuangpirom, P., & Ruangsiri, K. (2020). A development of instructional model based on work-integrated learning for new generation of graduates: Case study of Fujikura electronics (Thailand) Ltd. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 1134 AISC, 456–468. https://doi.org/10.1007/978-3-030-40274-7_45
4. Jia, L., Cao, L., & Chiu, M. (2013). Analysis on data-based integrated learning control for batch processes. *Communications in Computer and Information Science*, 355, 130–138. https://doi.org/10.1007/978-3-642-37105-9_15
5. Usmeldi, & Amini, R. (2020). The effect of integrated science learning based on local wisdom to increase the students competency. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1470). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1470/1/012028>

*Яценко Таміла Олексіївна,
д-р пед. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ІНТЕГРОВАНІЙ КУРС ЛІТЕРАТУР (УКРАЇНСЬКОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ) ДЛЯ 5 –9 КЛАСІВ: ЗМІСТ І СТРУКТУРА

Упровадження в освітній процес закладів загальної середньої освіти інтегрованого курсу літератур (української та зарубіжної) зумовлено сучасними освітніми завданнями та унормовано новим Державним стандартом базової середньої освіти (2020). Об'єднання споріднених предметів шкільного літературного курсу забезпечуватиме оптимізацію навчання літератури, підтримуватиме створенню єдиного тематичного простору, уникненню дублювання і різнотлумачення навчальної інформації у змісті української

літератури та зарубіжної літератури як окремих предметів. Системно, взаємопов'язано й послідовно представлений учителем навчальний матеріал сприятиме формуванню в учнів цілісного уявлення про світовий літературний процес, невід'ємною та унікальною частиною якого є українське письменство.

На засадах компетентнісного, діяльнісного, культурологічного та інтегрованого підходів в Інституті педагогіки НАПН України підготовлено чинні модельні навчальні програми *«Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної)»* для 5–6 класів закладів загальної середньої освіти та *«Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної)»* для 7–9 класів закладів загальної середньої освіти (керівник авторського колективу – Т. О. Яценко) [1; 5]. У контексті сучасних освітніх пріоритетів інтеграція реалізується на основі спорідненості тематики, жанрово-родової специфіки творів, художніх напрямів і стилів в українській і зарубіжній літературі (тематично-стильова інтеграція); спільних методів і прийомів навчання української та зарубіжної літератури (методична інтеграція); спільних видів навчальної діяльності у процесі вивчення української та зарубіжної літератури (діяльнісна інтеграція); уніфікації тлумачень понять теорії літератури.

Для 5–7 класів зміст інтегрованого курсу літератур побудовано за тематично-жанровим принципом із дотриманням хронологічної послідовності щодо письменницьких персоналій у межах тематичного розділу. Опрацювання навчального матеріалу із його поступовим ускладненням на основі ідейно-тематичних і жанрових зв'язків зумовлене віковими особливостями художнього сприймання учнями цієї вікової категорії.

Для текстуального розгляду в 5–6 класах рекомендовано фольклорні твори (короткі жанри, казки, народні пісні); казки Ш. Перро, Г. К. Андерсена, О. Вайльда, І. Франка, Лесі Українки; лірика Т. Шевченка, Р. Бернса; байки Езопа, Ж. де Лафонтена, Є. Гребінки; проза Ч. Діккенса, Марка Твена, Е. Портер, Льюїса Керролла, І. Нечуя-Левицького, М. Вінграновського та ін. Також запропоновано твори сучасних українських і зарубіжних письменників: В. Шевчука «Чотири сестри», Р. Дала «Чарлі і шоколадна фабрика»,

Вс. Нестайка «Чарівні окуляри», З. Мензатюк «Таємниця козацької шаблі», Г. Кирпи «Мова моя», «Мій тато став зіркою», Т. Майданович «Країна Українія», М. Морозенко «Вірність Хатіко», О. Сайко «Гаманець», Б. Матіяш «Єва і білосніжна квітка лілії», О. Гавроша «Різдвяна історія ослика Хвостика», І. Андрусяка «28 днів із життя Бурундука», Т. Флетчера «Різдвозавр та Зимова Відьма», М. МакДоналдс «Джуді Муді та НЕнудне літо».

Для вивчення у 7 класі рекомендовано пісенну лірику, твори про історичне минуле України, інших країн Європи, художні тексти, що допомагають ідентифікувати себе як юних українців і водночас європейців, твори про формування характеру та життєві випробування особистості, красу людських відносин, твори воєнної тематики. Також представлено твори, що викликають жвавий читацький і пізнавальний інтерес семикласників: детективні, пригодницькі, гумористичні твори, твори фантастики та фентезі. Для текстуального розгляду в 7 класі рекомендовано твори, що ввійшли до «золотого» фонду української та зарубіжної класики для читання учнями старшого підліткового віку: лірика Т. Шевченка, Б. Лепкого, В. Симоненка, Л. Костенко, проза В. Скотта, І. Франка, В. Винниченка, А. Чайковського, А. Дімарова, Г. Тютюнника, Джека Лондона, О. Генрі, Е. По, А. Конан Дойла та ін. Також рекомендовано твори сучасних українських і зарубіжних письменників, зокрема Г. Пагутяк, А. Кокотюхи, Н. Малетич, К. Штанко, Р. Рігза та ін.

У 8–9 класах вивчення інтегрованого курсу літератур ґрунтується на хронологічно-стильовому принципі з урахуванням жанрово-родової специфіки творів. У програму 8 класу введено за хронологією художні тексти відповідної історичної доби в духовній українській і зарубіжній культурі, зокрема твори античної літератури (Гомер та ін.), літератури доби Середньовіччя (Володимир Мономах, Омар Хаям, Данте Аліг'рі), Ренесансу (Ф. Петрарка, В. Шекспір, М. де Сервантес), бароко та класицизму (П. Кальдерон, Жан Батист Мольєр, Г. Квітка-Основ'яненко), просвітництва (Д. Дефо, Дж. Свіфт).

На основі ідейно-тематичного співвідношення у 8 класі запропоновано

розгляд художніх творів класики в проєкції із творами сучасної літератури. Такі тематичні паралелі вмотивовано врахуванням пізнавальних і читацьких інтересів сучасних учнів, які матимуть змогу прослідкувати художнє осягнення конкретної історичної доби та характерів її відомих представників у сучасних творах української та зарубіжної літератури. Для цього в програмі представлено твори сучасних письменників, що вирізняються цікавим сюжетом, довершеною художністю щодо змалювання певної історичної доби. Зокрема, поезія Д. Кремінія, Л. Костенко, проза І. Білика, Р. Іванченко, В. Близнеця, В. Рутківського, М. Морозенко, В. Шевчука, Т. Шевальє.

Літературні паралелі між творами класичної і сучасної української та зарубіжної літератури також простежено на жанрово-тематичному рівні, зокрема у вивченні Біблії та її мотивів у художній літературі, жанрів історичних пісень, балад, патріотичної та громадянської лірики тощо.

Критеріями добору художніх творів для вивчення в 9 класі, що репрезентують історико-культурні періоди романтична й реалістична проза XIX століття, романтична й реалістична драматургія XIX – початку XX століття, література модернізму, сучасна поезія та молодіжна проза, є відповідність віковим особливостям художнього сприйняття старшими підлітками для формування загального уявлення про розвиток світового літературного процесу XIX–XXI століття. Уперше до програм шкільного курсу літератури введено твори кримськотатарської літератури, а також рубрику «Найцікавіше з літературних новинок», що орієнтує на системне проведення уроків ознайомлення з творами сучасної української та зарубіжної літератури за вибором учителя та учнів.

Зміст інтегрованого курсу літератур реалізовано в чинних підручниках «Література (українська та зарубіжна)» для 5 класу, «Література (українська та зарубіжна)» для 6 класу та «Література (українська та зарубіжна)» для 7 класу [2; 3; 4]. В основу їх концепції покладено ідеї компетентнісного, діяльнісного, культурологічного, інтегрованого підходів, читацькоцентричний і текстоцентричний принципи щодо змісту та структури навчального матеріалу.

Список використаних джерел та літератури:

1. Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної). 7–9 класи : модельна навчальна програма /Т. О. Яценко, В. І Пахаренко, І. А. Тригуб, О. А. Слижук. Київ : ІМЗО, 2023. URL : <https://imzo.gov.ua/model-ni-navchal-ni-prohramy-dlia-5-9-klasiv-nush/>
2. Література (українська і зарубіжна): підруч. для 5 кл. закл. заг. серед. освіти: у 2-х частинах / Т. О. Яценко, В. І Пахаренко, І. А. Тригуб, О. А. Слижук. Київ : Видавничий Дім «Освіта», 2022. Частина I. 240 с.; Частина II. 240 с.
3. Література (українська і зарубіжна): підруч. для 6 кл. закл. заг. серед. освіти: у 2-х частинах / Т. О. Яценко, В. І Пахаренко, І. А. Тригуб, О. А. Слижук. Київ : Видавничий Дім «Освіта», 2023. Частина I. 240 с.; Частина. II. 240 с.
4. Література (українська і зарубіжна): підруч. для 6 кл. закл. заг. серед. освіти: у 2-х частинах / Т. О. Яценко, В. І Пахаренко, І. А. Тригуб, О. А. Слижук. Київ: Грамота, 2024. Частина I. 288 с.;Частина. II. 288 с.
5. Яценко Т. О., Тригуб І. А. Інтегрований курс літератур (української та зарубіжної). 5–6 класи : модельна навчальна програма. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2021. 62 с.

НАПРЯМ 3: ВИКЛИКИ Й ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ

*Бережна Світлана Володимирівна,
Управління освіти, культури, молоді та спорту
Міловської селищної ради Луганської області*

ЗАСТОСУВАННЯ ПРОБЛЕМНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗЗСО

Дослідження в області проблемно орієнтованого навчання почалися ще в 60-х роках ХХ століття. У той час увага науковців була зосереджена на виявленні способів стимулювання розумової активності учнів та розвитку креативного мислення. У сучасній ситуації навчання іноземних мов спрямоване на розвиток навичок комунікації з носієм іншої мови як представником іншої культури. Іншими словами, вчитель іноземної мови сьогодні повинен сприяти розвитку міжкультурної компетенції у своїх учнів. Слід взяти до уваги, що міжкультурна комунікація у сфері професійної діяльності, може вимагати розв'язання різноманітних проблем і складних завдань. Вибір матеріалу, який використовується для завдань на уроках іноземної мови, повинен відповідати методиці проблемно орієнтованого навчання.

Сучасні стейкхолдери потребують фахівців, які не просто добре знаються на відповідній сфері, а й володіють навичками застосування отриманих знань під час вирішення повсякденних виробничих завдань. Це змушує вчителів та викладачів перебудовувати освітній процес, зокрема навчання іноземних мов. Зупинимося на методиці проблемно орієнтованого навчання. Цей напрям найбільш перспективний для формування міжкультурної компетенції, оскільки дає змогу спиратися не тільки на знання мови, отримані учнями під час попереднього її вивчення, а й на знання і навички, набуті учнями на заняттях з інших дисциплін. Таким чином, застосування цього підходу дає змогу не тільки навчити іноземної мови, а й сформувати майбутнього фахівця [2]. Х. Барроус характеризує цей метод навчання таким чином: 1) він орієнтований на

особистість учня; 2) у центрі процесу навчання перебуває конкретна проблема, яку необхідно розв'язати; 3) націлений на роботу в малих групах під контролем вчителя-координатора [1].

Шкільна практика і теоретичні дослідження останніх років свідчить, що проблемний метод як форма навчання повною мірою відповідає актуальному завданню методики, дидактики, психології та педагогіки, які прагнуть оптимізувати навчальний процес. Проблемність – головна умова розвитку об'єкта (світ) і суб'єкта (людина) – може бути розглянута як необхідність діяти.

Проблемно орієнтоване навчання іноземній мові – це методика, яка фокусується на практичному застосуванні мовних навичок у реальних комунікативних ситуаціях. Замість вивчення лише граматики та лексики, слід навчити учнів активно використовувати іноземну мову для вирішення життєвих завдань та проблем. Основні принципи цієї методики: 1. Мова вивчається в контексті реальних ситуацій спілкування, з якими учні можуть зіштовхнутись у повсякденному житті. 2. Акцент робиться на розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності – говоріння, аудіювання, читання та письмо через інтерактивну практику. 3. Використовуються навчальні завдання та рольові ігри, що моделюють життєві комунікативні ситуації для практичного застосування мови. 4. Учні залучаються до активної взаємодії, дискусій, обміну думками та розв'язання проблем іноземною мовою. 5. Розвивається критичне мислення – аналіз мовних ситуацій, прийняття рішень, висловлювання власної думки. 6. Застосовуються різноманітні інтерактивні методи, як от: рольові ігри, дебати, проекти для заохочення активної участі. 7. Навчальна програма орієнтується на інтереси та потреби конкретних учнів.

Отже, проблемно орієнтований підхід готує учнів не лише володіти іноземною мовою, а й ефективно користуватися нею в реальному спілкуванні, розвиваючи водночас мислення та комунікативні навички.

Проблема методів навчання є однією з найважливіших у педагогічній науці та в практиці навчання. Від вибору і характеру використання того чи іншого методу залежить, чи буде цей метод для школярів цікавим і плідним.

Ключові слова: компетентнісний підхід, проблемно орієнтоване навчання, креативне мислення, критичне мислення, практичне завдання, навчальне завдання, навчальна діяльність.

Список використаних джерел та літератури

1. Barrows H.S., Tamblyn R.M. Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education. N. Y., 2015. 224 p.
2. Problem-Based Learning. Speaking of Teaching / Center for Teaching and Learning. 2001. Vol. 11, no. 1. URL: http://www.stanford.edu/dept/CTL/Newsletter/problem_based_learning.pdf (дата звернення: 01.03.2024).

*Бойко Ірина Іванівна,
канд. психол. наук, доцент,
Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти»
Житомирської обласної ради,
м. Житомир, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА: «ТИ ЯК?»

У 2023-й році завершено II етап Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?», суб'єктами реалізації якої в освітній сфері є педагогічні працівники. 2030 – завершення проєкту. Побудова нової системи навчання, сертифікації, моніторингу якості підготовки психологів, психотерапевтів, лікарів-психологів, які працюють у системі більшості міністерств – питання часу, а поки що, в стані війни з Російською Федерацією, здійснюється екстрене навчання сімейних лікарів, психологів, соціальних працівників, освітян швидких методик психологічної підтримки; створення реєстру фахівців і методик, систематизація даних та розробка моделі перенавчання й перепідготовки кадрів, системи їх залучення [2].

Актуальність питання щодо турботи про психічне здоров'я підростаючого покоління сьогодні та на майбутнє очевидна, як і очевидно те, що головним чинником, запорукою ментального здоров'я дітей закладів освіти є психологічна компетентність вчителя, зокрема, компетенція щодо надання першої психологічної допомоги (ППД) дітям під час війни [1].

Мета розвідки полягає в дослідженні особливостей психологічної компетентності вчителів у наданні ППД дітям під час війни (скрізь призму принципу «non nocere» (лат.) – не зашкодити). Суб'єкт надання послуги – сертифіковані вчителі освітнього закладу. Вчителі вели щоденник самоспостереження та здійснювали самоаналіз надання ППД дітям за векторами психологічної компетентності: а) соціально-перцептивна компетенція: знання людей (філософії людини); особистісна здатність до спостережливості та проникливості; б) соціально-психологічна компетенція: знання закономірностей поведінки, діяльності та ставлень людини; суб'єктивна реальність моральної практики «тут і тепер» (ступінь суб'єктивної синергії загальнолюдських та особистісних цінностей у дії); в) аутопсихологічна компетенція: ступінь суб'єктивної синергії теорії та практики щодо самопізнання, самооцінки, самоконтролю, вміння керувати своїм станом; ментальне здоров'я: стан ресурсності як складова самоефективності та працездатності; г) комунікативна компетенція: ступінь суб'єктивної синергії знання та практики про різні стратегії і методи ефективного спілкування; д) психолого-педагогічна компетенція: знання про методи та власну здатність до здійснення впливу на свідомість людини.

Встановлено актуальні труднощі під час надання ППД, з якими зіткнулися вчителі. 1-ше місце посіли труднощі, пов'язані з (д) психолого-педагогічною компетенцією; 2-ге – пов'язані з (в) аутопсихологічною компетенцією; 3-тє – пов'язані з (г) комунікативною компетенцією; 4-тє – пов'язані з (а) соціально-перцептивною компетенцією; 5-тє – пов'язані з (б) соціально-психологічною компетентністю. Так, $\geq 60\%$ вчителів – відмітили у себе високий рівень ситуативної тривожності відносно адекватності застосованих ними знань під час надання ППД (наприклад, виникнення тривожної думки, на кшталт, чи все правильно я роблю, чи правильно ставлю запитання. А що далі робити, оскільки дитина веде себе «нестандартно» у порівнянні з ситуаціями, набутого педагогічного досвіду. 78% вчителям притаманне: намагання сприяти благополуччю тих з ким вони професійно

взаємодіють; намагання оберігати благополуччя та права своїх вихованців та інших залежних від них людей; намагання, у разі виникнення конфліктів між різними обставинами вчителів або їх інтересами, вирішити ці конфлікти та відповідально виконати свої обов'язки, щоб уникнути чи мінімізувати шкоду тощо; прагнуть у комунікації відчувати себе комфортно. 85% заявили про те, що потребують професійної допомоги, щодо усунення проблем особистісного та професійного розвитку. Педагоги пройшли тренінг професійного розвитку. Під час проведення тренінгу, щодо навичок, які застосовуються у фазах розуміння та дії під час ППД, вчителям були запропоновані загальні невербальні навички (Egan, 1989), корисні поведінкові прийоми: вербальні – не вербальні та як застереження від помилок – приклади (список) шкідливих поведінкових прийомів. Так, загальні невербальні навички мають значення для налагодження первинного контакту (або інтерв'ю) і вони краще запам'ятовуються за допомогою акроніму SOLER: «S» – англ. *Squarely* – прямо віч-на-віч; «O» – англ. *Open* – відкрито; «L» – англ. *Lean* – схилитися; «E» – англ. *Eye* – око; «R» – англ. *Relax* – розслабитися [3].

Назвемо *корисні поведінкові прийоми* – вербальні та невербальні, які психологи часто демонструють у процесі консультивання: 1) *вербальні* – використовувати зрозумілі слова; повторювати і уточнювати твердження клієнта; адекватно інтерпретувати; узагальнювати сказане клієнтом; відповідати на первинні сигнали; використовувати словесне підкріплення (наприклад, «так, я знаю», «так, розумію тебе»); звертатися до клієнта на ім'я або на Ви; своєчасно та у зручній формі надавати інформацію; відповідати на питання про себе; невимушено використовувати гумор для зняття напруги; ставитися без осуду, з повагою; уточнювати висловлювання клієнта; інтерпретувати висловлювання клієнта несподіваним чином, щоб викликати безпосередню реакцію у відповідь; 2) *невербальні* – тон голосу, відповідний тону клієнта; підтримувати хороший зоровий контакт; невимушено кивати головою; не стримувати міміку; природний сміх; невимушена жестикуляція;

невимушений дотик; спілкування на близькій відстані; помірний темп мови; розслаблена, відкрита поза; доброзичливий тон голосу.

До *шкідливих поведінкових прийомів* відносимо: 1) *вербальні* – перебивати, давати поради, наставляти, умиряють, засуджувати; лестити, схилити лестощами, промовою до чогось; умовляти; ставити занадто багато питань, особливо «чому»; командувати, вимагати, демонструвати заступницьку/покровительську установку; гіперінтерпретувати, використовувати слова або жаргон клієнта не розуміючи їх; ухилятися від теми; займатися інтелектуалізацією; багато говорити про себе; висловлювати часткову чи повну недовіру; 2) *невербальні* – дивитися у бік від клієнта, сидіти далеко від одного, відвертатися від клієнта; ухмилитися, хмуритися, сердито дивитися, стискати губи; трясати вказівним пальцем; здійснювати відволікаючі жести; позіхати, закривати очі; допускати у мовленні інтонації невдоволення, говорити занадто швидко або занадто повільно; зловживання розповідями історій про власний досвід або інших; діяти квапливо (квапитися), поспішати.

Таким чином, успішність будь-якого зусилля під час надання ППД залежить від продуктивності альянсу між вчителем і дитиною. Головним чинником у цьому є рівень професійної рефлексії учителя щодо реальних та уявних відмінностей між власними можливостями та можливостями дітей у «нестандартному» стані (встановлено низький рівень професійної рефлексії (наприклад, експлуатують та вводять дітей в «оману» під час чи після ППД). Подальшу роботу над підвищенням ефективності ППД вбачаємо у формуванні у вчителів навичок дослідження та ідентифікації цілей ППД; вдосконалення вербальної та невербальної поведінки як засобу розвитку будь-якої форми емпатії, спрямованих на дитину.

Ключові слова: компетенції психологічні, рефлексія, вербальні, невербальні навички.

Список використаних джерел та літератури

1. Аві Тененбаум. ППД: Перша психологічна допомога. URL : <https://www.nctsn.org/treatmentsand-practices/psychological-firstaid-and-skillsfor-psychologicalrecovery/about-pf>

2. Всеукраїнська програма ментального здоров'я за ініціативою Олени Зеленської. URL : <https://www.howareu.com/>

3. S. T. Gladding. Counseling a comprehensive profession. New Jersey Columbus, Ohio, 2002. 722 p.

*Бондаренко Неллі Володимирівна,
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ВИКЛИКИ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ І ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

Нові технології й інновації, що з'являються з неймовірною швидкістю, безперешкодний доступ до інформації й безпрецедентні можливості в галузі її нагромадження і переробки, а також розмивання меж між фізичною і цифровою сферами, чимбільш загрозливе нарощування глобальних викликів зумовили високу мобільність освіти, піднесли роль учителя і водночас посилили вимоги до його науково-теоретичної і професійної підготовки у контексті компетентісно орієнтованого навчання.

Для успішної його реалізації неабияке значення має розуміння освітянською спільнотою наявних викликів, знаходження шляхів і способів їх подолання, а також розв'язання проблем відповідності вимогам сучасної освіти. Основними з-поміж них є актуалізація знань і вмінь учителів, оновлення й модернізація методів і технологій навчання, увідповіднення їх тенденціям розвитку цифрового суспільства, особливостям і освітнім потребам сучасного екранозалежного покоління дорослих не за роками дітей війни; вимогам компетентісної освіти у контексті євроінтеграції України в Європейський Союз, де сорока відсоткам роботодавців бракує спеціалістів, здатних до розвитку й інновацій, а до основних компетентностей учителя відносять інформаційну, адаптивну, комунікаційну, спроможність набувати якостей педагога-дослідника і навчатися упродовж життя. Свідченням споконвічної європейськості українців є те, що ці вміння є органічними складниками

компетентнізації освіти в українській версії. І попри те що нашому суспільству знань задрять ресурсопотужні держави-лідери, а за ідеями й інтелектуальним потенціалом українським учителям немає рівних, компетентнісна реформа освіти постає перед новими обтяженими війною викликами, які можна подолати лише через інноваційно-креативне реформування усіх сфер життя і насамперед освіти.

Сучасні педагоги мають бути обізнані з визначеними Кевіном Келлі й інтерпретованими у розділі виданої в ЄС монографії дванадцятьма метатенденціями, які визначатимуть розвиток людської цивілізації на три наступні десятиліття [5].

Необхідне вчителю розуміння абрисів прийдешнього визначається специфічними особливостями, освітніми потребами й потенціалом покоління «альфа», яке проєктуватиме й будуватиме майбутнє. На найближчу перспективу найбільшим попитом користуватимуться когнітивні вміння, комунікабельність, здатність працювати в команді, генерувати нові ідеї й реалізовувати їх; нестандартне, критичне й стратегічне мислення; емоційний інтелект.

Російсько-українська війна спонукала нашу державу переглянути пріоритети й вивести в ранг першочергових завдань національно-патріотичне виховання; посилення просвітницької ролі української освіти як джерела правдивої неспотвореної історії України для самих українців і для світу через «потужно емануючий комплекс наук», зокрема мови, історії, літератури, що визначають національну ідентичність, яка стала головною мішенню кремля у цій війні [6]; утвердження національної самодостатності й ідентичності через мову і культуру; розумовий, мовленнєвий і емоційний розвиток учнівства; формування ключових і предметних компетентностей на основі опанування змісту навчальних предметів, здобування знань і вмінь, зокрема наскрізних; набуття досвіду; соціалізація; розвиток пластичних міжпрофесійних навичок, які дають можливість змінювати сферу зайнятості, адаптуватися до нових умов, діяти в нестандартних ситуаціях (комунікабельність, здатність працювати в

команді, спільно розв'язувати проблеми, ухвалювати доцільні рішення; бути лідером); прагнення й спроможність саморозвиватися, навчатися упродовж життя.

Свідченням готовності учителів до реалізації ідей і вимог компетентісно орієнтованого навчання зокрема і в умовах повномасштабної війни є: професійна компетентність; повага й справедливе ставлення до кожного учня; турбота про безпеку, здоров'я і емоційний стан учнів; стресостійкість; здатність управляти конфліктами; розуміння сутності компетентісної освіти і пов'язаних із успішним її впровадженням підходів – компетентісного, особистісно орієнтованого й діяльнісного, вміння застосовувати їх в освітньому процесі; здатність комплексно реалізовувати цілі навчання, виховання і розвитку учнів засобами конкретного предмета; орієнтація на психологічні особливості покоління «альфа», учнів різних вікових груп і закономірності їх розвитку в процесі навчання; глибоке знання змісту предмета і наявність контекстних знань; досконале володіння сучасними формами, методами і засобами навчання, інноваційними технологіями на основі електронних ресурсів; уміння адаптуватися, діяти в швидкозмінних умовах; здатність самонавчатися й самовдосконалюватися упродовж життя.

Серед причин, що перешкоджають адаптації вчителів до впровадження нових підходів і методик компетентісного навчання, найчастіше називають: недостатню теоретичну і практичну підготовленість; стійку упередженість учителів щодо нових підходів, особливо за наявності власного усталеного стилю навчання; невідповідність модельних програм і підручників, які мали б візнитися концептуальними засадами, їх анонсованій інноваційності; брак навчальних посібників і якісних інструктивно-методичних матеріалів; недостатню комп'ютеризацію, ситуацію «цифрового розриву» з учнями; недостатність часу для поєднання навчання здобувачів освіти і професійного розвитку тощо.

Розв'язання проблем впровадження компетентісної освіти вбачається в усуненні зазначених причин і зокрема браку якісної навчально-методичної

літератури. Опанування усіх без винятку універсальних ключових компетентностей реально здійснюване засобами якісного підручника, який є змістовим складником і пазлом концептуально вибудованої системи [3]. Необхідно вчити українців правдивої історії України через позбавлення від ціннісних, ідеологічних, мовних, політичних, економічних, культурних деформацій, розкривати правдивий образ України й українців, «адекватно віддзеркалювати світові нас через власний потужний телескоп» (*Ліна Костенко*), а не криве імперське дзеркало, яке навмисно спотворило навіть Духовний гімн України, і доводити антиподовість України й московії на працях Юрія Липи, Михайла Добрянського, інших українських інтелектуалів [7].

Освітняни, які здійснюють виховання учнів відповідно до Закону України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» засобами таких шкільних предметів як «Захист України», «Українська мова», «Українська література», «Історія» за методичними рекомендаціями «Національно-патріотичне виховання у контексті сучасних викликів» [2], відзначають їх високу ефективність, про що свідчать близько 10 500 завантажень в Електронній бібліотеці НАПН України.

Учителям стане у пригоді розроблений авторами у розвиток рекомендацій навчально-методичний посібник «Українська патріотика: тексти і завдання. 5–11 класи», який у березні 2024 року побачив світ у видавництві «Фенікс» [4]. У посібнику представлено тексти патріотичного змісту з відповідною системою роботи з ними у річищі актуалізації основних положень згаданого Закону України і державної Стратегії розвитку читання на період до 2032 року [1].

Висновуючи, зазначимо, що шляхи подолання сучасних викликів вбачаються в інноваційно-креативному реформуванні усіх сфер життя України і зокрема у компетентнізації освіти, готовності педагогічної спільноти і якісному оновленні навчально-методичного забезпечення освітнього процесу.

Ключові слова: компетентнізація освіти; компетентнісно орієнтоване навчання; навчально-методичне забезпечення освітнього процесу.

Список використаних джерел та літератури

1. Бондаренко Н. В. «Читання як життєва стратегія»: реалізація державної політики книгочитання-2032 у підручникотворенні. *Проблеми сучасного підручника*. 2023. №30. С. 19–31. URI : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736229/>
2. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Національно-патріотичне виховання у контексті сучасних викликів : методичні рекомендації. Київ : Фенікс, 2022. 64 с. URI : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732103/>.
3. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Розвиток життєвих компетентностей старшокласників засобами підручника української мови. *Проблеми сучасного підручника*. Київ, 2018. Вип. 21. С. 44–56. URI : <http://lib.iitta.gov.ua/711797/>.
4. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Українська патріотика: тексти і завдання. 5–11 класи. Навчально-методичний посібник. Київ : Фенікс, 2024. 144 с. URI : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738206/>.
5. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Український метавесвіт освіти XXI століття: цінності – уміння – знання. *Edukacja i społeczeństwo VII. Zbiór artykułów naukowych*. Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu. Opole: wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu, Polska. 2022. С. 412–431. URI : <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732315/>.
6. Костенко Л. Гуманітарна аура нації, або Дефект головного дзеркала. *Психологія і суспільство*. 2015. № 1. С. 6–15.
7. Bondarenko N. V. Автентичність оптики головного дзеркала: освітня євроєнтеграція України. *The scientific paradigm in the context of technological development and social change*. Monograph. Part 2. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2023. Pp. 264–287. URI : <http://lib.iitta.gov.ua/735122/>.

*Бурда Михайло Іванович,
д-р пед. наук, проф.,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА ЗМІСТ ШКІЛЬНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ

Вирішення важливих освітніх завдань сьогодення передбачає проектування (відображення) через призму психолого-дидактичних закономірностей тих факторів, які впливають на формування змісту шкільної математики і визначають основні підходи у її навчанні. Фактори впливу на зміст навчання:

1. *Значення математичної освіти для повноцінної діяльності особистості в різних сферах суспільного життя.* Обумовлюється тим, що зростає роль математичної підготовки в економіці, будівництві, техніці, управлінні, в суспільних процесах, що надзвичайно важливо у воєнний час та в

період післявоєнної відбудови держави. Тому зміст навчання математики має бути практико-орієнтованим.

2. *Розширення предмета сучасної математики* – вона виступає не лише як галузь знань, але і як потужний метод наукового пізнання в інших науках. Відбулася якісна зміна цього методу – не від реальних експериментальних даних до їх математичного вираження, а від математичних форм до їх реальних еквівалентів. Тому в навчанні математики має бути реалізований метапредметний підхід (мета-(грец.) – понад), який спрямований на вироблення вмінь застосовувати математичні факти під час вивчення інших шкільних предметів, вирішення завдань з різних галузів діяльності.

3. *Проектування компонентів математичної науки в зміст шкільної математичної освіти* та психолого-дидактичне обґрунтування цього проектування. У зв'язку з цим актуальними є такі питання: *врахування тенденцій розвитку математики* (генералізація знань, посилення функції теорії в науці, інтеграція і диференціація науки); *відображення математики як діяльності через методологічні знання, методи та способи діяльності*, що відповідають логіці пізнання в математиці; *реалізація в змісті освітнього, розвивального і виховного потенціалу математики*; *орієнтація на інтегровані курси математики*; пошук нових підходів до інтеграції змісту, реалізації міжпредметних зв'язків як засобу цілісного, системного розуміння та пізнання світу; забезпечення єдності змістовної і процесуальної сторін навчання.

4. *Урахування основних видів діяльності людини, структури і особливостей цієї діяльності*. Необхідний аналіз основних сфер суспільного життя (матеріального виробництва, духовного і культурного простору, управління, соціально-політичного і сімейно-побутового життя), в основі яких лежать відповідні види діяльності. Вони педагогічно переосмислюються з урахуванням психологічних і навчальних можливостей учнів, групуються і відображаються в змісті освіти в знаннях про види діяльності, в уміннях і навичках їх реалізації, в досвіді емоційно-ціннісного ставлення до видів дійсності, до системи цінностей суспільства.

5. *Урахування досягнень в галузі науки, техніки, виробництва, освіти, комунікацій*, які ставлять нові вимоги до математичної підготовки і спонукають до переосмислення традиційного змісту, з'ясування тенденцій подальшого його розвитку, звичайно, з дотриманням наступності. Дедалі зростає роль формально-логічного апарату математики, алгоритмів і евристик, математичного моделювання, статистико-ймовірнісних методів в економіці, явищах виробничо-технічного характеру, управлінні високоякісними і високоточними технологічними процесами. Основна наукова проблема тут полягає в тому, що в природничих і гуманітарних дисциплінах застосовуються різні за своєю природою математичні моделі, а також різні способи їх побудови та дослідження. У природничих дисциплінах провідну роль відіграють кількісні моделі, у гуманітарних – переважають структурні. Отже, вдале поєднання неперервної і дискретної математики – важлива риса сучасних її курсів.

Ключові слова: фактори, зміст, математика.

*Голуб Ніна Борисівна,
д-р пед. наук, проф.,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДО ВИКЛИКІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Орієнтиром сучасної української освіти називають особистість учня, що творчо мислить і здатний саморозвиватися й адаптуватися в соціумі. Відповідно постає узагальнений образ сучасного учня, якому, за підсумками досліджень вітчизняних і зарубіжних учених, притаманні такі характеристики: активність, ініціативність, рішучість, комунікабельність, персональна відповідальність, схильність аналізувати й здійснювати самоконтроль, упевненість у собі, вміння працювати в колективі. Ідеї, викладені в концептуальному документі «Нова українська школа» [2], мали б налаштувати вчителя на реальні кардинальні зміни в навчанні мови. Поява нової редакції Державного стандарту базової

середньої освіти підтверджує наміри радикального оновлення освітнього процесу: змінено мету, підходи, змістовий компонент («ядро знань») і результати. Про все це заявлено, однак на етапі впровадження цих ідей послаблена ланка контролю, що спричинило низку проблем, на які вчителі відреагували по-своєму.

1. Якщо уважно розібратися в суті компетентної освіти, то виявимо, що від традиційної вона відрізняється вже формулюванням мети й завдань. Ключовими словами формулювання мети в усіх освітніх документах (Законі України «Про освіту», Державному стандарті базової середньої освіти, модельній програмі з української мови (авт. Н. Голуб, О. Горошкіна)) є «розвиток дитини. Це означає, що кожен урок має бути розвивальним, а підручник стає засобом розвитку дитини. За цією логікою немає потреби виділяти окремо уроки розвитку мовлення. Однак експерти програм і підручників на це не звертають уваги й затверджують програму, в основі якої збережено старі традиції поділу уроків на аспектні й уроки розвитку мовлення. Поза увагою експертів залишається також намагання окремих авторів, що створюють підручники за модельними програмами Н. Голуб та О. Горошкіної [3; 4], «відредагувати» авторську програму, увівши в підручник і пропонуваній календарний план «уроки розвитку мовлення». Відповідно завучі шкіл відгукнулися загальною вимогою до вчителів виділяти в окрему графу уроки розвитку мовлення. Навчання за старими програмами – означає робити вигляд, що світ зупинився у своєму розвиткові, а сучасні учні мають бути клонами покоління батьків.

2. «На підході покоління Z. Сучасні діти значно відрізняються від попередніх поколінь. Вони не обов'язково будуть поділяти погляди старших. Яке життя оберуть сьогоднішні першокласники? Якою б не була відповідь, маємо запропонувати майбутнім поколінням українців школу, яка буде для них сучасною» – запевняють автори концепції [2, с. 7] й пропонують «формулу нової школи», що складається з дев'яти ключових компонентів, одним із яких є «орієнтація на потреби учня в освітньому процесі» [2, с. 7].

Підтримуючи цю ідею, ми переглянули змістовий компонент програми крізь призму «орієнтації на потреби учня». У результаті відмовилися від того, що віджило або не виправдало себе, й відсіявши те, на що немає запиту сьогодні. Наприклад, раніше учням пропонували лише жанри писемного мовлення (протокол, доручення, розписка, оголошення, автобіографія та ін.). Ми віддаємо перевагу жанрам усного мовлення (зокрема, у 5 класі – комплімент, прохання, згода/відмова, запрошення, привітання, подяка; у 6 класі – відповідь на уроці, допис у соцмережах, коментар, порада, втішання; у 7 класі – жарт, висміювання, насмішка, повідомлення, інструкція, знайомство, дружня бесіда), але беремо до уваги й оголошення, електронний лист, конспект тощо.

У системі уроків розвитку мовлення уже з 5 класу учнів навчали писати перекази. Однак результати спостережень показують, що в житті діти 5–6 і 7–9 класів не мають потреби переказувати щось письмово. Усно вони переказують зміст книжки, якоїсь події, щось побачене й почуте. Тому, зосереджуючи увагу на переказі як видові вторинного тексту, ми пропонуємо вивчати особливості первинного і вторинного текстів, прийоми скорочення тексту та ін., і практикувати усний вид переказування.

3. Державний стандарт базової середньої освіти називає «ціннісні орієнтири», на яких «ґрунтується реалізація мети базової середньої освіти» і відповідно до яких ми маємо «поцінювати дитинство, зокрема особливості підліткового віку», створювати умови, у яких учні прагнуть «радість пізнання», забезпечувати «підживлення пізнавального інтересу», «розширення досвіду дослідницької і проєктної діяльності» [1]. «Радість пізнання» мови, на нашу думку, полягає не в переважанні письмових вправ і виконанні численних мовних розборів та тестів, які «обов'язково будуть на ЗНО». «Радість пізнання» полягає в живому спілкуванні, використанні того, що вивчили щойно, під час комунікації чи в процесі розв'язання конкретної проблеми.

4. Державний стандарт базової середньої освіти визначає нові результати у вигляді переліку наскрізних умінь (читання з розумінням; висловлення власної думки усно й письмово; критичне й системне мислення, логічне

обґрунтування позиції, творчість, ініціативність, конструктивне керування емоціями, оцінювання ризиків, ухвалювання рішень, розв'язування проблем, співпраця з іншими) [1]. Однак учителі переконані, що результати традиційного навчання нетлінні, а випускники нової української школи виконуватимуть ті ж самі тести, що й нинішні. Тести, які дають можливість перевірити показники, що, за таксономією Блума, посідають найнижчі позиції. І ця впевненість не дає їм можливості відважитися й перейти на нові методики.

Тести, до яких готують уже сьогоднішніх п'ятикласників, дають змогу виявити здатність щось пригадати чи пояснити, використовуючи наявні знання, уміння чи досвід. Такі результативні орієнтири призводять до «зависання» мовної освіти на рівні знаннєвого компонента й перекреслюють на фініші всі ідеї, з якими нова українська школа стартувала. Така практика згубна, оскільки більшість важливих положень Концепції Нової української школи» і Державного стандарту базової середньої школи автоматично стають декларативними.

5. У згаданому вище документі «Нова українська школа» заявлено: «Сучасний світ складний. Дитині недостатньо дати лише знання. Ще важливо навчити користуватися ними. Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці [2, с. 10].

Сприймаючи ці думки всерйоз, ми структурували програму й підручники таким чином, щоб учні мали змогу відчути, навіщо їм потрібні ті чи ті питання мовної теорії. Після засвоєння мовної теорії (це розділи мовної змістової лінії) пропонуємо розділи мовленнєвої змістової лінії, які дають змогу зробити мовні знання й уміння функційними, показавши реальне застосування їх у багатьох ситуаціях. Розпорошення розділів мовленнєвої лінії – то практика традиційного підходу, за якого важливого значення надавали писемному мовленню й заучуванню питань мовної теорії. Створюючи модельні програми й підручники, ми розглядаємо знання мови не як «багаж про всяк випадок», не як «ключ до складання ЗНО», а як засіб успішного розв'язання проблем, облаштування

комфортного життя в соціумі, реалізації себе в професійному становленні й особистому житті, а також пропуск до нових відкриттів, до розуміння інших людей й усвідомлення сенсу життя.

Насамкінець висловлю припущення, що за таких умов є реальна загроза одній з програм не виправдати сподівання тих, хто її обрав.

Ключові слова: компетентнісна освіта, навчання української мови, розвиток учня, наскрізні вміння.

Список використаних джерел та літератури

1. Державний стандарт базової середньої школи. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>
2. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. К. : 2016. 34 с.
3. Українська мова: модельна навчальна програма для 5-6 класів закладів загальної середньої освіти/ уклад. Н. Голуб, О. Горошкіна К. : КОНВІ ПРІНТ. 2021. 47 с.
4. Українська мова: модельна навчальна програма для 7–9 класів закладів загальної середньої освіти/ уклад. Н. Голуб, О. Горошкіна. URL : <https://imzo.gov.ua/model-ni-navchal-ni-prohramy/movno-literaturna-osvitnia-haluz/ukrains-ka-mova/>

*Доброльозжа Галина Миронівна,
канд. філол. наук, доцент,
Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти»
Житомирської обласної ради,
м. Житомир, Україна*

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ: ВИКЛИК ЧИ ШАНС ДЛЯ ВЧИТЕЛЯ

В системі української освіти на сьогодні міцно укоренилася реформа Нової української школи (далі – НУШ), за концепцією і вимогами якої навчаються здобувачі освіти останні шість років. Безумовно, зміни в освітній галузі уже давно були на часі, оскільки на момент упровадження реформи рейтинг середньої освіти в Україні перебував на позначці 36 серед 78 цивілізованих країн світу [3, с. 6]; діти із сільської місцевості не мали рівного доступу до освіти, а тим більше – до якісної освіти; у роботодавців змінилися

вимоги до пізнавальних та комунікативно-емоційних навичок потенційних працівників; у здобувачів освіти не були сформовані навички удосконалюватися, змінюватися і навчатися упродовж усього життя – тож презентація реформи «Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти» у 2016 році була сприйнята усіма учасниками освітнього процесу із стриманим оптимізмом.

Запровадження освітньої реформи в закладах загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) привнесло фундаментально нові підходи до навчання і виховання, зокрема з'явилося компетентнісно орієнтоване навчання учнів. Законодавець тлумачить поняття *компетентність* (з латини *competens* «досягати», «відповідати», «прагнути») як динамічну комбінацію знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей та умінь, що визначають здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу начальну діяльність [2, с. 10]. У цьому аспекті Україна суголосна з розвинутими країнами, які давно пов'язали ефективність освіти з реалізацією компетентнісного підходу до навчання здобувачів освіти.

Сучасне розуміння компетентнісно орієнтованого навчання міститься у низці базових документів, а саме у Державному стандарті початкової освіти (2018), Державному стандарті базової середньої освіти (2020), Державному стандарті профільної середньої освіти (проект), Модельних навчальних програмах з навчальних предметів, Типових освітніх програмах тощо.

Компетентнісно орієнтоване навчання дає можливість учням змістити акценти з теоретичного вивчення матеріалу на вироблення і розвиток умінь, навичок діяти, застосовувати набутий досвід у конкретних ситуаціях, розуміти причиново-наслідковий зв'язок, критично мислити, творчо підходити до розв'язання проблем, шукати нестандартні варіанти і досягати бажаного результату.

Реалізувати поставлені реформою НУШ завдання повинен учитель, якого називають «агентом змін». Фундатори реформи переконані, що українська школа «буде успішна, якщо до неї прийде успішний учитель. Він – успішний

вчитель та фахівець – вирішить дуже багато питань щодо якості викладання, обсягу домашніх завдань, комунікації з дітьми та адміністрацією школи. До дітей має прийти людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає» [2, с. 16]. Сучасний учитель має досконало знати теорію і практику компетентнісного, особисто зорієнтованого, діяльнісного підходів і вміти перевести це у практичну площину. Загалом на учителя в системі координат НУШ покладено чимало соціально-професійних ролей – ментора, коуча, фасилітатора, тьютора, модератора [5].

У Розділі 3 «Умотивований учитель» автори реформи НУШ задекларували низку стимулів з метою залучити до педагогічної праці найкращих фахівців: надання академічної свободи; можливість проявляти педагогічну ініціативу; вибір модельних навчальних програм і підручників; вільний вибір форм, методів і засобів навчання, що відповідають освітній програмі; можливість розробляти і впроваджувати авторські навчальні програми, проєкти, освітні методики і технології, методи і засоби, насамперед методики компетентнісного навчання [2; 1]. Також було передбачено суттєву фінансову підтримку вчителям: можливість добровільної незалежної сертифікації і, відповідно, отримання 20% доплати протягом наступних 3-х років; передбачалося підвищення заробітної плати вчителя у кореляції з мінімальною заробітною платою (наприклад, у 2024 р. обіцяне підвищення на 21%). У тексті документу йшлося і про зміни у формі та змісті підготовки учителя – акцент поставили на особистісно-орієнтованому та компетентнісному підходах до управління освітнім процесом, психологію групової динаміки, зміни соціально-психологічної ролі учителя; педагогічному працівнику було запропоновано самостійно обирати місце, форми і спосіб підвищення кваліфікації.

Як результат, реформа НУШ успішно впроваджувалася на етапі початкової освіти (1–4 кл.), проте уже наступний освітній цикл базової середньої освіти – адаптаційний (5–6 кл.) дає збій. Міністр освіти і науки України звинуватив у «провисанні» освітньої реформи вчителів, такої ж точки

зору дотримуються більшість батьків здобувачів освіти. А що ж учителі? Фактично сьогодні педагогічні працівники залишилися сам на сам із проблемами, які розпочалися для них ще на етапі навчання у ВНЗ. Зробимо хоча б короткий аналіз тих викликів, які стоять перед освітньою галуззю:

ВНЗ:

- сьогодні відсутній будь-який / ретельний рекрутинговий відбір абітурієнтів до ВНЗ на педагогічні спеціальності;

- студенти продовжують навчатися за застарілими навчальними програмами (наприклад, програми із Сучасної української літературної мови 2011 та 2023 р. абсолютно тотожні; студенти вивчають десятки тем, яких немає у жодному підручнику з української мови для ЗЗСО і які не мають жодного застосування у практичній площині – *Дієслово: не/продуктивні класи дієслів; категорія не/перехідності; стани дієслів; бажальний і спонукальний способи; історичний коментар творення часових/ родових форм* тощо) [4];

- відсутність навчальної дисципліни на кшталт «Правове забезпечення освітнього процесу»;

- відсутність навчальних дисциплін, на яких би студенти вивчали методику проведення інтегрованих курсів;

- відсутність системної та результативної співпраці із ЗЗСО; на жаль, заняття з методики викладання навчальних предметів викладають науковці, а не вчителі-практики;

- розповсюджена практика переведення студентів на навчання за індивідуальним планом, що суттєво погіршує і так недостатній рівень загальних та професійних компетентностей;

- відсутність належної сучасної матеріально-технічної бази;

- стовідсоткова видача дипломів про вищу освіту, незважаючи на реальний освітній рівень випускника;

ЗЗСО:

- перевантажені модельні програми (наприклад, у 7 кл. здобувач освіти повинен прочитати понад 30 художніх творів із зарубіжної літератури);

- надзвичайно складні для сприйняття учнів підручники (біологія, географія, хімія тощо), відірваність від реалій життя учня (підручник з математики);

- вивчення неактуальних, нецікавих тем/ творів (українська література – Іван Нечуй-Левицький «Кайдашева сім'я», Панас Мирний «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» та ін.);

- незначна кількість навчальних годин на вивчення об'ємного матеріалу (поема Тараса Шевченка «Гайдамаки» (9 кл.) – 2 год.);

- постійна гонитва над створенням власної професійної траєкторії відповідно до вимог Професійного стандарту вчителя та інших нормативно-правових документів (наказів, розпоряджень, інструкцій, листів, усних вказівок);

- усе нові, часто безпідставні вимоги департаментів освіти та адміністрації ЗЗСО;

- неупорядкована та надмірна комунікація з батьками здобувачів освіти;

- значні фінансові витрати на саморозвиток та самоосвіту;

- додаткові обов'язки, пов'язані з умовами воєнного стану;

- важкий (закреслено – складний) психологічний стан усіх учасників освітнього процесу та інші чинники.

До честі українських учителів, вони гідно працюють і героїчно переборюють труднощі, з якими мають справу, адже їхня мета – досягти поставлених цілей у розвитку ключових здібностей здобувачів освіти: *допитливість* – здатність ставити запитання й досліджувати, як влаштований світ; *творчість* – здатність творити нові ідеї та втілювати їх на практиці; *критичне мислення* – здатність аналізувати інформацію та ідеї і формулювати вмотивовані аргументи й судження; *уміння спілкуватися* – здатність чітко й упевнено висловлювати свої думки й почуття за допомогою різних засобів і в різній формі; *співпраця* – здатність конструктивно працювати разом з іншими; *співчуття* – здатність співпереживати з іншими й відповідно діяти; *самовладання* – здатність налагодити зв'язок зі своїм внутрішнім світом і

досягнути відчуття душевної гармонії та рівноваги; *громадянська свідомість* – здатність конструктивно взаємодіяти з суспільством і брати участь у процесах, які підтримують його життєдіяльність [6].

Із викладено вище можна зробити висновок, що реформа НУШ поряд із численними позитивними аспектами виявила чимало проблемних питань, вирішити які можна лише у тісній співпраці всіх учасників освітнього процесу.

Ключові слова: реформа Нової української школи, компетентнісний підхід, компетентнісно орієнтоване навчання, вчитель, здобувач освіти.

Список використаних джерел та літератури

1. Закон України «Про освіту». 2017. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти (2016). URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
3. Нова українська школа: poradnik dla vchitelja / za zag. red. N.Bibik. K. : Літера, 2019. 208 с.
4. Сучасна українська літературна мова. Навчальна програма для студентів спец. Середня освіта. Українська мова та література. URL : <https://eportfolio.zu.edu.ua/media/TeachingProgram/13/habyp2iy.pdf>
5. Прилуцька Л. Сучасний педагог: тьютор, модератор, навігатор, фасилітатор чи просто вчитель? URL : <https://naurok.com.ua/dopovid-suchasniy-pedagog-tyutor-moderator-navigators-fasilitator-chi-prosto-vchitel-226655.html>
6. Робінсон Кен. Школа майбутнього 2016. URL : <http://humantime.com.ua/en/blog/yakoyu-ma-buti-shkola-maybutnogo-kniga-kena-robinsona-shkola-maybutnogo-1>

*Завязун Тетяна Володимирівна,
Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти»
Житомирської обласної ради,
м. Житомир, Україна*

ПРОБЛЕМА ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОСТІ

Кожна людина пізнає світ, в якому живе, через призму певних цінностей, які сама для себе визначає. Інформаційне суспільство сучасного світу рухається шляхом розвитку творчого мислення особистості. Людина, яка творчо мислить, може успішно адаптуватися в суспільстві та спроможна протистояти негативним обставинам, знаходити позитивні виходи зі складних життєвих

ситуацій та здатна знаходити сили йти вперед по життю та саморозвиватися. Тому метою сучасної української освіти має бути формування особистості, яка має гнучкий розум, здатна швидко реагувати на все нове, вчасно задовольняти потреби подальшого пізнання та самостійної дії, розвивати в собі орієнтувальні навички й творчі здібності.

Цілком передбачуваним є те, що освіта третього тисячоліття переbazовується на рішучу демократизацію, орієнтується на людину та фундаментальні людські цінності. Тому, в першу чергу, в освітянському просторі замість пріоритету держави на перше місце має бути поставлена саме людина як індивідуальність, неповторність, унікальність. В головному документі нашої країни, Конституції України, проголошується значимість вищої цінності в ієрархії демократичних цінностей – особистості людини, її свобода та права.

Проблема ціннісних орієнтацій педагогічних працівників на сучасному етапі розвитку нашого суспільства достатньо розглядається в психолого-педагогічній та методичній літературі, але так як сучасний світ дуже мінливий, то і окреслена проблема вимагає подальшого систематичного доопрацювання, вивчення, наукового обґрунтування, розробки фундаментальної методологічної бази.

Україна як ніколи, зараз потребує освічених громадян, креативних особистостей, здатних творчо підходити до вирішення будь-яких проблем. Тому перед освітніми закладами всіх рівнів постає дуже важливе завдання: сприяти, щоб кожна людина була не просто активним членом суспільства, а інтелектуальною, ініціативною, творчою, суспільно корисною особистістю. А сприяти становленню такої особистості звичайно має сучасний педагогічний працівник: інтелектуальний, ініціативний, креативний, творчий. Для того, щоб ефективно рухатися в напрямку формування нових духовно-інтелектуальних якостей молодого покоління, які закладаються здебільшого педагогічними працівниками (вихователя, вчителя, викладача), важливо мати знання психологічної структури особистості самого педагогічного працівника, знати,

які професійні компетентності й ціннісні орієнтації значною мірою сприяють забезпеченню процесу самовдосконалення особистості педагога, а отже й ефективному виконанню ним своїх освітніх функцій. Бажання виявити спектр ціннісних орієнтацій педагога привело відомих дослідників освітньої сфери до переконання про пріоритетні позиції у педагогічній справі. Ще свого часу великий гуманіст В. Сухомлинський [3] довів, що головний предмет у викладанні будь-якого педагогічного працівника (вчителя, викладача) – сенс життя, справжнє людське щастя. У зв'язку з цим, в основу ціннісної піраміди він пропонував покласти турботу про дитину та чесність учителя.

Освіта сьогодення є головною моральною підвалиною суспільства, яка спрямована у майбутнє. Від неї багато в чому залежить, яким буде наше суспільство завтра, куди воно піде, як буде жити далі. Тому важливо, щоб сучасна освіта зберігала такі риси, як загальнолюдські цінності, узгоджені з конкретними цінностями інших етнокультур. Самореалізація особистості має бути метою освіти, а розвиток кожної особистості відбуватися цілісно, у єдності розуму і відчуттів, душі та тіла. Кожна людина вільна у виборі змісту, форм, режиму освіти, які знаходяться під захистом держави та здійснюється за умов державної та громадської турботи, уваги, співпраці.

Отже, щоб з гідністю прийняти історичний виклик ХХІ ст., освіта потребує мати випереджальний характер, тобто бути націленою на майбутнє, на розв'язання проблем нового часу, які допоможуть розвинути творчі здібності учасників освітнього процесу, сформувати в них проєктну культуру, нові способи мислення та всього саме того, що забезпечить їх успішну соціалізацію [1]. Тож творчий педагогічний працівник, який перебуває в постійному творчому пошуку, повсякчас навчається, самовдосконалюється та змінюється, зможе працювати за новими вимогами сьогодення. Від педагогічного працівника, рівня розвитку його особистісних і професійних якостей, системи цінностей значною мірою залежить становлення підростаючого покоління. Необхідність у формуванні нових ціннісних орієнтацій, ціннісних ідеалів, ціннісного світогляду особистості є сьогодні постійним процесом, який

залежить від рівня духовного та інтелектуального розвитку особистості, її вольових якостей та потреби пізнавати дійсність.

Ключові слова: особистість, педагогічний працівник, ціннісні орієнтації.

Список використаних джерел та літератури

1. Концепція Нової української школи. К. 2016. URL : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html>
2. Бех І. Д. Особистісні цінності як духовні надбання людини. Позакласний час. 2004. № 19–20. С. 13–24.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти томах. Київ : Радянська школа, 1980 р. 719 с.

*Коренева Інна Миколаївна,
д-р пед. наук, проф.,
Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка,
м. Глухів, Україна*

АКТУАЛЬНІ НАПРЯМИ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ

Впровадження компетентнісного підходу може вимагати зміни у викладацьких методиках та підходах до організації уроків, що може бути викликом для деяких вчителів. Відтак, підготовка вчителя біології у закладах вищої освіти (ЗВО) до компетентнісного навчання учнів є важливим та складним завданням, що вимагає глибокого розуміння сучасних педагогічних тенденцій, фахових знань у галузі біології та практичного досвіду роботи з учнями. Компетентнісний підхід у навчанні передбачає не лише передачу інформації, а й розвиток навичок, умінь та особистісних якостей учнів, необхідних для успішного функціонування у сучасному світі [0].

Аналіз головних документів, що окреслюють сутність реформи шкільництва «Нова українська школа» та останніх результатів педагогічних досліджень дозволяють виокремити ті напрями професійної підготовки майбутніх учителів біології, що акцентуються в контексті компетентнісно орієнтованого навчання. Звернемо увагу на окремі з них.

Перш за все, важливо, щоб викладання на освітніх програмах підготовки вчителів біології у ЗВО включало в себе сучасні методи навчання, а в змісті методичної підготовки приділялася увага новим технологіям та педагогічним підходам. Це може бути досягнуто через використання в освітньому процесі ЗВО та впровадженні у зміст освітніх компонентів освітньої програми інтерактивних методів навчання, педагогіки партнерства, проблемного навчання, проектної діяльності та інших активних форм навчання, які сприяють розвитку критичного мислення, творчості та самостійності здобувачів [0].

По-друге, крім теоретичної підготовки, студенти мають отримати ґрунтовний практичний досвід роботи з учнями ще на етапі навчання через запровадження наскрізної практики. Це може включати не лише ознайомлювальну та виробничу практику у закладах загальної середньої освіти, а й участь у проектах з школярами та вчителями, стажування у вчителів-практиків, залучення до проведення навчальних занять педагогів-практиків найвищої кваліфікації. Важливо, щоб такий практичний досвід був ретельно організований і супроводжувався аналізом та відгуками від здобувачів та вчителів.

Загальновідомо, що Нова українська школа передбачає значні зміни у системі оцінювання результатів навчання учнів, зокрема формувальне оцінювання та застосування компетентнісно орієнтованих завдань [0; 0]. А отже, педагогічні ЗВО мають забезпечити студентам можливість отримання знань та навичок у сфері оцінювання, яке відіграє важливу роль у процесі навчання за компетентнісним підходом. Вчителі біології повинні бути здатними розробляти компетентнісно орієнтовані завдання, диференційовано оцінювати результати навчання учнів, а також виявляти їхні індивідуальні потреби та спроможності, використовувати різноманітні форми оцінювання, такі як портфоліо, проекти, аналіз та обговорення, виконання завдань та інше. Це є третім напрямом професійної підготовки, що потребує уваги під час навчання методик біології та основ здоров'я.

Підготовка здобувачів до створення сприятливого та стимулюючого

освітнього середовища є наступним (четвертим) завданням для педагогічного колективу ЗВО. Загальновідомо, що вчителі біології мають унікальну можливість впливати на формування інтересу до природи та науки, а також розвивати в учнів критичне мислення та вміння сприймати світ навколо. Проте ЗВО також мають сприяти розвитку співпраці між вчителями та іншими освітніми партнерами, такими як батьки, громадські організації та інші шкільні працівники. Це дозволить створити сприятливе навчальне середовище та забезпечити максимальний розвиток потенціалу кожного учня.

У підсумку підготовка вчителя біології до компетентнісного навчання учнів у ЗВО вимагає інтеграції сучасних педагогічних підходів, акценту на практичні навички та досвід роботи з учнями, а також сприяння співпраці між учасниками освітнього процесу. Тільки таким чином можна забезпечити якісну підготовку вчителів, які будуть готові до викликів та завдань сучасної освіти. В

У цілому підготовка вчителя біології до компетентнісного навчання учнів в ЗВО є складним і багатогранним процесом, що вимагає поєднання академічних знань, методичних навичок та практичного досвіду для успішного впровадження сучасних педагогічних стратегій та методик в освітній навчальний процес.

Ключові слова: підготовка вчителів біології, компетентнісно орієнтоване навчання, інноваційні педагогічні підходи, Нова українська школа, формувальне оцінювання.

Список використаних джерел та літератури

1. Антонюк Л. Л., Василькова Н. В., Ільницький Д. О. та ін. Компетентнісний підхід у вищій освіті: світовий досвід. Київ : КНЕУ, 2016. 61 с.
2. Ващенко Л. С. Ситуаційні завдання з біології для формувального оцінювання результатів навчання учнів закладів загальної середньої освіти. *European scientific congress. Proceedings of the 2nd International scientific and practical conference.* URL : <https://lib.iitta.gov.ua/734597/1/EUROPEAN-SCIENTIFIC-CONGRESS-20-22.03.23-186-190.pdf> (дата звернення: 03.03.2024)
3. Коренева І. М. Система підготовки майбутніх учителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку: монографія. Суми, 2019. 526 с.
4. Коршевніук Т. В. Ситуаційні завдання в компетентнісно орієнтованому навчанні біології. *Біологія і хімія в рідній школі.* 2019. № 1. С. 2–6.

*Моцак Світлана Іванівна,
канд. пед. наук, доцент,
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка,
м. Суми, Україна*

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ПОВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ

В умовах воєнного стану та повоєнного відновлення система освіти України зазнає значних змін. Це ставить перед майбутніми вчителями історії нові виклики, які потребують ретельної підготовки та адаптації.

Сучасному вчителю необхідні спеціальні навички та стратегії для ефективного управління навчальним процесом в умовах конфлікту та його наслідків. Учитель має бути готовим до екстремальних обставин і забезпечувати стабільність у процесі навчання. Для цього важливо розуміти психологічний та соціальний вплив військових подій на учнів і вміти адаптувати зміст навчального матеріалу до нових умов. У період повоєнного розвитку вчителі мусять виявляти гнучкість і креативність, спрямовуючи свої зусилля на відновлення освітнього процесу та психосоціальну підтримку учнів. Важливим елементом підготовки є здатність працювати в команді з іншими педагогами та фахівцями для спільного розв'язання проблем і впровадження інновацій. Це вимагає від вчителів постійного самовдосконалення, готовності до адаптації, вміння ефективно взаємодіяти з учнями, сприяючи їх розвитку в умовах нестабільності та відновлення.

Психологічна готовність майбутнього вчителя історії до роботи в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення є ключовим фактором успішного й безпечного навчання. Вчителю історії, окрім глибоких знань з предмета, методичної майстерності, знання нових технологій, необхідно володіти стійкістю, адаптивністю, емоційним інтелектом та здатністю до самопідтримки.

Емоційна стійкість вчителя історії характеризується здатністю до саморегуляції та подолання стресу, вмінням володіти емоціями і залишатися спокійним у складних ситуаціях, розумінням та прийняттям власних емоційних станів. Учитель історії має бути здатним розуміти та співпереживати емоціям інших людей, особливо дітей, які пережили травматичний досвід, володіти вмінням налагоджувати емоційний контакт з учнями та створювати атмосферу довіри і підтримки, володіти навичками активного слухання та ненасильницької комунікації. Важливою для вчителя є здатність до самопідтримки – знання та вміння використовувати методи саморегуляції та відновлення емоційних ресурсів, турбота про власне фізичне та психічне здоров'я, здатність звертатися за допомогою та підтримкою до інших людей. Психологічна готовність майбутнього вчителя історії до роботи в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення є запорукою його особистого благополуччя, а також здатності організувати безпечне та емоційно комфортне освітнє середовище.

Важливим в процесі підготовки майбутніх вчителів історії є включення курсів з психології та педагогіки до освітніх програм, навчання методам саморегуляції та емоційної стійкості, організація практикумів та тренінгів з розвитку емпатії та навичок комунікації, забезпечення психологічної підтримки та супервізії майбутнім вчителям. Ключове значення для забезпечення якісного навчання майбутнього вчителя історії до роботи в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення має стати методична готовність, що є постійним процесом самовдосконалення й пошуку нових ефективних методів навчання.

Основні аспекти методичної готовності включають володіння інноваційними методами і формами навчання, зокрема використання активних та інтерактивних методів (дискусії, проєктна діяльність, ігри, симуляції, дослідницькі завдання, застосування онлайн-інструментів та платформ для навчання (Zoom, Google Classroom, Moodle, Khan Academy)), вміння адаптувати методи та форми навчання до потреб і можливостей учнів в умовах кризи.

Учитель має вміти адаптувати навчальні програми та матеріали з урахуванням актуальних подій та контексту, вікових особливостей та

емоційного стану учнів, використання автентичних джерел та сучасних досліджень з історії, розробки нових уроків, проектів та завдань, що відповідають викликам сьогодення.

В організації освітнього процесу вчителю історії слід: вміти застосовувати інформаційно-комунікаційні технології – створювати власні мультимедійні матеріали (презентації, відео, інтерактивні вправи), використовувати онлайн ресурси й освітні платформи для організації навчання, навчати учнів інформаційній грамотності й критичному мисленню; володіти готовністю працювати в умовах невизначеності – використовувати альтернативні методи та форми навчання в разі потреби, розвивати у собі та учнях стійкість, креативність і здатність до самонавчання, гнучко реагувати на зміни.

Методична готовність майбутнього вчителя історії до роботи в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення є запорукою його здатності як організувати цікаве, динамічне, безпечне навчання, яке відповідатиме потребам сучасного світу, так і сформуванню в учнів глибокі знання з історії, критичне мислення та патріотичні почуття. Тому підготовка майбутніх вчителів має включати навчальні програми курсів з інноваційних методів навчання, ІКТ-компетентності, адаптації до кризових ситуацій, організацію практикумів і тренінгів з використання онлайн інструментів та платформ, надання можливості розробляти власні методичні матеріали та проекти.

Змістова готовність є фундаментом якісного й актуального навчання історії. Вона ґрунтується на глибоких знаннях історії України та світу, розумінні сучасних викликів історичній науці та вмінні критично аналізувати інформацію. Основні аспекти змістовної готовності включають глибокі знання з історії України та всесвітньої історії (акцент на події, пов'язані з війною та повоєнним відновленням, розуміння причинно-наслідкових зв'язків історичних подій, знання історичних фактів, дат, персон, джерел та методології дослідження), розуміння сучасних викликів в історичній науці (критичне ставлення до інформації та пропаганди, здатність до самостійного аналізу

історичних джерел, розуміння важливості історичної пам'яті та відповідальності), вміння формувати уявлення про історичну пам'ять та відповідальність (виховання в учнів поваги до історичної спадщини, розвиток критичного мислення та незалежних суджень, формування ціннісних орієнтирів та патріотизму). Готовність майбутніх вчителів історії до організації навчання в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення – це запорука якісної освіти та збереження історичної пам'яті.

Ключові слова: методична готовність, психологічна готовність, майбутні вчителі історії.

Список використаних джерел та літератури

1. Про введення воєнного стану в Україні : Указ Президента України від 24.02.2022 р. № 64/2022. Верховна рада. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/64/2022#n2> (дата звернення: 10.03.2024).
2. МОН презентувало проєктні пропозиції для вирішення нагальних проблем української освіти у воєнний та післявоєнний періоди. МОН України. URL : <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-prezentovalo-proyektni-propoziciyi-dlya-virishennya-nagalnih-problem-ukrayinskoji-osviti-u-voeyennij-ta-pislyavoeyennij-periodi> (дата звернення: 10.03.2024).
3. Про освіту. Закон України від 05.09.2017 № 2145-VII, ст. 6. Станом на 6 квіт. 2022 р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145> (дата звернення: 10.03.2024).

*Попович Анжеліка Станіславівна,
д-р пед. наук, доцент,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА ДО КОМПЕТЕНТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ СТИЛІСТИКИ ЗДОБУВАЧІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У процесі навчання української мови в закладах загальної середньої освіти важливо сформувавши «компетентного мовця, носія духовності, культури й традицій українського народу» [1, с. 2]. Тому вивисчується підготовка майбутнього лінгвокреативного вчителя-словесника з високим рівнем стилістичної компетентності.

Складниками стилістичної компетентності студентів за психологічними чинниками є такі, як мотиваційний, знаннєвий (когнітивний), діяльнісний,

ціннісний, емоційний та рефлексійний. Мотиваційний передбачає свідоме ставлення здобувачів вищої освіти до опанування стилістики української мови й розуміння потреби стилістичних знань у майбутній педагогічній діяльності, у підвищенні рівня професійного, ділового й побутового мовлення для здійснення мовленнєвого виховання сучасного суспільства. У процесі підготовки звертаємо увагу на усвідомлене опанування й осмислення студентами теоретичних знань зі стилістики української мови й потребу повсякчасного їх поповнення, на здатність активно засвоювати стилістичні поняття й категорії та розуміти їх – знаннєвий складник. Діяльнісний рівень – набуття стилістичних умінь і навичок, ціннісний – вибір мовних засобів і послуговування ними з урахуванням загальнолюдських, національних, родинних цінностей, естетичної функції; дотримання правил українського мовленнєвого етикету; використання в усному й писемному мовленні форм, сповнених української ментальності; усвідомлення української мови й спілкування як цінностей. Студенти мають навчитися налагоджувати емоційний контакт зі співрозмовником за допомогою належного добору мовних засобів і урахуванням терапевтичної функції слова (емоційний складник). У сучасних умовах організації освітнього процесу актуальності набуває самооцінювання, оцінювання, контроль і коригування майбутніми вчителями-словесниками рівня знань зі стилістики, здатність обґрунтовувати доцільність обраних мовних засобів у текстах різних функційних стилів, типів і жанрів, здійснення самоаналізу й аналізу усного та писемного мовлення, корегувати його, потреба до подальшого розвитку й самоосвіти зі стилістики (рефлексійний складник).

Стосовно діяльнісних ознак формування стилістичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури необхідно акцентувати на таких складниках: мовному – засвоєння стилістично забарвлених мовних засобів; мовленнєвому – оволодіння базовими мовленнєвими поняттями, сприймання, аналіз, інтерпретування, конструювання, реконструювання й редагування текстів різних функційних стилів, типів і жанрів мовлення;

комунікативному – використання мовних засобів у різних ситуаціях спілкування (комунікації) та з різними комунікантами; самоосвітньому – готовність і потреба здійснювати самоосвіту й саморозвиток стосовно засвоєння нових знань зі стилістики та вироблення стилістичних умінь; науково-дослідницькому – оволодіння методами наукового дослідження зі стилістики, здійснення наукових пошуків; спостереження й аналіз стилістичних явищ, уміння їх репрезентувати; методичному – застосування стилістичних знань в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти й готовність здійснювати педагогічну діяльність із викладання стилістики української мови.

Отже вважаємо, що інтегрування й взаємодія зазначених складників призведе до формування високого рівня стилістичної компетентності майбутніх учителів-словесників.

Ключові слова: навчання української мови, стилістика української мови, стилістична компетентність, учитель української мови і літератури.

Список використаних джерел та літератури

1. Голуб Н.Б., Горошкіна О.М. Українська мова. 5–6 класи : модельна навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. Київ, 2021. 53 с. URL : <https://cutt.ly/eQ7kmxy>

*Роміцина Лариса Володимирівна,
Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти»
Житомирської обласної ради,
м. Житомир, Україна*

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ДО КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ТА УЧЕНИЦЬ

Сучасне суспільство змінює погляд на зміст математичної освіти. Основна увага спрямована на розвиток здатності учнів застосовувати отримані в школі знання і вміння в життєвих ситуаціях.

Основною метою освітньої галузі «Математична» згідно Державного стандарту базової середньої освіти є «формування в учнів математичної

компетентності на рівні, достатньому для забезпечення життєдіяльності в сучасному світі, успішного оволодіння знаннями з інших освітніх галузей у процесі шкільного навчання, забезпечення інтелектуального розвитку учнів, розвитку їх уваги, пам'яті, логіки, культури мислення та інтуїції» [1].

Процес навчання математики, побудований на засадах компетентнісно орієнтованого підходу, пов'язаний з компонентами навчання математики як-от: переважання самостійної пізнавальної діяльності учнів; використання індивідуальної, групової та колективної пізнавальної діяльності в різних поєднаннях; можливість створення учнями власного індивідуального освітнього продукту (це може бути свій спосіб розв'язання задачі, бачення власного підходу до вирішення проблеми тощо. Він не обов'язково буде оптимальним. Учень повинен мати право на помилку !); пізнавальна рефлексія учня: як я працював(ла), які методи використовував(ла), які з них привели до результату, які були помилковими і чому, як я тепер би вирішив(ла) проблему та інше; соціальна рефлексія учня: як ми працювали в групі, як були розподілені ролі, як ми з ними впоралися, які ми припустили помилки в організації робіт та інше; психологічна рефлексія учня: як я себе почував(ла), сподобалася мені робота (в групі, із завданням) чи ні, чому, як (з ким) би я хотів працювати і чому та інше; використання технологій, що дають змогу організувати формувальне оцінювання діяльності учнів або взаємооцінювання своїми однокласниками; організація презентацій та захисту проєктів. Мають переважати методи, які забезпечують саморозвиток, самоактуалізацію учня, дозволяють йому самому шукати й усвідомлювати придатні саме для нього способи вирішення проблем (у тому числі життєвих).

Рівні сформованості математичної компетентності:

Перший (рівень відтворення): пряме застосування в знайомій ситуації стандартних прийомів, відомих алгоритмів і технічних навичок, робота зі стандартними, знайомими виразами і формулами, безпосереднє застосування властивостей математичних об'єктів, що вивчаються.

Другий (рівень встановлення зв'язків): ґрунтується на репродуктивній діяльності щодо вирішення завдань, які, хоча і не є типовими, але все ж знайомі учням або дещо виходять за рамки відомого.

Третій (рівень міркувань): трактується як розвиток попереднього рівня. Для вирішення завдань цього рівня потрібні певна інтуїція, роздуми і творчість у виборі математичного інструментарію, самостійна розробка алгоритму дій.

Концепція Нової української школи ставить нові завдання щодо змісту навчального матеріалу при компетентісно орієнтованому навчанні: посилити практичну і прикладну спрямованість математичної освіти, вдосконалити аксіоматику, покращити логічну організацію матеріалу, наблизити зміст курсу до сучасної математики, усунути перевантаження учнів шляхом вилучення із програми другорядних, неосновних понять і залежностей тощо.

Відповідність змісту навчання суспільно-економічним запитам держави має бути основою нових підходів математичної освіти. Наприклад, аналіз виведення площ паралелограма, трикутника і трапеції дає змогу знайти особливе, а потім дійти до загального принципу знаходження площ: фігуру, площу якої потрібно знайти, перетворюємо в таку рівновелику фігуру, площу якої вміємо знаходити. Вивчаючи математику, школярі мають усвідомити, що процес її застосування до розв'язування будь-яких прикладних задач розчленовується на такі етапи: 1) формалізація (перехід від ситуації, описаної у задачі, до формальної математичної моделі цієї ситуації, і від неї, до чітко сформульованої математичної задачі); 2) розв'язування задач у межах побудованої моделі; 3) інтерпретація одержаного розв'язання задачі та застосування його до вихідної ситуації.

Чітке дотримання принципу наступності у кожному класі та при переході із класу в клас забезпечує доступність, посиленість, науковість системність, цілісність знань, привчає аналізувати, систематизувати, узагальнювати. Кінцевим результатом навчання математики на засадах компетентісно орієнтованого підходу є математичні компетентності учнів. Математична компетентність розглядається як особистісна якість, що інтегрує змістово-

інтелектуальну (знає і розуміє), рефлексивно діяльнісну (вміє і застосовує) та мотиваційно-ціннісну (виявляє ставлення та оцінює) складові.

Історія математики переконливо свідчить про те, що ця наука не є витвором «чистого розуму», а має виразне практичне походження [3]. Математичні поняття виникають та змінюються під впливом потреб практики і внутрішніх запитів самої математики. Якість математичної підготовки учнів та учениць – індикатор готовності суспільства до соціально-економічного розвитку, мобільності особистості та впровадженні технологій розвитку.

Ключові слова: математика, компетентність, методи.

Список використаних джерел та літератури.

1. Державний стандарт базової середньої освіти. Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 року. URL : http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/
2. Закон України «Про освіту». 2017. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Енциклопедія освіти / гол.ред. В.Г. Кремінь. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Компетентнісно орієнтована методика навчання математики в основній школі : Метод. посібник / О.І.Глобін, М.І. Бурда, Д.В. Васильєва, В.В. Волошена, О.П. Вашуленко, Н.Д. Мацько, Т.М. Хмара. К. : Педагогічна думка, 2015.

*Смагіна Таїса Миколаївна
канд. пед. наук,
Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти»
Житомирської обласної ради,
м. Житомир, Україна*

ВЕКТОРИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ДО КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ

У сучасному суспільному ландшафті особливо високо цінуються люди з різносторонніми здібностями та навичками, які відповідають запитам ринку праці, які швидко адаптуються та можуть змінювати вектор діяльності. Це вплинуло на зміну дизайну освітнього середовища з навчання фактів на розвиток компетентностей учнів та моделювання практичних життєвих ситуацій. Тому підготовка вчителя до компетентнісно орієнтованого навчання стала надзвичайно важливою та актуальною темою і потребує пошуку та забезпечення індивідуальних запитів педагогів.

Попередньо ми досліджували питання шляхів розвитку компетентнісного потенціалу педагогів у процесі долучення до курсів підвищення кваліфікації, описували профіль навчальної програми спецкурсу «Конструювання компетентнісно орієнтованих завдань для учнів базової середньої школи» [1], тому у запропонованому нами дослідженні розглянемо вектори, на які потрібно орієнтуватися у підготовці вчителя до впровадження компетентнісно орієнтованого навчання. Глибоке вивчення цієї проблематики допоможе визначити точки – акценти розвитку професійних компетентностей педагогів до роботи в умовах компетентнісно орієнтованого навчання.

Слід зауважити, що підготовка вчителя до компетентнісно орієнтованого навчання учнів є складним та багатоетапним процесом, який залежить від багатьох компонентів. По-перше, має бути створена дизайн-система компетентнісно орієнтованого закладу освіти з чітко визначеними результатами та критеріями реалізації. По-друге, вчитель має отримувати системний розвиток професійних компетентностей [2]. По-третє, наявність у закладі необхідних матеріальних та технічних ресурсів для реалізації компетентнісного підходу. Тому, на нашу думку, основними векторами підготовки вчителя до компетентнісно орієнтованого навчання учнів мають стати: системна робота вчителя із компетентнісним потенціалом Державного стандарту базової середньої освіти; підвищення професійної компетентності вчителя через курси підвищення кваліфікації, участь у тренінгах та семінарах з компетентнісно орієнтованого навчання; самостійне вивчення та дослідження сучасних підходів до компетентнісно орієнтованого навчання через методичну літературу, вебінари та семінари; менторство та підтримка колег, які мають досвід та свої практики впровадження компетентнісно орієнтованого підходу; рефлексія власної практики навчання та пошук шляхів удосконалення та розвитку професійних компетентностей; розвиток «soft skills» для результативної комунікації з учнями, стимулювання їх самостійності та розвитку компетентностей [3]; використання інноваційних технологій у навчальному процесі для підтримки компетентнісно орієнтованого навчання; проведення

самооцінки та оцінки результатів впровадження компетентнісного підходу з метою постійного вдосконалення.

Отже, впровадження компетентнісно орієнтованого навчання вимагає від вчителя систематичної підготовки та самовдосконалення.

Важливо враховувати різноманітні вектори підготовки, такі як участь у професійних тренінгах, самостійне вивчення нових підходів, співпрацю з колегами та менторами, розвиток «soft skills» та використання сучасних технологій. Тільки поєднуючи ці вектори, вчитель зможе успішно впровадити компетентнісно орієнтований підхід у навчання та сприяти розвитку компетентностей учнів.

Ключові слова: вектори підготовки, вчитель, компетентнісно орієнтоване навчання.

Список використаних джерел та літератури

1. Смагіна Т.М., Шуневич О.М. Шляхи розвитку компетентнісного потенціалу педагогів на курсах підвищення кваліфікації в системі післядипломної педагогічної освіти. // Інноваційна Педагогіка. 2023. Випуск 63, Том 2. С.113–118.

2. Смагіна Т.М., Шуневич О.М. Чекліст особистісно-професійного розвитку педагога. *Розвиток професіоналізму педагогічних працівників в умовах післядипломної педагогічної освіти* : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції (онлайн), 23 травня 2022 р. Житомир : КЗ «Житомирський ОППО» ЖОР; КНЗ КОР «Київ. ОПОПК»; Закарпат. ін-т післядиплом. пед. освіти та ін., 2022. С. 187–194.

3. Смагіна Т.М., Шуневич О.М. Умови розвитку гнучких навичок (soft skills) педагогів у процесі навчання на курсах підвищення кваліфікації. *Український педагогічний журнал*. 2019. С. 73–80.

*Фамільярська Лариса Леонідівна,
канд. пед. наук,
Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти»
Житомирської обласної ради,
м. Житомир, Україна*

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ В ОСВІТІ: СНАТ GPT

У сучасній освіті актуалізувалася проблема реалізації технологій штучного інтелекту (ШІ). Це зумовлено активним впровадженням даних технологій у різні галузі та потребою у фахівцях, які вміють використовувати ШІ. Генеративні моделі штучного інтелекту дозволяють користувачу

створювати тексти та зображення, відео й аудіо, що зумовлює пошук можливостей їх використання педагогами в освітній взаємодії. Відтак вміння розробляти навчальний контент (презентації, зображення, тексти, вправи та мультимедіа) з використанням можливостей різних моделей генеративного штучного інтелекту є важливим для сучасної освітньої взаємодії.

Поява рішень із використанням штучного інтелекту є викликом для більшості сфер, зокрема, освітньої та зумовлює професійно-особистісний розвиток сучасного фахівця.

За темпами популярності використання є мовна модель Chat GPT. Функціональні можливості чата дозволяють педагогу по-іншому поглянути на певні освітні процеси, які спрямовані на досягнення поставленої мети конкретного уроку.

Починаючи роботу з Chat GPT (після реєстрації на сторінці авторизації), кожен користувач несе відповідальність за дотримання правил етики його використання. ChatGPT був навчений на величезній кількості створених людьми текстових даних, що робить його надзвичайно спроможним підтримувати розмову. Вікно для введення запитів знаходиться внизу, як у будь-якому месенджері. Мовна модель Chat GPT генерує релевантні тексти, максимально схожі на ті, які пише чи говорить людина. Для отримання відповіді необхідно сформулювати промпт (від англ. prompt – підказка). Промпти можуть бути простими, як питання-відповідь, або складними, як довгий текст із різними інструкціями.

Або іншим способом використання Chat GPT є опрацювання великого обсягу інформації в разі швидше, використовуючи можливості чату. Наприклад, щоб заощадити час на ознайомлення з текстом статті та зрозуміти основні її ідеї, необхідно вставити текст у вікно Chat GPT та зробити запит на опрацювання змісту з формулюванням короткого резюме. Для отримання більш точної відповіді потрібно сформулювати промпт з важливою деталлю.

Якщо відповідь на запит занадто проста, попросіть написати її на експертному рівні. Для цього потрібно почати промпт зі слів: «Ти вчитель

математики», «Ти вчитель української мови», «Уяви, що ти астронавт», «Уяви, що ти керівник ЗЗСО», а потім запропонувати Chat GPT відповісти на якесь експертне питання. Щоб оцінити отриману відповідь натисніть під нею «лайк» або «дизлайк». Оцінка допоможе команді, яка навчає модель ШІ.

Зауважимо, що створення зображення різних предметів та сюжетів в Chat GPT можливе лише для користувачів платної версії. Промпти для створення зображення можна писати українською та англійською мовою.

Таким чином, цифрові технології в освіті використовуються в міру необхідності задля досягнення поставленої мети. Фундаментальні знання нікуди не повинні подітися, як і б технології не застосовувалися.

Водночас, навички швидкої адаптації до нових технологічних трендів в освіті передбачають вміння використання педагогом інструментів штучного інтелекту для покращення планування уроків, розробки навчально-методичної документації, професійного розвитку тощо.

Отже, генеративний ШІ, зокрема Chat GPT, – це потужний інструмент, який може використовуватися для різних цілей. Однак використання його має бути відповідальним.

Ключові слова: освіта, розвиток, штучний інтелект.

Список використаних джерел та літератури

1. Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні. Офіційний портал Верховної Ради України. 2021. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text>
2. Цифрові девайси для освіти: розпочато забезпечення закладів освіти хромбуками за підтримки Google та ЮНЕСКО. МОН України. 2022. URL : <https://mon.gov.ua/ua/news/cifrovi-devajsi-dlya-osviti-rozpochato-zabezpechennya-zakladiv-osviti-hrombukami-za-pidtrimki-google-ta-yunesko>.
3. M.Fengchun, H. Wayne, H. Ronghuai, Z. Hui. AI and education: guidance for policy-makers. UNESCO. 2021. URL : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709/PDF/376709eng.pdf.multi>

НАПРЯМ 4: ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ПОВОЄННОГО ЧАСУ

*Алексєєнко Тетяна Федорівна,
д-р пед. наук, проф.,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ЗАСАДНИЧІ ІДЕЇ ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧНИХ РІШЕНЬ ДІАГНОСТИКИ НАВЧАЛЬНИХ ВТРАТ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ: ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ

Для оптимізації якості освіти в Україні актуальність потреби розроблення діагностичного інструментарію оцінювання освітніх втрат пов'язана з викликами розвитку ситуації в системі освіти та її унікальністю, потребами мінімізації навчальних втрат здобувачів освіти з науково обґрунтованих позицій. У такому процесі важливим сприймається узагальнення вітчизняного і зарубіжного досвіду щодо вироблення дидактико-методичних засад діагностики.

Навчальні втрати учнів, зважаючи на їх актуальність та можливі подальші наслідки для України, стали предметом підвищеної уваги державних інституцій, системи освіти і науки та громадянського суспільства. Свідченням тому є обговорення й пошук рішень проблеми на законодавчому рівні, в наукових заходах та розробках, зокрема Національної академії педагогічних наук та її структурного підрозділу – Інституту педагогіки НАПН України, а також у шкільній практиці, в діяльності неурядових організацій та освітніх платформ.

Значний внесок у її розроблення зробили К. Anderson, Н. Бібік, Д. Васильєва, О. Глушко, М. Головка, В. Горох, А. Джурило, Ю. Жук, Т. Засєкіна, Л. Кондратенко, В. Кремень, М. Kuhfeld, Н. Liago, О. Локшина, В. Луговий, С. Науменко, L. Huong, О. Онопрієнко, О. Петрук, Н. Пророк,

Т. Спіріна-Сметана, О. Топузов, Tomlinson Carol та інші. Проте, зважаючи на динамічність розвитку ситуації в освіті в умовах повномасштабної війни, накопичення навчальних втрат в учнів внаслідок тривалої дії несприятливих факторів, проблема розроблення комплексного діагностичного інструментарію оцінювання навчальних втрат та їх подолання чи мінімізації впродовж процесу навчання здобувачів освіти, зокрема у базовій середній освіті, під час війни та на післявоєнну перспективу залишається актуальною для науки та соціально затребуваною.

Шляхом аналізу, узагальнення та структурування вже напрацьованого у вітчизняному досвіді та зарубіжних країн щодо діагностичного інструментарію оцінювання освітніх втрат визначено наступні засадничі ідеї його розроблення:

1. Оцінювання навчальних втрат в різних країнах світу, зокрема і в Європі, здійснюється в системах освіти на національному рівні, проте не є обов'язковим. Так, у 2020 р. воно було скасовано в Ізраїлі, Іспанії, Словачії, Угорщині). В оцінці навчальних втрат учнів використовуються стандартизовані та альтернативні методики. Стандартизовані методики (традиційні іспити; тести навчальних досягнень). Альтернативні методики реалізуються на різних рівнях: у міжнародних моніторингових дослідженнях учнівських навичок і компетентностей (PISA та ін.); безпосередньо вчителями шляхом оцінювання досягнень учнів у класах (поточні оцінки з різних предметів; контрольні завдання за дидактичними матеріалами; тематичний контроль); самооцінювання учнів (в опитуваннях; у письмових звітах; трекінгах власного розвитку; самоаналізу і самооцінки власних навчальних досягнень).

2. Оцінювання навчальних втрат учнів не передбачає єдиного (загальноприйнятого) інструментарію. З урахуванням поточної ситуації, існуючих в ній викликів і ризиків, оцінювання навчальних втрат учнів на національному рівні може здійснюватися за зміненими/скоригованими показниками або шляхом введення нових. Так, під час пандемії; майже у всіх країнах було: зміщення термінів і способів проведення стандартизованого оцінювання знань (іспити відкладено, перенесено, проводились повторні), в

окремих країнах його взагалі було скасовано; також було змінено критерії (Франція), введено показник завершення середньої освіти шляхом встановлення відношення кількості учнів за 2020 і 2019 роки (Іспанія, Італія, Латвія, Норвегія, Франція Чехія, Чилі та ін.); застосовано показник порівняння отриманих даних оцінювання з результатами попередніх років (Австрія, Естонія, Латвія, Польща, Угорщина, Франція, Чехія); здійснено коригування змісту або способів проведення іспиту (Австрія, Ізраїль, Італія Іспанія, Латвія, Польща, Португалія, Туреччина, Чилі), запропоновано й упроваджено зміну організації оцінювання за стандартизованими методиками у ланках освіти як варіативну. До прикладу: у всіх ланках освіти (початковій, середній, старшій школі); тільки у початковій; у початковій і старшій; тільки у старшій школі.

3. В оцінюванні освітніх втрат використовуються різні критерії, за баченням їх розробників та керівної мети.

4. Вимірювання навчальних втрат здійснюється за опорними предметами: читання і математика (що на наш погляд, звужує уявлення про реальні втрати). Новим підходом в оцінці навчальних втрат учнів, сприймається врахування відмінностей в навчальних темпах учнів (Ірландія, Німеччина).

5. Інструментарій діагностування учнів початкової школи розробляється з наукових позицій в Інституті педагогіки НАПН України й впроваджується в освітній процес НУШ.

Підсумовуючи значні напрацювання й визначені основні засадничі ідеї у розробленні діагностичного інструментарію оцінювання навчальних втрат, звертаємо увагу на те, що в ньому превалує освітній компонент і практично поза увагою залишається особистісний.

Між тим, навчання є цілісним педагогічним процесом, в якому здобуваються нові знання і формуються компетентності, виховується особистість та відбувається її розвиток. Тому бажано, щоб у розробленні діагностичного інструментарію оцінювання навчальних втрат знайшли відображення всі складники.

Перерваний на тривалий час академічний процес, який відбувався в закладах освіти України, а також вимушена зміна формату навчання, його нестабільність, проблеми доступності й безпечних умов здійснення, погіршення соціального самопочуття здобувачів освіти, а також порушення життєвих планів та соціальних очікувань і перспектив, існуючі проблеми булінгу й мобінгу в освітньому середовищі, значно впливають і на зниження мотивації до навчання.

Вважаємо, що названі та інші фактори впливу на мотивацію здобувача освіти до навчання можуть бути відображені в діагностичному інструментарії, з метою подальшого врахування у методиках мінімізації втрат. З урахуванням інтенсивного розвитку е-освітнього середовища та потреб вивчення самооцінки (результатів самодіагностики) здобувачів освіти як підґрунтя їх усвідомлення існуючої/неіснуючої проблеми, в оцінюванні навчальних втрат можна використовувати потенціал Google Forms.

Ключові слова: оцінювання навчальних втрат; здобувачі базової середньої освіти; діагностика навчальних втрат; засадничі ідеї.

Список використаних джерел та літератури

1. Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України : методичні рекомендації / кол. автор.; за загальною редакцією О. М. Топузова; укл. М. В. Головка. [Електронне видання]. Київ : Педагогічна думка, 2023. 187 с.
2. Дидактико-методичні засади контролю й оцінювання навчальних досягнень молодших школярів : монографія / Онопрієнко О. В. Київ : Педагогічна думка, 2020. 400 с.
3. Діагностика та механізми подолання втрат у навчанні молодших школярів. Методичні рекомендації [Електронне видання] Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2023. 146 с.
4. Kuhfeld, M. (2019). Surprising new evidence on summer learning loss. Phi Delta Kappan. 101 (1), 25–29. doi: <https://doi.org/10.1177/0031721719871560>
5. Освітні втрати: підходи до вимірювання та компенсації / Юлія Назаренко. Gedos. 2022. 23 с.
6. Оцінювання знань та іспити під час пандемії у країнах світу/ Стан шкільної освіти: один рік пандемії covid-19. Доповідь. Організація економічного співробітництва та розвитку. 2021. URL : <https://pon.org.ua/novyny/8668-ocnyuvannya-znan-ta-spiti-pd-chas-pandemyi-u-krayinah-svtu.html>
7. Liao H., Ma S, Xue H. Does school shutdown increase inequality in academic. 2022.
8. Does school shutdown increase inequality in academic performance? Evidence from COVID-19 pandemic in China. China Economic Review. 2022. Vol. 75. 101847. Doi : <https://doi.org/10.1016/j.chieco.2022.101847>

*Андрійчук Ольга Іванівна,
канд. пед. наук,
Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти»
Житомирської обласної ради,
м. Житомир, Україна*

ВИКЛИКИ ТА ПРОБЛЕМИ ВЧИТЕЛЯ В ОРГАНІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Компетентісно орієнтоване навчання – це підхід до освіти, який зосереджений на розвитку конкретних навичок, знань та умінь, які надалі можна успішно використовувати учням у реальних життєвих ситуаціях. Таке навчання потребує від учителів вимогливого підходу в організації освітнього процесу, багато уваги, терпіння та вдосконалення своїх методів роботи.

На загальних теоретичних підходах з визначенням змісту понять компетентісно орієнтованого навчання акцентували свою увагу в наукових дослідженнях Н. Бібік, С.І. Зимня, О. Пометун, О. Овчарук, Д. Рум'янцева, О. Савченко, Т. Сорочан, Л. Сохань та ін. [5]. Значна кількість вітчизняних науковців спрямовували свої дослідження в напрямку методології компетентісно орієнтованого навчання зокрема, щодо розробки та вдосконалення методик викладання предметів (О. Пометун, Н. Гупан, В. Власов – для вчителів історії основної школи [4]; Д. Васильєва, О. Вашуленко, В. Волошена – для вчителів математики [1]; О. Горошкіна, Н. Бондаренко, Л. Попова – для вчителів української мови, які працюють в ліцеях на рівні стандарту [2]; Л. Рибалко – для вчителів біології на засадах еколого-еволюційного підходу [7]; В. Редько – для вчителів іноземних мов у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах та для учнів початкової школи [6]; Ю. Мельник – для вчителів фізики [3] та ін.

Воєнний стан в Україні створює серйозні виклики системі освіти, й ефективне управління цими викликами вимагає ретельне планування та

координацію освітніх процесів загалом і врахування особливостей методики викладання предмета вчителем з урахуванням компетентнісно орієнтованого навчання зокрема. Виклики та проблеми для вчителя в методиці організації освітнього процесу з урахування компетентнісно орієнтованого навчання в умовах воєнного стану можуть виникати через:

Обмежений доступ до ресурсів (обмежує доступ до навчальних матеріалів, технічних засобів та інфраструктури).

Психологічний тиск та стрес (впливає на можливості як учителя, так і учнів зосередитися на навчанні та виконанні навчальних завдань).

Потреба у підтримці та психологічній допомозі (як учитель, так і учні потребують підтримки та психологічної допомоги у подоланні стресу та втоми).

Власна безпека та відповідальність за безпеку та захист учнів (загроза власній безпеці та відповідальність під час уроку за безпеку учнів вимагає від учителів особливої уваги та заходів безпеки під час проведення навчальних занять).

Адаптація до невизначеності та змін (вимагає від вчителя вміння шукати нові методи та підходи до навчання).

Втрата навчального часу (вимагає від учителя розробки ефективних стратегій відновлення навчального процесу після перерв).

Сприйняття учнів та міжособистісні стосунки в класі (учні можуть мати різні думки та переконання щодо воєнного конфлікту, це може впливати на їхні відносини в класі та сприйняття навчання, що вимагає від учителів толерантності, відкритості та емпатії), тощо.

Функціональна роль учителя суттєво змінилася та продовжує змінюватися, зокрема, під час воєнного стану вчитель для учнів виступає не лише як педагог, а й як психолог, соціальний працівник.

В умовах воєнного стану та при використанні компетентнісно орієнтованого навчання вчителі можуть робити певні адаптації у своїй методиці викладання, які спрямовані на: *адаптацію змісту матеріалу, що вивчається*

(це дасть можливість розвивати та вдосконалювати в учнів ті компетентності, які є важливими для виживання та адаптації до умов); *орієнтацію на практичні навички* (такі як навички самозахисту, елементи першої медичної допомоги тощо, що можуть бути корисними в умовах воєнного конфлікту для країни); *розвиток критичного мислення* (розвиток та вдосконалення аналітичних навичок, щоб учні могли адекватно оцінювати ситуації та приймати обґрунтовані рішення); *використання інтерактивних методів* навчання на уроці (групові дискусії, проєкти та інші форми взаємодії для створення атмосфери співпраці та підтримки серед учнів); *використання інформаційних технологій* (для забезпечення доступу до навчальних ресурсів та здійснення дистанційного навчання у випадку обмеженого фізичного доступу); *психологічну підтримку* (використання методів, спрямованих на розвиток психічної стійкості учнів у стресових умовах).

Отже, організація компетентнісно орієнтованого навчання під час дії воєнного стану вимагає від учителя гнучкості й адаптивності для ефективного реагування на зміни в ситуації та забезпечення якісної освіти у складних умовах. Важливо створювати середовище, що сприяє розвитку ключових і предметних компетентностей учнів, забезпечує безпеку і психологічну підтримку. Формування навичок, необхідних для виживання та адаптації, стає важливим елементом освітнього процесу.

Ключові слова: компетентнісно орієнтоване навчання, методика викладання, воєнний стан.

Список використаних джерел та літератури

1. Васильєва Д. В., Вашуленко О. П., Волошена В. В. Методика компетентнісно орієнтованого навчання математики в ліцеї на рівні стандарту : метод. посіб. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. 175 с.
2. Горошкіна О., Бондаренко Н., Попова Л. Методика компетентнісно орієнтованого навчання української мови учнів ліцею на рівні стандарту : метод. посіб. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 128 с.
3. Мельник Ю. Компетентнісно орієнтована система задач у сучасному підручнику фізики. *Наукові записки*. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. Вип. 7, ч. 2. С. 185–192.
4. Пометун О. І., Гупан Н. М., Власов В. С. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : метод. посіб. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2018. 208 с.

5. Пометун О. І. Сучасний стан запровадження компетентнісного підходу в освіті України. *Компетентнісно спрямована освіта: перший досвід, порівняльні підходи, перспективи* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. Київ, 2011. С. 22–27.

6. Редько В. Г. Компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах: сутність, виклики і перспективи. *Іноземні мови в школах України*. 2017. № 4. С. 37–41.

7. Рибалко Л. М. Формування природничо-наукової компетентності учнів на засадах еколого-еволюційного підходу. *Технології інтеграції змісту освіти* : зб. наук. пр. / [голов. ред. В. Р. Ільченко]. Полтава : ПОППО, 2013. Вип. 5. С. 87–94.

*Вашуленко Оксана Вікторівна,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

КОМПЕНСАЦІЯ НАВЧАЛЬНИХ ВТРАТ ПЕРШОКЛАСНИКІВ З ЧИТАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Вітчизняна система освіти наразі перебуває у складних обставинах, що спричинені спочатку пандемією COVID-19, а потім широкомасштабною військовою агресією. Перед освітянами постала необхідність оперативно розв'язувати проблеми, дотепер не властиві нашій школі, а саме: організація освітнього процесу в умовах загрози життю і здоров'ю дітей; врахування діапазону відмінностей форм і способів навчання з метою забезпечення якості освіти молодших школярів, які навчаються очно, дистанційно, у змішаному або індивідуальному форматі; індивідуальний характер прогалин у результатах навчання, викликаний особливостями їх прояву в різних умовах перебування учнів тощо [1, с. 1].

Проблема актуальна, адже у майбутньому освітні втрати можуть мати серйозні наслідки, оскільки впливають і на майбутнє дітей, і на подальший розвиток нашої країни в цілому. Освітняни роблять усе можливе, щоб забезпечити молодшим школярам право на освіту. Водночас, ми усвідомлюємо, що, незважаючи на докладені зусилля, освітні втрати накопичуються і поглиблюються. Тому необхідні ефективні заходи для їх подолання.

У складних умовах війни одним із надзвичайно важливих і складних завдань є мотивація дитячого читання, удосконалення і розвиток якісних

характеристик технічної і смислової сторін навички читання, яка є міжпредметною, належить до провідних завдань початкової школи.

Причина зниження рівня розвитку навички читання під час дистанційного навчання та в умовах воєнного стану багато в чому пов'язана з тим, що читання відноситься до складних когнітивних навичок, які швидко втрачаються, якщо ними не користуватися («use it or lose it skill») [3]. Тобто, якщо дитина навчилася читати, а потім не читає або читає мало, то вона здатна відтворювати слова, але декодувати та осмислювати текст їй складно. Тільки систематичне читання дає змогу школярам удосконалювати технічну і смислову сторону навички читання, оволодівати способами і прийомами смислового читання текстів різних видів.

Оволодіння учнями початкових класів навичкою читання здійснюється у взаємозв'язку технічного і смислового складників. Загальновідомо, що техніка читання є засобом для досягнення розуміння прочитаного. Розвиток у першокласників навички читання відбувається поетапно.

Основним завданням навчання на першому етапі є розвиток фонематичного сприймання у дітей. Ця робота розпочинається вже в добуквений період навчання грамоти. Зміст цієї роботи зводиться до слухання, порівняння, розрізнення звуків, побудови звукових схем слів.

У буквений період навчання грамоти продовжується робота, спрямована на розвиток фонематичного сприймання і завдання дещо урізноманітнюються й ускладнюються. Тут доцільно пропонувати такі основні види робіт на уроці, які проводяться до ознайомлення з буквою: виокремлення виучуваного звука/звуків зі слова; упізнання певного звука з вірша чи скоромовки; знаходження на малюнку предметів із певним звуком і називання їх; аналіз звукових моделей слів; визначення позиції звука у слові (на початку, в середині, в кінці); зіставлення слів, які різняться одним звуком; зіставлення слів, які мають спільний звук; самостійний добір учнями слів із певним звуком.

Далі, оволодівши умінням виділяти звуки, дитина закріплює за ними їхні оптичні образи – букви. На цьому етапі виникають перші помилки – заміна

однієї літери іншою, що пов'язано з нестійким запам'ятовуванням дитиною зорового образу букви. Щоб уникнути цих помилок, доцільно пропонувати різноманітні завдання, спрямовані на запам'ятовування букви – це завдання на асоціацію, графічний, поелементний аналіз будови друкованої букви, написання друкованих букв, викладання букви з олівців, мотузочки чи інших матеріалів.

Наступний етап відзначається прийомом поскладового читання. На цьому етапі доцільно пропонувати учням роботу з різними складовими таблицями, яка сприяє безпосередньому утворенню складів з відомих їм букв, а також завдання на відпрацювання вміння читати нову букву у складах, словах і реченнях. Також корисними будуть такі завдання: побудова слів із розрізнених складів; читання слів за подібністю; нарощування букв на позначення голосних і приголосних звуків, складів на початку і в кінці слів та ін.

Згодом першокласник відмовляється від поскладового читання і прагне схопити поглядом слово цілісно, спираючись на зміст тексту і на деякі ознаки слова як оптичного цілого. Це читання за здогадкою. Однак процес цілісного сприймання слова на цьому етапі розвитку навички читання в першокласників ще не сформований повністю. Він знаходиться на стадії становлення. Тому необхідно вчити першокласників прочитувати кожне слово як цілісну одиницю, миттєво розпізнавати його серед інших під час читання. Розвитку смислової здогадки також сприяє збагачення словника учнів і накопичення графічних зразків слів у їхній пам'яті.

Шкільна практика показує, що з кожним роком збільшується кількість першокласників з вадами у вимові звуків української мови. Усунути їх можна з допомогою тренувальних вправ, які спрямовані на: удосконалення рухових функцій артикуляційного апарату (комплекс вправ для губ, язика, нижньої щелепи та ін.); удосконалення вимови голосних та приголосних звуків, відпрацювання правильної артикуляції тих звуків, які викликають труднощі; тренування у вимові приголосних звуків у складних звукових комплексах (збіг

кількох приголосних у словах); формування правильного мовленнєвого дихання; розвиток і вдосконалення фонематичного слуху.

Для розвитку інтонаційних навичок варто пропонувати наступні вправи і завдання: читання речень, різних за метою висловлювання; читання речень зі зміною логічного наголосу в ньому; читання текстів у парах за ролями, що сприяє розвитку навичок виразного читання.

Особливе місце у роботі з розвитку технічної сторони навички читання має займати удосконалення в першокласників функцій зорового сприймання, різних властивостей уваги під час читання, що передбачає систематичне тренування і вправляння. З цією метою доцільно пропонувати завдання для формування й розвитку початкових умінь переглядового/пошукового видів читання. Спочатку формування зазначених видів читання здійснюється на матеріалі букв, складів, слів, словосполучень, речень. Така робота проводиться, коли діти читають колонки складів і слів. Щоб вони їх не запам'ятовували, потрібно щоразу пропонувати різну мету читання. Наприклад: прочитати всі склади з буквою *a*, потім *y* тощо; вибрати і прочитати тільки двоскладові (трискладові) слова, слова з наголосом на першому (другому, третьому) складі, тільки імена хлопчиків (дівчаток), слова, у яких (певна буква) стоїть на початку слова (у середині, у кінці) та інші.

Одним із пріоритетних завдань сучасної початкової школи є створення необхідних і повноцінних умов для особистісного розвитку кожної дитини. Тому важливо забезпечити диференційований підхід до формування і розвитку навички читання першокласників із різним рівнем підготовки, аби сформована в них навичка читання продовжувала вдосконалюватись.

Очевидно, що компенсація освітніх втрат першокласників з читання має бути тривалим і варіативним процесом. Доцільними кроками, які дадуть змогу продуктивно працювати над компенсацією навчальних втрат з читання, вважаємо такі: виявлення навчальних втрат учнів; розроблення плану надолуження прогалин відповідно до отриманих результатів; особлива увага до мотивації навчання; урізноманітнення форм роботи; використання

продуктивної системи вправ і завдань; диференційований підхід до формування й розвитку навички читання. Для того, щоб дитина могла краще розкрити свої здібності, свій навчальний потенціал і водночас почуватися комфортно на уроці, пропонувати індивідуальні завдання для кожної дитини.

Ключові слова: освітні втрати; початкова школа; перший клас; навичка читання.

Список використаних джерел та літератури

1. Діагностика та механізми подолання втрат у навчанні молодших школярів. Методичні рекомендації [Електронне видання] / кол. автор.; за загальною редакцією О. М. Топузова; укл. О. В. Онопрієнко. Київ: Інститут педагогіки НАПН України, 2023. 146 с. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/736336/>
2. Мартиненко В. О. Індивідуальний підхід до формування і розвитку навички читання молодших школярів: методичний посібник. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2020. 104 с.
3. Wagner D. A. Literacy retention: Comparisons across age, time, and culture // Paris S. G., Wellman H. M. (eds) Global prospects for education: Development, culture, and schooling. 1998. P. 229–251. DOI : <https://doi.org/10.1037/10294-008>

*Грабовський Петро Петрович,
канд. пед. наук,
Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти»
Житомирської обласної ради,
м. Житомир, Україна*

ВАГОМІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЦИФРОВОГО ЗАСТОСУНКУ ДЛЯ ДОБОРУ ВЧИТЕЛЕМ ІНСТРУМЕНТУ ДЛЯ СТВОРЕННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО РОБОЧОГО АРКУШУ

Життєдіяльність українського суспільства в умовах воєнного стану обумовлює необхідність пришвидшення відповідних трансформаційних процесів у сфері освіти, що відбуваються внаслідок її цифровізації та передбачають серед іншого створення безпечного електронного освітнього середовища [1]. Зокрема, у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) дозволяється організувати освітній процес за дистанційною/змішаною формами як найбільш безпечними у наявних умовах [2]. Зазначені форми навчання передбачають активне використання вчителем відповідної екосистеми

цифрових застосунків. Водночас значна кількість проведених наукових досліджень указує на необхідність застосування компетентнісного підходу в організації навчання для формування інтелектуально успішної і творчо розвиненої особистості здобувача освіти. Відповідно до чинного професійного стандарту [3], педагог має бути здатним добирати необхідні програмні засоби для формування екосистеми цифрових застосунків, що забезпечать реалізацію освітнього процесу з урахуванням наявних потреб. Зокрема, вчитель має здійснювати добір програмного додатку, для створення інтерактивного робочого аркушу – цифрового поліфункціонального ресурсу, що відображає навчальні матеріали (текст, зображення, гіперпосилання, відео, тестові завдання тощо), які стосуються відповідної освітньої галузі, та забезпечує індивідуальну або групову взаємодію вчителя та учнів за дистанційною формою у асинхронному режимі. Такий цифровий поліфункціональний ресурс може бути реалізований на основі наявних друкованих дидактичних матеріалів (підручників, робочих зошитів і т.д.), підготовлених їх авторами із урахуванням компетентнісного підходу.

Здійснені автором представлених матеріалів аналіз відповідних цифрових застосунків, узагальнення і систематизація їх функціоналу, використання методу експертного оцінювання дало змогу виділити такі вагомні характеристики цих програмних додатків: визначені розробником тарифні плани за використання програмного засобу (зокрема, можливість безоплатного використання); доступні мови інтерфейсу застосунку (бажаність представлення українською мовою); якість довідкових матеріалів; можливості щодо сповіщення вчителя, учнів про важливі події в процесі їх освітньої взаємодії; доступна для педагога шкала оцінювання діяльності учня, зокрема зручність її узгодження із діючою у ЗЗСО; кількість допустимих особистих інтерактивних робочих аркушів (на відміну від публічних не можуть бути основою для інших користувачів для реалізації їх розробок); допустима кількість робочих зошитів і відповідна кількість інтерактивних робочих аркушів у них; дозволена кількість учнів з якими може співпрацювати вчитель; кількість робочих груп учнів

(класів); обмеження щодо завантажуваних допоміжних файлів, що є основою для створення інтерактивних версій відповідних дидактичних матеріалів; допустимих у цифровому застосунку видів запитань у тестових завданнях – закриті (множинний вибір, перетягування, встановлення відповідності тощо) або відкриті (доповнення, вільний виклад тощо); встановлення часу обмеження виконання тестового завдання; можливість моніторингу і коментування вчителем результатів діяльності учня; інтеграція інтерактивного аркушу (зошиту) із застосунками сторонніх розробників (наприклад, цифрові платформи для дистанційного навчання такі, як Classroom, Нові знання, Human та ін.).

Врахування описаних вище характеристик відповідного цифрового застосунку дозволить вчителю закладу загальної середньої освіти здійснити вибір необхідного програмного засобу для створення інтерактивних робочих аркушів, що сприятиме ефективнішій організації освітнього процесу за дистанційною формою. Тому, ці матеріал можуть бути основою (як зміст навчання) для розвитку інформаційно-цифрової компоненти професійних компетентностей педагога ЗЗО у процесі підвищення його кваліфікації, зокрема і у закладах післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: цифровий застосунок, інтерактивний робочий аркуш, електронне освітнє середовище.

Список використаних джерел та літератури

1. Програма великої трансформації Освіта 4.0: український світанок МОН України. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/12/10/Osvita-4.0.ukrayinskyu.svitanok.pdf>.
2. Про деякі питання організації здобуття загальної середньої освіти та освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні : Наказ Міністерство освіти і науки України від 28.03.2022 р. № 274 URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/624/200/1c5/6242001c570a8380605603.pdf>
3. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 р. № 2736-20 URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>.

*Джурило Аліна Петрівна,
канд. пед. наук, ст. дослідник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ВИКЛИКИ Й ІНТЕГРАЦІЙНІ ПЕРСПЕКТИВИ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

За даними ООН населення планети Земля досягло 8 млрд людей. Проте, наразі багато країн світу (країни-члени ЄС, США, Канада та інші високорозвинені держави) стикаються з різким падінням темпів зростання населення. Ми стаємо свідками найбільш фундаментальних змін, що відбуваються у сучасній історії людства. Зрушення в бік повсюдного і постійного низького рівня народжуваності, старіння населення і, врешті-решт, депопуляції. Перед урядами держав постає ще одна проблема: на ряду зі зміна клімату, продовольчої безпекою, руйнуванням довкілля – старіння населення та зменшення рівня народжуваності стає ледве не найголовнішим викликом.

За прогнозами ООН до 2030 р. населення планети може досягти 8,5 млрд, до 2050 р. – 9,7 млрд. Проте досягнувши свого піку у близько 10,4 млрд до 2080-х рр.. кількість населення залишаться на цьому рівні до 2100 року. Однак зростання не відбуватиметься рівномірно по всій планеті. Більше половини прогнозованого приросту популяції до 2050 р. буде зосереджено лише у восьми країнах: Демократичній Республіці Конго, Єгипті, Ефіопії, Індії, Нігерії, Пакистані, Філіппінах і Танзанії.

Демографічні зміни є серйозними проблемами для країн. Тож ООН вже давно закликає країни зі старіючим населенням адаптувати свої державні програми для вирішення цієї проблеми, включаючи підвищення стійкості систем соціального забезпечення та пенсійного, створення загального медичного обслуговування та створення систем довгострокового догляду, а також забезпечення сталого розвитку та освіти упродовж життя.

Зниження рівня народжуваності можна пояснити різними факторами, зокрема розширенням доступу до протизаплідних засобів, вищим рівнем освіти, розвитком освіти дівчаток та жінок, прогресом у захисті прав жінок та дітей,

популярності ідей добровільної бездітності (*childfree, DINK (double income, no kids)*)).

Повномасштабне вторгнення РФ в Україну критично загострило один з найбільш драматичних викликів української державності – падіння народжуваності та тривалості життя. 1991 р. Україна увійшла у незалежність з чисельністю населення в 51,7 млн осіб. Проте, за найбільш оптимістичними підрахунками, вже до 2030 р., в Україні мешкатиме до 35 млн., за песимістичними – 28–29 млн. У листопаді 2021 р. у звіті ООН щодо демографічної ситуації було зауважено, що населення України скорочується одними з найшвидших темпів у світі. Припускалося, що до 2050 р. кількість українців може зменшитись до 35 мільйонів. За розрахунками науковці Національної академії наук через 70 років (до кінця XXI ст.) населення України скоротиться до 22 мільйонів. Основні чинники, які впливають на скорочення населення – це низький коефіцієнт народжуваності, високий рівень смертності, невпинне зростання рівня зовнішньої міграції, низька якість медичних послуг та інші.

В останні роки приріст населення у високорозвинених країнах відбувався лише за рахунок зовнішньої міграції населення. Так, за даними Світового банку чиста міграція у 2022 р. в Польщі склала 3,366,387 осіб, у Сполученому Королівстві Великої Британії та Ірландії – 165,790, в Німеччині – 154,592, у Франції – 66,601, в Італії – 58,496. Натомість чиста міграція в Україні склала мінус 6,673,580.



Рис. 1 The World Bank Data. Чиста міграція в Польщі, Сполученому Королівстві, Франції, Німеччині, Італії та Україні в 2022 році.

Річний темп приросту населення України в 2022 р. склав мінус 14.3



Рис. 2 The World Bank Data. Річний темп приросту населення в Польщі, Сполученому Королівстві, Франції, Німеччині, Італії та Україні в 2022 році.

Марно сподіватися, що після завершення війни громадяни України, які покинули батьківщину, повернуться назад. Окрім того, країни, які прихистили українських біженців, не зацікавлені в їх поверненні додому, адже це спричинить скорочення рівня населення всередині країни, а, отже, і спад економіки. Тож уряду України вже зараз варто задуматися про розробку механізмів приваблення мігрантів для збільшення населення та повоєнної розбудови України. А перед вітчизняною освітою постане проблема успішної інтеграції дітей-мігрантів, дітей з родин мігрантів або таких, що мають мігрантське походження у вітчизняну систему освіти. А багаторічний досвід реалізації політики інтеграції таких школярів в системи освіти країн-членів ЄС можуть допомогти українським науковцям, освітянам та політикам заздалегідь напрацювати необхідні механізми.

Ключові слова: рівень народжуваності, депопуляція, скорочення населення, інтеграція, освіта.

*Кеснер Юлія Петрівна,
Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти»
Житомирської обласної ради,
аспірант ЖДУ імені Івана Франка,
м. Житомир, Україна*

ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО КОНФЛІКТУ: ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ

Організація освітнього процесу є складним предметом досліджень у міжгалузевому контексті, особливо в умовах війни, що спричинило певні труднощі в управлінні закладами позашкільної освіти. Зміни, які на початку вторгнення були спрямовані на забезпечення безпеки та нормального

функціонування освітнього процесу в умовах збройного конфлікту розглядалися через призму певних ключових аспектів.

Основною метою було створення безпечних умов освітнього процесу для здобувачів освіти й педагогічного персоналу. Для досягнення цієї мети були введені додаткові заходи безпеки, включаючи патрулювання, перевірку осіб та обмеження доступу на територію закладів.

З метою уникнення ризиків, для усіх учасників освітнього процесу, більшість занять було перенесено в дистанційний формат. Це дозволило забезпечити продовження освітнього процесу, мінімізуючи ризики для збереження життя.

Введення воєнного стану призвело до необхідності зміни графіка навчальних занять, враховуючи потреби внутрішньо переміщених осіб й тих, хто перебував за кордоном. Ці зміни включали корекцію тривалості занять та інші адаптації, які стосувалися оплати праці педагогічним працівникам й технічному персоналу, частина з яких перебувала за кордоном, а інша була відправлена на простій.

Умови збройного конфлікту, спричиненого агресією Російської Федерації проти України, створювали стресові ситуації для всіх учасників освітнього процесу. Тому були розроблені та впроваджені додаткові програми підтримки психологічного здоров'я, спрямовані на зменшення впливу стресових чинників на вихованців та педагогічного персоналу.

Працівники закладів позашкільної освіти виявили активну участь у волонтерських ініціативах, спрямованих на надання допомоги в умовах воєнного конфлікту. Ця допомога базувалася на певних принципах і методах, які мали ефективно забезпечити потреби населення та підтримати функціонування українського суспільства в умовах воєнного стану.

Враховуючи свої знання та навички, надавали гуманітарну допомогу населенню в рамках своїх можливостей. Це включало розподіл харчових продуктів, медичних засобів, одягу та інших необхідних речей. Професійний підхід дозволив активно використовувати сучасні технології для координації та

забезпечення ефективної допомоги, долучитися до використання онлайн платформ для організації роботи волонтерських груп, а також використання соціальних мереж для мобілізації ресурсів та залучення допомоги.

Порушення гарантованого міжнародними актами та Конституцією України права на освіту, у зв'язку з воєнним конфліктом, вимагало якісно нового науково-прикладного переосмислення процесу освіти. Це потребувало активного пошуку нових інноваційних рішень та вчасного, релевантного реагування на сучасні виклики, які виникали внаслідок трансформації відносин і зв'язків між усіма учасниками освітнього процесу.

Враховуючи складність ситуації необхідно було: переглянути і адаптувати освітні програми до нових реалій воєнного конфлікту, звертаючи увагу на потреби та можливості учасників освітнього процесу; ситуація воєнного конфлікту спонукала до розвитку нових психологічних підходів, навчання та виховання, які сприятимуть психологічному здоров'ю учасників освітнього процесу; інноваційні рішення у сфері освіти повинні були базуватися на використанні сучасних інформаційних технологій для забезпечення доступу до освіти в умовах воєнного конфлікту. Важливо було: розробити гнучкі та адаптивні форми навчання, які дозволяли уникнути перешкод для здобуття освіти вихованцями, які перебувають у зоні бойових дій (окупована територія); розглянути питання інклюзивного навчання та забезпечення доступу до освіти для всіх категорій населення, включно вразливі групи населення, які постраждали внаслідок конфлікту. Тому відновлення порушеного права на освіту в умовах воєнного стану вимагало комплексного професійного підходу та інноваційних рішень з метою забезпечення доступу до якісної освіти всіх учасників освітнього процесу.

Проблема недостатності фінансування позашкільної освіти та організація освітнього процесу з використанням інструментів дистанційного навчання, залишається відкритою і вимагає комплексного підходу до вирішення проблем.

Освіта як основа прогресивного розвитку країни зазнає серйозних випробувань у зв'язку з повномасштабним вторгненням РФ. Цей збройний

конфлікт призвів до непоправних втрат і в галузі позашкільної освіти. Руїнування освітньої інфраструктури та порушення балансу прав і свобод громадян стало серйозним викликом для суспільства.

У рамках ініціатив Міністерства освіти і науки України з організації позашкільної освіти, навіть у період воєнного стану, спостерігається активне впровадження науково обґрунтованих стратегій та програм. Заклади позашкільної освіти інтенсивно працюють над створенням сприятливих умов для навчання всіх дітей, зважаючи на складні обставини, пов'язані з війною. Адаптація до нових реалій мирного життя є необхідною, але вирішення нагальних проблем потребує термінової уваги, а не відкладення на невизначений період. Це вимагає системного підходу та науково обґрунтованих стратегій відновлення освітньої системи та забезпечення доступу дітей і молоді до позашкільної освіти – однієї з головних освітніх ланок, яка формує у здобувачів освіти професійні орієнтири для дорослого життя.

Ключові слова: воєнний конфлікт, освітній процес, заклад позашкільної освіти, вихованці, здобувачі освіти.

Список використаних джерел та літератури

1. Загальна декларація прав людини 1948 року. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text (дата звернення: 02.03.2024).
2. Конституція України. Закон України від 28.06.1996 № 254к/96-ВР. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр#Text> (дата звернення: 02.03.2024).
3. Указ Президента України «Про введення воєнного стану в Україні» № 64/2022 від 24 лютого 2022 року. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/64/2022#Text> (дата звернення: 02.03.2024).
4. Освіта України в умовах воєнного стану. Інформаційно-аналітичний збірник. Міністерство освіти і науки України. Київ, 2022. 358 с. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2022/Mizhn.serp.n.ped.nauk-prakt.konferentsiya/Inform-analityc.zbirn-Osvita.Ukrayiny.v.umovakh.voyennoho.stanu.22.08.2022.pdf> (дата звернення: 22.02.2024)

*Кльоц Любов Антонівна,
канд. психол. наук,
Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти»
Житомирської обласної ради,
м. Житомир, Україна*

ПРОБЛЕМИ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНИХ ВІДНОСИН В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

Опираючись на теоретико-методологічні аспекти особистісно орієнтованої педагогіки, ми дійшли висновку, що лише організація суб'єкт-суб'єктної міжособистісної взаємодії в сучасній школі дає широкі можливості для компетентнісного росту особистості та її підготовки до життя в європейському суспільстві. Нові цільові акценти сучасної освіти вимагають істотної зміни відносин в педагогічній взаємодії між вчителем і учнем, побудованих у суб'єкт-суб'єктній площині, що будуються на довірі, повазі, діловому співробітництві і діалозі. Головним орієнтиром в роботі педагогів з дітьми повинні стати такі відносини, при яких кожен учень, так само як і вчитель, могли б реалізувати свої внутрішні цілі і потреби.

Однак, як показує досвід, є низка об'єктивних і суб'єктивних проблем у формуванні гуманних взаємин між вчителем та учнем як-от: недостатній рівень розвитку мотивів взаємодії і спілкування, відсутність емоційної близькості і особистих контактів між вчителем і учнем, недостатнє звернення до життєвого досвіду учнів, нечітке уявлення один про одного і про сенс пропонованих вимог. І це лише низка причин, що ускладнюють відносини у педагогічній взаємодії учасників освітнього процесу.

Несприятливий характер взаємин породжується часто традиційною орієнтацією педагогів на односторонню передачу системи знань, умінь і навичок при вирішенні навчально-пізнавальних завдань. Навчання продовжує залишатися монологічним, дитина вирішує завдання вчителя, а його особисті мотиви і цілі навчання залишаються за межами педагогічного спілкування.

Це підтверджено результатами анкетування учнів 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів Житомирської області, проведеного в 2023 році. Для ілюстрації приведемо деякі дані. Оцінюючи сформований характер стосунків між учителем і учнями у школі, 63% від усіх опитаних нами учнів відзначили, що в основному вчитель і учні пов'язані функціональними відносинами (вчитель вчить – учні вчаться). На наявність відносин співробітництва вказали лише 14,5% учнів. Більше половини учнів вважають, що вчитель приділяє їм стільки уваги і часу, скільки вимагає його посада; 36,5% школярів вважають, що вчителеві все одно, що вони відчують, і тільки 10,3% думають, що вчитель розуміє і співчуває їм. Лише 15,1% учнів вважають, що їхні стосунки з вчителями такі, якими вони їх хочуть бачити, а 59,4% учнів не задоволені відносинами, що склалися в школі й бажали б їх змінити. При цьому 2/3 опитаних стверджують, що характер взаємин між учителем і учнями і процес їх формування залежить від особистості самого вчителя. Близько 20,5% учнів схильні бачити в особі вчителя друга-порадника.

У цьому контексті пошук системи засобів, які допомагають розвитку активної суб'єктної позиції учня в навчально-виховному процесі, представляється одним з важливих кроків на шляху до формування суб'єкт-суб'єктних відносин в умовах освітнього закладу. Згідно суб'єктно-діяльнісному підходу, розвиток особистості відбувається в процесі власної діяльності через осмислення цієї діяльності і себе в ній, у діалогічному емоційному контакті з іншою людиною.

Аналіз робіт з досліджуваної теми дає можливість представити процес формування суб'єкт-суб'єктних відносин в педагогічній взаємодії вчителя і учнів через єдність потребово-мотиваційного, емоційного, комунікативно-діяльнісного і оцінково-рефлексивного компонентів. Де потребово-мотиваційний компонент орієнтований на підготовку учнів до спільної діяльності і спілкування з учителем у навчальному процесі. Критерієм сформованості суб'єкт-суб'єктних відносин на даному етапі виступає спрямованість особистості на іншого, відповідними показниками є: усвідомлена

готовність учнів до співпраці і діалогу з учителем, наявність позитивної установки на іншу людину, прояв інтересу до особистості педагога, предмета, навчальних занять і т.д.

Емоційний компонент базується на переживаннях, які виникають у процесі взаємодії між учнем і вчителем. Основним критерієм сформованості суб'єкт-суб'єктних відносин виступає задоволеність стосунками з учителем, а позитивний характер емоційно-моральних проявів і наявність таких якостей і здібностей, як відкритість партнерів по спілкуванню, прагнення до досягнення взаєморозуміння, безумовне прийняття, довірливість, здатність до співпереживання, емоційна підтримка, повага і т.д. - основними показниками.

Комунікативно-діяльнісний компонент проявляється в комунікативних, навчальних та інтерактивних діях учнів. Сформованість суб'єктної позиції учнів, рівнозначність позицій вчителя і учнів, розвиненість комунікативних умінь актуалізують прояв таких здібностей і якостей, як ініціативність, контактність, толерантність, унікальність, творче ставлення до оволодіння предметними знаннями, здатність до вільного вибору завдань і партнерів по спілкуванню, взаємодопомога, самостійність, впевненість в собі, взаєморозуміння через діалог і т.д.

Оцінково-рефлексивний компонент функціонує на основі рефлексії поведінкових реакцій і аналізу, що обумовлюють їх відносини в педагогічній взаємодії вчителя і учнів (самооцінка, самоствавлення, самоконтроль).

Таким чином, суб'єкт-суб'єктні відносини є внутрішньою характеристикою і результатом педагогічної взаємодії, організованого з урахуванням закономірностей освітнього процесу, умов реалізації особистісно-орієнтованого і суб'єктно-діяльнісного підходів до навчання і принципів формування суб'єкт-суб'єктних відносин. Провідними факторами, що впливають на процес формування суб'єкт-суб'єктних відносин в освітньому процесі, є особистісно-орієнтована педагогічна взаємодія, розвинена суб'єктна позиція учнів, діалогічний стиль спілкування вчителя і учнів.

Ключові слова: суб'єкт-суб'єктні відносини, особистісно-орієнтована взаємодія, компетентність.

Список використаних джерел та літератури

1. Максименко С.Д., Зливкова В.Л., Кузікова С.Б. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика : монографія. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. 430 с.
2. Скиба М. Що таке педагогіка партнерства і навіщо вона в НУШ. . Нова українська школа. URL : <https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-tse-take-ta-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli/>
3. Хоменко А. Суб'єкт-суб'єктні відносини як основа реалізації сучасної парадигми вищої освіти в Україні. *Педагогічні науки*. 2015. №64 URL : <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/5584/1/Khomenko.pdf>

*Лукіна Тетяна Олександрівна,
д-р наук з держ. упр., проф.,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Проблема вивчення професійних компетентностей фахівця, зокрема керівника закладу загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО), та оцінювання рівня їх сформованості досить актуальна і є предметом уваги багатьох науковців. У багатьох країнах світу вимоги до керівника закладу освіти регламентуються відповідними професійними стандартами, що містять переліки необхідних навичок і якостей, необхідних для успішного виконання ними професійних обов'язків. Професійним стандартом [7] визначено перелік загальних та професійних компетентностей, що дають змогу директору школи в Україні реалізувати певні трудові функції. Зазначені компетентності охоплюють різні види діяльності керівника закладу освіти і спрямовані на поліпшення ефективності функціонування школи, забезпечення процесів управління якістю освітньої діяльності, сприяння професійному розвитку педагогів, формування безпечного і комфортного освітнього середовища тощо.

Незважаючи на досить широкий перелік зазначених компетентностей і загальний характер формулювання їх змісту, лідерська компетентність як обов'язкова складова ефективного управління школою, потребує суттєвого доопрацювання, оскільки не містить специфічних якостей, здатностей директора школи, що необхідні для організації ефективної діяльності закладу освіти, збереження життя і здоров'я вчителів і учнів за умов настання надзвичайних (кризових, форс-мажорних) ситуацій, особливо, коли причина їх виникнення знаходиться за межами закладу освіти і має глобальний або національний характер. Криза як надзвичайно складна або небезпечна ситуація, в якій проявляються багато проблем, може мати затяжний, довготривалий і непередбачуваний характер перебігу подій. Організація роботи освітньої установи за таких умов потребує не лише консолідації зусиль усіх учасників освітнього процесу, а й сформованості в них певних компетентностей з кризового та антикризового управління, у тому числі навичок самоорганізації та самоконтролю.

Переважає більшість досліджень присвячена вивченню обізнаності керівників шкіл та їхньої поведінки у випадках локальних кризових ситуацій, які порушують умови нормального перебігу освітнього процесу на рівні окремих закладів освіти [2] або ж на певних рівнях освіти, але в умовах, що виключають вплив факторів масштабних катастроф соціального, природного, техногенного або екологічного характеру [1].

Карантинні обмеження, викликані пандемією COVID-19, призвели до появи в усіх країнах світу численних проблем реалізації освітнього процесу, організації взаємодії між керівництвом, вчителями і учнями, погіршення якості навчання тощо. Ця ситуація, особливо в перші місяці пандемії, яскраво продемонструвала наявність слабких місць у структурі професійної компетентності педагогів та підтвердила неготовність значної кількості директорів шкіл діяти ефективно в умовах впливу непереборної сили глобального масштабу. Проведені різними вченими численні дослідження в основному стосувалися питань поширеності та якості запровадження

дистанційного навчання, вивчення освітніх втрат та оцінювання якості навчальних досягнень здобувачів освіти [4; 5].

Наступне випробування системи освіти України на міцність пов'язане з початком повномасштабного вторгнення РФ. На жаль, переважна більшість досліджень була присвячена питанням забезпечення доступу до освіти [3], оцінкам інфраструктурних втрат в освітній системі, численним порадам щодо організації навчального процесу в різних формах. Окремі дані свідчать про поширення та прискорення процесів професійного вигорання педагогів, посилення збільшення навантаження та психоемоційного напруження [3, с. 61–63], інші явища, що негативно впливають на результативність освітнього процесу.

Особливий науковий інтерес, на наш погляд, представляє проблема формування змістового наповнення компетентності керівника школи з антикризового управління закладом освіти, а також розробки методики оцінювання рівня її сформованості та виявлення особливостей прояву.

Останнім часом все більшої актуальності набувають зарубіжні емпіричні дослідження, пов'язані з оцінкою ступеня володіння керівниками середніх шкіл навичками антикризового управління та виявлення відмінностей у якості застосування цих навичок у залежності від статі, досвіду управління, рівня освіти, академічної кваліфікації директорів та інших їхніх особистісних ознак.

Таким чином, актуальними вступають такі проблеми:

- переосмислення змісту і структури лідерської компетентності керівника ЗЗСО, виокремлення у якості окремої складової навичок і якостей, необхідних для реалізації антикризового управління закладом;
- розробка методики та відповідного інструментарію для вимірювання й оцінювання сформованості в директорів шкіл навичок антикризового управління;
- виявлення відмінностей в якості застосування навичок антикризового управління керівниками в залежності від їх професійних і особистісних характеристик, а також оцінка вагомості чинників впливу на результати;

- розробка/оновлення програм підготовки та підвищення кваліфікації керівників ЗЗСО з антикризового управління, прогнозування та оцінки ситуації, ухвалення рішень, застосування методик психоемоційної саморегуляції, управління стресом, підвищення стресостійкості тощо.

Ключові слова: професійна компетентність, керівник заклад загальної середньої освіти, антикризове управління.

Список використаних джерел та літератури

1. Deliva, P. F. Crisis Management Skills, Leadership Practices and School Effectiveness in Higher Education Institutions in Region XI: A Convergent Design. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*. 2024, 16(4), 456–483. URL : <https://doi.org/10.5281/zenodo.10507135>
2. Tokel, A. Assessment of crisis management skills of secondary school administrators. *Qual Quant* 52 (Suppl 1), 901–912 (2018). URL : <https://doi.org/10.1007/s11135-018-0708-7>
3. Війна та освіта: як рік повномасштабного вторгнення вплинув на українські школи: звіт за результатами дослідження. Gedos, 2023. URL : https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/ua-saved_overview-report-2022-web.pdf
4. Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи. Аналітико-методичні матеріали / за заг. ред. О.М. Топузова; укл. М.В. Головка. Київ : Пед. думка, 2021. 192. DOI : <http://doi.org/10.32405/978-966-644-596-7-2021-192>
5. Лукіна Т.О. Дистанційне навчання в загальній середній освіті в Україні: доступність та результативність в умовах пандемії. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*. 2021. Вип. 16 (45). URL : <https://lib.iitta.gov.ua/725078/>
6. Лукіна Т.О. Реалізація державної освітньої політики щодо дітей з особливими потребами: зарубіжні підходи. *Університетські наукові записки / Часопис Хмельницького університету управління та права*. 2014. № 2(50). С. 338–347.
7. Про затвердження професійного стандарту «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти»: наказ Міністерства освіти України від 17.09.2021 р. № 568-21. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh.standartu.keriv.22.09.pdf>

*Малецька Тетяна Володимирівна,
канд. пед. наук., учителька історії,
Острозький ліцей №2 Рівненської області,
м. Острог, Україна*

ФУТУРОДИЗАЙН ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ ЯК НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ВІЙНИ ТА ПОВОЄННОГО ЧАСУ

Візія майбутнього освіти і науки має відповідати потребам та запитам народу України, враховувати виклики і можливості нації. Освіта нині покликана займатись особливим духовним творенням – готувати нову людину, громадянина України, що розбудовуватиме нашу державу для себе і майбутніх

поколінь. У ХХІ ст. українська нація побачила себе у «вікні Овертона», у полоні старих ілюзій та нових можливостей які руйнує сучасна російсько-українська війна, а ворог використовує історію як зброю масового ураження та віктимблеймінгу. Тому ми не можемо сприймати майбутнє історичної освіти як сталу даність і, уявляючи мультиальтернативні варіанти, можемо прорахувати можливі загрози і наслідки, паралельно розробляючи гнучкі зміни.

У контексті озвучених думок постає питання про роль сучасного учителя історії, мету і завдання історичної освіти в рамках існуючих загроз національній безпеці. Нові виклики потребують адекватних змін. Перебуваючи сьогодні на своєрідному освітньому фронті, де не розуміння історії вбиває морально, ментально та фізично потрібно наголошувати на творцях української ідентичності. Популяризація вивчення історії свого народу, власної держави, плекання історичної спадщини, ідентичності, національно-патріотичне виховання молоді готує людину, громадянина України, який не просто вмie критично мислити, а точно знає хто є ворог і в чому та звідки небезпека, як можна захистити себе та свій народ.

Доцільність розмірковувань про викладання історії як навчального предмета у закладах освіти через призму посилення національної безпеки України в умовах російсько-української війни, порушень системи світової колективної безпеки та неспроможності міжнародних організацій ні запобігти, ні зупинити війни є стратегічним завданням для існування майбутнього. Освіта стає не лише стратегічною галуззю звершень країни а й складовою національної системи безпеки. Факт наших перемог над російськими окупантами, кількість добровольців та мобілізованих, партизанський спротив на окупованих територіях, спалення підручників історії та розправи над учителями, міцна підтримка тилу свідчить про професійну роботу учителів та викладачів історії. Однак ганебні факти колаборації, зради, не усвідомлення сутності реальних історичних явищ і подій, містифікації історичних процесів, маніпуляції, медіанеграмотність та відсутність критичного мислення громадян

мобілізує спільноту вчителів історії удосконалювати методику викладання предмета та міркувати про перспективи змін в історичній галузі.

Отже, виклики освітнього історичного фронту породжені російсько-українською війною настановлюють на наступні роздуми та пропозиції. На часі модернізація мети і завдань Державного стандарту галузі «громадянської та історичної освіти» в контексті зміцнення національної безпеки та оборони, національної ідентичності. Почнемо з того, що війна обумовила потребу в перегляді змісту історичної освіти з метою видалення російських наративів [3].

Активізація потенціалу педагогіки партнерства учитель-дитина-родина-громада-нація для кращого осмислення, збереження та передачі історичної пам'яті з погляду виховання усвідомлення цінності власної держави, демократії та відповідальності. Навчаймо дітей дивитись на Україну не лише як землю своїх предків, а й землю їх дітей. Шкільній програмі бракує інклюзивності. Ми здебільшого відтворюємо постколоніальний погляд на свою історію, який значною мірою сформулював російський історичний наратив і схеми в імперській або радянській редакціях [5]. Актуальним залишається поглиблення критичного мислення та необхідність формування довгострокового мислення, вміння міркувати завжди наперед як гросмейстер-шахіст, думати про наслідки які наздоженуть наші дії.

Навчати здобувачів освіти оперувати набутими історичними компетентностями як зброєю для самозахисту та боротьби за існування української історії, нації, культури, самобутності, не допускати приватизації історії. Варто розпочинати вивчення рідної історії з 1 класу, збільшити кількість годин на викладання історії України з 7 класу, особливо в 10-11 класах, до прикладу в 10 класі вивчається історія ХХ ст. з 1914 по 1945 рр. і пропонується 51 урок для усвідомлення двох світових воєн та міжвоєнного періоду, а в 11 класі кількість матеріалу невпинно зростає вже в процесі навчання. Відновити практику складання ДПА у випускних класах для посилення мотивації вивчення рідної історії, адже освічені люди вільні в думках і діях. Повернути до програми НМТ з історії України

теми від стародавньої історії до сьогодення, адже вивчення історії України починаючи з XVI ст. виглядає зовсім незрозумілим та нелогічним.

Діти – наше майбутнє! Якщо державі не потрібні громадяни-патріоти, то ці громадяни будуть патріотами іншої держави! Особливо загрозовано це виглядає зараз, коли українські діти в умовах війни навчаються за кордоном, не вивчають рідну історію взагалі! А ще небезпечніше майбутні демографічні втрати молоді через освітню та трудову еміграцію. Перед вчителями історії стоїть завдання подолання образу народу-жертви, комплексу меншовартості, провінційності, периферійності, зменшення кількості маргіналів. Розглянути як елемент державної політики в перспективі можливість складання іспитів з історії України особам, що претендують на державні посади, депутатські мандати, освітні портфелі виходячи з тези, що люди це «нафта XXI» і гостра потреба відрізнити громадян від співмешканців наділених політичними правами.

Переглянути програми підготовки учителів в університетах, здатних вийти із своєї комп'ютерної гри і зняти 3D окуляри переважання форми над змістом освітнього процесу, щоб виграти остаточно битву за розум українців. Подолання хибного трактування що історія легкий предмет, який можна просто прочитати і вивчити самостійно.

Думати, діяти, дбати. Думати не про зазубрювання гігантського об'єму фактажу, а діяти в рамках дискусій, дебатів, дбати про формування патріотизму і шанування всього рідного. Переглянути практику марафонного вивчення історії, мається на увазі, що не урок то нова тема, оскільки таке галопне навчання призводить до нашарування фактажу і не розуміння явищ, процесів та не сприяє закріпленню і осмисленню історії. Історія унікальний предмет освітньої програми, тому що живий, постійно росте і розвивається, збільшується, тому маємо обирати модель не інтенсивного, а проблемного вивчення. Меритократія в освіті, справедлива оплата за старання, підхід «рівних можливостей», «рівних умов» та «рівних результатів» де-факто, а не тільки де-юре.

Український Моїсей Андрей Шептицький вважав, що справжня реформа – це не писання законів, а зміна людської свідомості і способу мислення,

прислухаймось до порад великого українця, який прагнув перетворення народу із роз'єданого чварами та ідеологіями, – в сильний, організований, зрілий організм, який займе гідне місце між народами і всі станьмо до праці [4].

Ключові слова: освіта, методика, історична освітня галузь, українська ідентичність

Список використаних джерел та літератури

1. Громадянська та історична освітня галузь. Методичні рекомендації для вчителів на 2023-2024 навчальний рік. URL : <https://osvita.ua/school/metod-rekom/90008/>
2. Державний стандарт базової середньої освіти. Затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
3. Пометун О. Формування національної ідентичності – найважливіше завдання історичної шкільної освіти. URL : https://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/Conference/aktual_n_problemi_tm_n_.pdf
4. Правила життя митрополита Андрея Шептицького. URL : https://tvoemisto.tv/news/mytropolyt_sheptytskyy_stvoryv_proobraz_idealnoi_ukrainy_71904.html
5. Що не так з уроками історії в школі? Пояснюють історики. URL : <https://localhistory.org.ua/texts/statti/shcho-ne-tak-z-urokami-istoriyi-u-shkoli-poiasnuiut-istoriki/>

*Науменко Світлана Олександрівна,
канд. пед. наук, ст. наук. співробітник,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

СПІВВІДНОШЕННЯ УЧЕНЬ / ВЧИТЕЛЬ ЯК ПОКАЗНИК ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Однією із важливих характеристик системи загальної середньої освіти в країні є кількість учнів /учениць на одного вчителя в закладі загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО). Згідно із дослідженнями Анни Флек (Anna Fleck) нестача педагогів та збільшення наповнюваності класів може негативно вплинути на успішність, освітні досягнення та поведінку учнів [14]. Адже збільшення в класі кількості здобувачів ускладнює їхній доступ до належних освітніх ресурсів і можливість вчителя задовольнити потреби всіх учнів. Натомість, зменшення кількості учнів у класі дає можливість педагогу застосовувати особистісно орієнтований підхід у навчанні. Водночас науковці наголошують, що співвідношення кількості здобувачів освіти на одного педагога не гарантує успіху в навчанні учнів. На якість освітнього процесу впливають стиль і методи викладання, вибір засобів навчання тощо [14].

Дослідники одностайні в тому, що: 1) для якісної освіти учні початкової школи потребують більшої взаємодії з вчителями, а отже й більшого обсягу часу педагога. Саме тому наповнюваність класів початкових шкіл повинна бути меншою, ніж класів закладів базової середньої та профільної освіти; 2) для учнів із вразливих верств населення будуть корисними невеликі за наповнюваністю класи; 3) існує позитивний зв'язок між меншою кількістю учнів у класі та задоволеністю вчителів освітнім процесом [13].

Співвідношення учень/учитель часто використовується для порівняння якості навчання в різних країнах. Так, у 2018 р. у початкових школах цей показник складав від 7 учнів на одного вчителя (у Сан-Марино) до 83 (у Центральноафриканській Республіці) (середній показник у світі – 23 учня; в Україні – 13; США – 14; Великій Британії – 15) [15]; у закладах загальної середньої освіти цей показник варіювався від 6 учнів на одного вчителя (у Сан-Марино) до 72 (у Малаві) (середній показник у світі – 17 учнів; в Україні – 7; США – 15; Великій Британії – 17) [16].

В Україні кількість учнів на одного вчителя у ЗЗСО у міських поселеннях майже вдвічі більша за цей показник у сільській місцевості (табл. 1).

Таблиця 1.

Кількість учнів і вчителів та кількість здобувачів освіти на одного вчителя у закладах загальної середньої освіти в Україні з 2018/2019 по 2023/2024 навчальні роки

Навчальні роки	Усього			Міські поселення			Сільська місцевість		
	кількість учнів, осіб	кількість учителів, осіб	кількість здобувачів освіти на одного вчителя, осіб	кількість учнів, осіб	кількість учителів, осіб	кількість здобувачів освіти на одного вчителя, осіб	кількість учителів, осіб	кількість учнів, осіб	кількість здобувачів освіти на одного вчителя, осіб
2018/2019 н. р.	4 016 488	439 173	9,15	2 825 135	244 105	11,57	1 191 353	195 068	6,1
2019/2020 н. р.	4 115 791	437 961	9,4	2 915 414	246 419	11,83	1 200 377	191 542	6,27
2020/2021 н. р.	4 191 538	437 981	9,57	2 982 196	250 192	11,92	1 209 342	187 789	6,4
2021/2022 н. р.	4 230 358	434 755	9,73	3 034 679	254 814	11,91	1 195 679	179 941	6,6
2022/2023 н. р.	4 041 976	401 836	10,06	2 907 979	236 565	12,29	1 133 997	165 271	6,86
2023/2024 н. р.	3 906 174	390 089	10,01	2 806 892	230 620	12,17	1 099 282	159 469	6,89

Таблицю створено з використанням даних [1; 2; 3; 4; 5; 6].

У розрізі за навчальними роками (з 2018/2019 н.р. по 2023/2024 н. р.) досить цікавим є виявлення того факту, що у 2022/2023 н. р., не зважаючи на суттєве зменшення кількості учнів і вчителів у ЗЗСО в цілому, у міських поселеннях і сільській місцевості (через вимушене переміщення населення України за кордон внаслідок військової агресії російської федерації), спостерігалось збільшення кількості учнів на одного вчителя у порівнянні з цими показниками у 2021/2022 н. р. (див. табл. 1). У 2022/2023 н. р. у порівнянні з 2021/2022 н. р. кількість учнів зменшилася на 4–5%, кількість вчителів – на 7–8% (див. табл. 1.)

У 2021/2022 н. р. у порівнянні з 2020/2021 н. р. суттєво збільшилася кількість здобувачів освіти на одного вчителя у гімназіях у міських поселеннях (на 34%) і сільській місцевості (майже в 5 разів) та в ліцеях в цілому (вдвічі), у міських поселеннях (вдвічі) і сільській місцевості (понад в 3,5 рази) (табл. 2).

Таблиця 2.

Кількість здобувачів освіти на одного вчителя у початкових школах, гімназіях та ліцеях в Україні з 2018/2019 по 2023/2024 навчальні роки

Навчальні роки	Початкові школи			Гімназії			Ліцеї		
	Усього	Міські поселення	Сільська місцевість	Усього	Міські поселення	Сільська місцевість	Усього	Міські поселення	Сільська місцевість
2018/2019 н. р.	9,36	13,73	4,89	6,64	7,02	2,41	4,25	4,91	1,84
2019/2020 н. р.	9,5	13,45	4,73	6,08	6,85	1,59	4,69	5,62	2,1
2020/2021 н. р.	9,86	13,51	4,73	5,79	6,89	1,14	4,13	4,9	2,02
2021/2022 н. р.	9,49	12,05	4,79	6,5	9,23	5,4	9,21	10,22	7,45
2022/2023 н. р.	10,18	12,69	5,04	7,65	11,54	5,74	9,58	10,59	7,75
2023/2024 н. р.	10,06	12,11	4,98	7,89	11,26	5,79	9,38	10,22	7,83

Таблицю створено з використанням даних [1; 2; 3; 4; 5; 6].

У табл. 2 не міститься інформація щодо кількості здобувачів освіти на одного вчителя у гімназіях з дошкільним відділенням та початковою школою; гімназіях з початковою школою; ліцеях з дошкільним відділенням, початковою школою та гімназією; ліцеях з початковою школою та гімназією; ліцеях з дошкільним відділенням та гімназією; ліцеях з гімназією.

У розрізі навчальних предметів виявлено, що у 2023/2024 н. р. у порівнянні з 2018/2019 н. р. зменшилася кількість вчителів майже з усіх предметів (рис. 1). Наприклад, на 52,2% зменшилася кількість вчителів із зарубіжної літератури (з 18 089 до 8 639 осіб), на 40,9% – з французької мови (з 1 467 до 867 осіб), на 31,4% – з німецької мови (з 5 581 до 3 831 особи) тощо. Водночас збільшилася кількість учителів з основ інформатики (на 1,7% (з 12 936 до 13 153 осіб)), з інших іноземних мов (на 15,2% (з 507 до 584 осіб)) та з інших неукраїнських мов та літератур (на 126,97% (з 1 498 до 3 400 осіб)) (див. рис. 1).

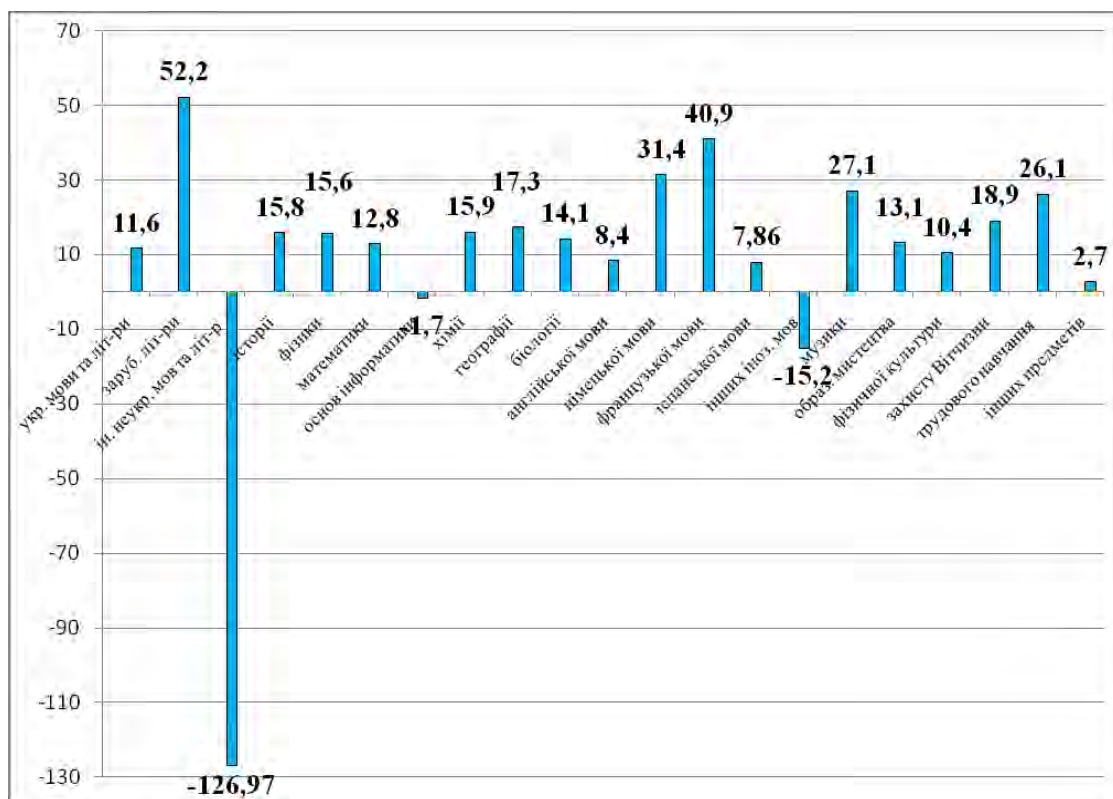
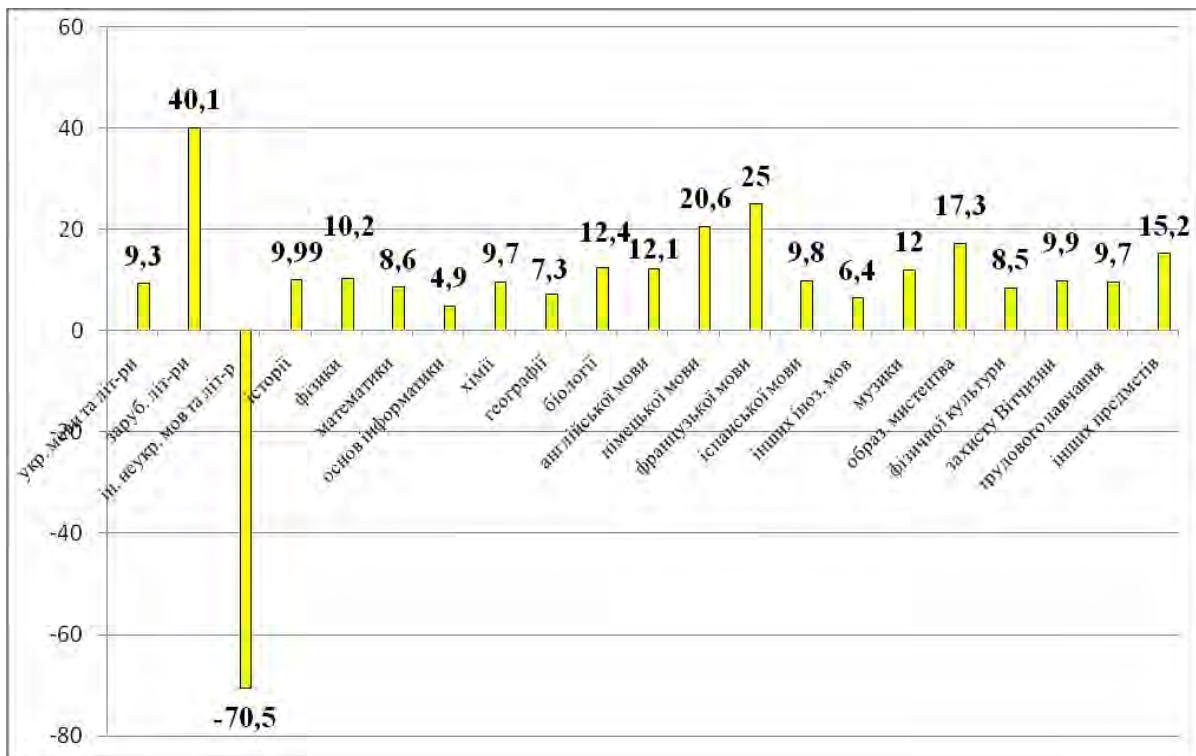


Рис. 1. Відсоток зменшення кількості вчителів-предметників у 2023/2024 навчальному році у порівнянні з 2018/2019 навчальним роком

Рисунок створено з використанням даних [7; 8; 9; 10; 11; 12].

При цьому у 2023/2024 н. р. у порівнянні з 2021/2022 н. р., на тлі зменшення кількості вчителів-предметників майже з усіх навчальних предметів (рис. 2), кількість вчителів з неукраїнських мов та літератур збільшилася на 70,5% (з 1 994 до 3 400 осіб) (див. рис. 2). (У 2022/2023 н. р. нараховувалося 2 916 вчителів з інших неукраїнських мов та літератур).



*Рис. 2. Відсоток зменшення кількості вчителів-предметників у 2023/2024 навчальному році у порівнянні з 2021/2022 навчальним роком
Рисунок створено з використанням даних [7; 8; 9; 10; 11; 12].*

Оскільки в Україні кількісне співвідношення учень / учитель становить в середньому 9–10, цей показник, на нашу думку, є підтвердженням об’єктивної можливості для українських вчителів використовувати в ЗЗСО особистісно орієнтований підхід у навчанні. Проте на сьогодні більшість педагогів викладають свої предмети у змішаному, а деякі – лише в дистанційному форматі, що, в свою чергу, не дозволяє повноцінно застосувати особистісно орієнтований підхід, а також негативно впливає на якість навчання українських учнів.

Також, на нашу думку, така характеристика системи загальної середньої освіти як кількість учнів на одного вчителя в ЗЗСО України не завжди є достатньо інформативною з огляду на особливості конкретного закладу освіти та освітньої системи загалом. Адже у початковій школі більшість предметів викладає один вчитель на протигагу базовій середній і профільній освіті, де кожен навчальний предмет, як правило, викладає окремий педагог, а отже й кількість вчителів на один клас збільшується. Тобто, більш коректною

характеристикою системи загальної середньої освіти є наповнюваність класів у ЗЗСО. Відповідно актуальними є подальші дослідження кількісних і якісних характеристик діяльності закладів загальної середньої освіти як показників якості освітнього процесу.

Ключові слова: кількість учнів на одного вчителя; співвідношення учень / учитель; якість навчання; особистісно орієнтований підхід; заклади загальної середньої освіти.

Список використаних джерел та літератури

1. Заклади загальної середньої освіти Міністерства освіти і науки України, інших міністерств і відомств та приватні заклади (2018/2019 н. р.): інформаційний бюлетень / Державна наукова установа «Інститут освітньої аналітики» МОН України. URL : <https://iea.gov.ua/naukovo-analitichna-diyalnist/analitika/informatsijni-byuleteni/2019-2/>
2. Заклади загальної середньої освіти Міністерства освіти і науки України, інших міністерств і відомств та приватні заклади (2019/2020 н. р.): інформаційний бюлетень / Державна наукова установа «Інститут освітньої аналітики» МОН України. URL : <https://iea.gov.ua/naukovo-analitichna-diyalnist/analitika/informatsijni-byuleteni/2020-2/>
3. Заклади загальної середньої освіти Міністерства освіти і науки України, інших міністерств і відомств та приватні заклади (2020/2021 н. р.): інформаційний бюлетень / Державна наукова установа «Інститут освітньої аналітики» МОН України. URL : <https://iea.gov.ua/naukovo-analitichna-diyalnist/analitika/informatsijni-byuleteni/2021-2/informatsijni-byuleteni/>
4. Заклади загальної середньої освіти Міністерства освіти і науки України, інших міністерств і відомств та приватні заклади (2021/2022 н. р.): інформаційний бюлетень / Державна наукова установа «Інститут освітньої аналітики» МОН України. URL : <https://iea.gov.ua/naukovo-analitichna-diyalnist/analitika/informatsijni-byuleteni/2022-2/informacijni-byuleteni/>
5. Заклади загальної середньої освіти Міністерства освіти і науки України, інших міністерств і відомств та приватні заклади (2022/2023 н. р.): інформаційний бюлетень / Державна наукова установа «Інститут освітньої аналітики» МОН України. URL : <https://iea.gov.ua/naukovo-analitichna-diyalnist/analitika/informatsijni-byuleteni/2023-2/informacijni-byuleteni/>
6. Заклади загальної середньої освіти Міністерства освіти і науки України, інших міністерств і відомств та приватні заклади (2023/2024 н. р.): інформаційний бюлетень / Державна наукова установа «Інститут освітньої аналітики» МОН України. URL : <https://iea.gov.ua/naukovo-analitichna-diyalnist/analitika/informatsijni-byuleteni/2024-2/informacijni-byuleteni/>
7. Про чисельність і склад педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти Міністерства освіти і науки України, інших міністерств і відомств та приватних закладів (2018/2019 н. р.): інформаційний бюлетень / Відділ освітнього інформаційного забезпечення, Державна наукова установа «Інститут освітньої аналітики» МОН України. URL : <https://iea.gov.ua/naukovo-analitichna-diyalnist/analitika/informatsijni-byuleteni/2019-2/>
8. Про чисельність і склад педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти Міністерства освіти і науки України, інших міністерств і відомств та приватних закладів (2019/2020 н. р.): інформаційний бюлетень / Відділ освітнього інформаційного забезпечення, Державна наукова установа «Інститут освітньої аналітики» МОН України. URL : <https://iea.gov.ua/naukovo-analitichna-diyalnist/analitika/informatsijni-byuleteni/2020-2/>

9. Про чисельність і склад педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти Міністерства освіти і науки України, інших міністерств і відомств та приватних закладів (2020/2021 н. р.): інформаційний бюлетень / Відділ освітнього інформаційного забезпечення, Державна наукова установа «Інститут освітньої аналітики» МОН України. URL : <https://iea.gov.ua/naukovo-analitichna-diyalnist/analitika/informatsijni-byuleteni/2021-2/informatsijni-byuleteni/>

10. Про чисельність і склад педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти Міністерства освіти і науки України, інших міністерств і відомств та приватних закладів (2021/2022 н. р.): інформаційний бюлетень / Відділ освітнього інформаційного забезпечення, Державна наукова установа «Інститут освітньої аналітики» МОН України. URL : <https://iea.gov.ua/naukovo-analitichna-diyalnist/analitika/informatsijni-byuleteni/2022-2/informaczijni-byuleteni/>.

11. Про чисельність і склад педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти Міністерства освіти і науки України, інших міністерств і відомств та приватних закладів (2022/2023 н. р.): інформаційний бюлетень / Відділ освітнього інформаційного забезпечення, Державна наукова установа «Інститут освітньої аналітики» МОН України. URL : <https://iea.gov.ua/naukovo-analitichna-diyalnist/analitika/informatsijni-byuleteni/2023-2/informaczijni-byuleteni/>.

12. Про чисельність і склад педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти Міністерства освіти і науки України, інших міністерств і відомств та приватних закладів (2023/2024 н. р.): інформаційний бюлетень / Відділ освітнього інформаційного забезпечення, Державна наукова установа «Інститут освітньої аналітики» МОН України. URL : <https://iea.gov.ua/naukovo-analitichna-diyalnist/analitika/informatsijni-byuleteni/2024-2/informaczijni-byuleteni/>.

13. Class size & student-teacher ratio. *Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)*.

URL : <https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41720&filter=all>.

14. Fleck A. How Student-Teacher Ratios Vary Across the Globe. *STATISTA*. URL : <https://www.statista.com/chart/28158/student-teacher-ratio-in-selected-countries/>.

15. Pupil-teacher ratio, primary. *The World Bank*. URL : <https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.ENRL.TC.ZS>.

16. Pupil-teacher ratio, secondary. *The World Bank*. URL : https://data.worldbank.org/indicator/SE.SEC.ENRL.TC.ZS?end=2019&name_desc=false&start=1970&view=chart&year=2018.

*Побережник Світлана Степанівна,
Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти»
Житомирської обласної ради,
м. Житомир, Україна*

МІЖНАРОДНЕ ГУМАНІТАРНЕ ПРАВО ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ

Заклади освіти, як державні інституції, мають зобов'язання забезпечити поширення знань щодо норм міжнародного гуманітарного відповідно до низки статей Женевських конвенцій, так як Україна є державою-учасницею

зазначених міжнародних договорів. Поширення знань про міжнародне гуманітарне право (далі – МГП) – невід'ємний складник його реалізації, оскільки без знання та розуміння неможливо забезпечити дотримання принципів міжнародного гуманітарного права.

Актуальність викладання МГП стала незаперечною з початком збройної агресії російської федерації проти України. З'явилася необхідність у підвищенні рівня обізнаності учасників освітнього процесу з нормами МГП, які є спеціальним механізмом захисту жертв війни під час збройного конфлікту та тісно пов'язані з громадянськими і соціальними компетентностями, сприяють їх формуванню в учнів.

Теми з міжнародного гуманітарного права наскрізно імплементовано в оновлені освітні програми закладів освіти. Міністерством освіти і науки України та Українською Гельсінською спілкою з прав людини напрацьовано ресурсну базу для допомоги педагогам. Це методичні матеріали «Як викладати питання з міжнародного гуманітарного права на уроках історії, громадянської освіти та правознавства» (лист МОН №4/2698-22 від 27.09.2022 року); комплексні освітні візуальні матеріали для школярів та педагогів з питань міжнародного гуманітарного права.

08 лютого 2024 року навчальна програма курсу за вибором «Вивчаючи міжнародне гуманітарне право» для 10–12 класів закладів загальної середньої освіти (авт. Короткий Т.Р., Костюк І.А., Євтушенко Р.І., Козорог О.Г., Хендель Н.В., Ремех Т.О., Єлігулашвілі М.С.) отримала гриф «Схвалено для використання в освітньому процесі». Наразі очікується публікацію оновленого навчально-методичного посібника «Вивчаючи міжнародне гуманітарне право».

МГП або право збройних конфліктів – це галузь міжнародного права, норми і принципи якої обмежують застосування насильства під час збройних конфліктів та регулюють застосування засобів і методів ведення воєнних дій, висуваючи такі вимоги: а) щадити тих, хто не бере або припинив брати безпосередню участь у воєнних діях; б) обмежувати насильство обсягом, необхідним для досягнення мети конфлікт [2]. Погодимося з думкою, що

зацікавленість МГП та потреба в ньому виникає як правило тоді, коли відбуваються збройні конфлікти, особливо міжнародні [7].

Збройна агресія РФ проти України безповоротно перетворила для нас міжнародне гуманітарне право з теорії в жорстоку реальність. Ці норми, сухі й абстрактні до 2014 року, стали механізмом виживання та гарантією базових прав мешканців України.

МГП – це важлива галузь міжнародного права, вивчення якої може; 1) допомогти учням стати відповідальними та гуманними людьми; 2) сформувати їхні громадянські й соціальні компетентності; 3) сприяти глибшому розумінню принципів справедливості, рівності та прав людини, які лежать в основі демократичного суспільства, вираженню своїх поглядів через прояв гуманності, емпатії [6].

Вивчення МГП відповідає цілям і цінностям, визначеним Рамкою компетентностей для культури демократії Ради Європи [5]. Прикладом інтеграції змісту МГП із Рамкою компетентностей для культури демократії є формування у здобувачів освіти низки цінностей, вмінь та навичок.

1. Повага до людської гідності та прав людини: вивчення МГП може допомогти учням зрозуміти сутність й принципи людської гідності та прав людини, цінність захисту цих прав під час збройних конфліктів; розуміння та знання принципу гуманності, історії виникнення МГП і постаті Анрі Дюнанна може допомогти учням стати більш чутливими до потреб людей, які постраждали від збройних конфліктів.

2. Розуміння принципів демократії та відповідального громадянства: вивчення МГП може допомогти учням усвідомити важливість демократії та верховенства права, а також роль відповідального громадянства у захисті прав людини; допомогти учням стати більш активними учасниками демократичного процесу та відстоювати права людини на місцевому рівні.

3. Розвиток критичного мислення: вивчення МГП може сприяти розвитку в учнів критичного мислення та навичок правового аналізу через розгляд

складних ситуацій, пов'язаних із збройним конфліктом; допомогти їм зрозуміти світ, в якому все ще існують збройні конфлікти.

4. Виховання емпатії та поваги до різноманітності: розуміння МГП може допомогти учням розвинути емпатію до людей, які постраждали від збройних конфліктів, зрозуміти важливість поваги до різноманітності; допомогти стати більш толерантними та прийнятними до людей із різним досвідом та з різних культур.

5. Розвиток навичок спілкування та співпраці: вивчення МГП може допомогти учням розвинути навички спілкування та співпраці, працюючи над проектами та дискутуючи про складні питання, пов'язані з війною та миром.

Формування громадянських компетентностей учнів під час вивчення МГП – це не одноразова дія, а процес, який потребує постійного розвитку та вдосконалення.

Під час навчання МГП важливо використовувати активні методи та підходи на основі принципів універсального дизайну. Учні мають розуміти, чому вони вивчають МГП, яка його роль під час збройного конфлікту, як воно забезпечує захист жертв війни тощо. Лише якщо вони розумітимуть корисність МГП і те, як воно пов'язане з їхніми прагненнями, ідеалами й досвідом, вони докладатимуть необхідних зусиль.

Ключові слова: міжнародне гуманітарне право, збройний конфлікт, принцип гуманності, цінності, Рамка компетентностей для культури демократії.

Список використаних джерел та літератури

1. Вивчаючи міжнародне гуманітарне право : навчально-методичний посібник. Друге видання / О. Войтенко, М. Єлігулашвілі, О. Козорог, Т. Короткий, В. Потапова, О. Стокоз, Н. Хендель; за заг. ред. радника президента Товариства Червоного Хреста України з міжнародного гуманітарного права, к. ю. н. Т. Короткого. Київ, УГСПЛ; Одеса : Фенікс, 2021. 268 с. URL : https://helsinki.org.ua/wp-content/uploads/2021/09/MGP_4_3.pdf

2. Гнатовський М.М. Повага до прав людини в умовах збройного конфлікту в Україні. Застосування судами норм міжнародного гуманітарного права та стандартів захисту прав людини, Київ. 2017. С. 22. URL : https://www.slideshare.net/DonbassFullAccess/ss91068423?from_action=save

3. Олевська І.І. Вивчення міжнародного гуманітарного права на уроках суспільних дисциплін. *Педагогічний пошук*. 2023. № 2 (118). С. 43–46.

4. Про методичні рекомендації щодо викладання міжнародного гуманітарного права. Лист Міністерства освіти і науки України 4/2698-22 від 27.09.2022. Міністерство освіти і науки України. URL : <https://mon.gov.ua/>

storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2022/09/27/Pro.metod.rekom.shchodo.vykl.mizhn.hum.prava-4.2698-22.vid.27.09.2022.pdf

5. Рамка компетентностей для культури демократії. т.2. Програма підтримки освітніх реформ в Україні «Демократична школа». URL : <https://www.schools-for-democracy.org/biblioteka/ofitsiini-dokumenty-rady-yevropy/ramka-kompetentnostej-dlya-kulturi-demokratiji>

6. Сирцова О.М. Питання міжнародного гуманітарного права: можливості інтеграції в освітній процес закладів загальної середньої освіти / Ольга Сирцова, Юлія Чертова // Інноваційна педагогіка. 2023. №. 65 Т. 2. С. 21–27.

7. Ремех Т. Як навчати учнів основ Міжнародного гуманітарного права In: Виховання громадянина-патріота в умовах реалізації завдань концепції «Нова українська школа» : зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конференції, присвяченої 145-й річниці від дня народження Г. Вашенка, 15.03.2023 . КЗ «КОШПО імені Василя Сухомлинського», м. Кропивницький, Україна. С. 212–217.

*Редько Валерій Григорович,
д-р пед. наук, доцент,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

ТЕНДЕНЦІ ОРІЄНТУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ ЗЗСО В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

1. Упровадження/посилення індивідуальних форм співпраці учнів у навчальному процесі з урахування їхніх траєкторій розвитку.

2. Активізація видів іншомовної комунікативної діяльності на уроках (індивідуальної, парної, групової, колективної) відповідно до тематики спілкування та мовного ресурсу, передбачених чинною навчальною програмою.

3. Диференціація видів навчальної діяльності учнів відповідно до їхніх потенційних можливостей (дійти до кожного учня).

4. Проведення постійного контролю рівня навчальних досягнень учнів, використовуючи для цього відповідні види усних і писемних вправ і завдань.

5. Активізація використання зорової та слухової наочності як підтримки у навчанні учнів продукувати власні іншомовні висловлення з певної теми/ситуації. У зв'язку з цим методично доцільно долучати до навчального процесу зорові та аудіо засоби, що забезпечують можливість усвідомлення учнями їх сутності, практикувати використання автентичних зразків/засобів аудіо-відео матеріалів, які сприяють набуттю учнями нормативного

іншомовного досвіду як у вимові, так і в усвідомленні різних аспектів життєдіяльності у країні, мова якої вивчається.

6. Раціональний добір засобів навчання іншомовного спілкування, що активізують роботу різних аналізаторів учнів щодо сприймання ними навчального матеріалу (мовленнєво-моторного, зорового, слухового, рухового), враховуючи, що кожен учень має переваги в тому чи іншому аналізаторі. У зв'язку з цим учителям потрібно ефективно організувати навчання, **збалансовано** використовувати навчальні дії учнів під час формування механізмів усного і писемного мовлення.

7. Дотримання принципів доступності та збалансованості навчального матеріалу для формування іншомовних комунікативних умінь учнів відповідно до ситуативних потреб. Недоцільно долучати до процесу навчання надлишкові матеріали, які не відповідають тематиці спілкування в певному класі.

8. Постійне здійснення роботи з метою формування в учнів мовних (фонетичних, лексичних, граматичних) навичок шляхом усвідомленого виконання ними операцій і дій з мовним матеріалом (формування) (вправи на підстановку, доповнення, заповнення, перифраз, переклад тощо).

9. Використання ситуаційних, ігрових, проєктних видів навчальної діяльності як під час уроків, так і в процесі самостійного виконання учнями домашніх завдань відповідно до їхнього навчального досвіду.

10. Надання переваги творчим видам роботи, що можуть виконуватися за запропонованим планом як орієнтовною основою діяльності (есе, проєкт, ситуація і т.п.). Методично доцільно за потреби використовувати відповідні зразки як орієнтовну основу діяльності та **обов'язково** здійснювати відповідну підготовчу роботу для виконання таких видів діяльності.

11. Комплексне та взаємопов'язане навчання учнів іншомовного спілкування в усній та писемній формах у взаємозв'язку з ознайомленням з культурою країн, мова яких вивчається. Це дозволяє в реальних умовах спілкування здійснювати обмін думками про особливості життєдіяльності в

полікультурному та мультлінгвальному світовому просторі, ділитися набутим досвідом із різних сфер життя різних народів і країн.

12. Раціональне збалансування навчання чотирьох видів іншомовної мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письма).

13. Здійснення формування в учнів умінь і навичок іншомовного спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності відповідно до принципу паралельного і взаємопов'язаного навчання говоріння, аудіювання, читання, письма.

Ключові слова: навчальні програми, види мовленнєвої діяльності, іншомовне спілкування, компетентісно орієнтоване навчання.

*Тихонов Євгеній Андрійович,
учитель історії та правознавства В'язівського НВК
«ЗОШ I-III ступенів – ДНЗ» Дубов'язівської селищної ради
Конотопського району Сумської області,
с. В'язове, Конотопський район Сумська область, Україна*

ВПЛИВ ВОЄННОГО СТАНУ НА ПСИХОЛОГІЮ ПІДЛІТКІВ ТА ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ КРИЗИ

Протягом двох років на території України діє воєнний стан, спричинений агресією та повномасштабним вторгненням російських військ на територію України. Війна спричинила руйнування житлових будинків, медичних і навчальних закладів, загибеллю цивільних та військових людей, запровадженням дистанційного навчання задля безпеки учасників освітнього процесу. Люди не тільки не знають, що трапиться завтра, вони не можуть передбачити, що відбудеться через годину, навіть через кілька хвилин. Уже не так легко будувати плани на майбутнє, бо життя нині непередбачуване.

Правовий режим воєнного стану в нашій країні провідним чином впливає на учнів закладів освіти. Більший акцент хотілося б зробити на психології підлітків, адже вони відчувають стрес більше, ніж дорослі. Зазначена вікова категорія школярів може спричинити різні емоційні, соціальні та психологічні

наслідки. Варто наголосити на тому, що вплив воєнного стану може бути індивідуальним так і груповим явищем. Реакція підлітка на події буде залежати від багатьох факторів, таких як особистість, підтримка найближчого оточення (однолітки, батьки, вчителі), рівень стресостійкості тощо.

Підлітки реагують на стрес доволі гостро, через що можуть виникати емоційні й поведінкові труднощі. Серед вагомих ознак того, що дитина наразі відчуває стрес, можна виокремити такі розлади [4, с. 30]: 1) фізичні: порушення сну, втрата апетиту, скарги на головний чи інші види болю, знесилення тощо; 2) емоційні: часта зміна настрою, обурення на оточуючих і на самого себе, небажання комунікувати з друзями та знайомими, зневіра у майбутньому дні і т.д.; 3) когнітивні: апатія, втрата інтересу до того, чим раніше захоплювалися, проблеми з концентрацією уваги.

Із початком повномасштабного вторгнення у поведінці підлітків помітний ефект ретравматизації, коли одна травма співіснує з іншою, наприклад, зміна місця проживання внаслідок бойових дій поєднується із необхідністю контактувати з новими людьми, адаптуватися до нового середовища. Розглянемо деякі аспекти впливу воєнного стану на підлітків.

Травматичні події. Підлітки можуть стикатися з травматичними подіями, такими як втрати близьких, пошкодження власного житла, втрата безпеки тощо. Ці події можуть викликати стрес та травматичні зазначення.

Психічний стрес. Неспокій, страх, тривога та депресія можуть збільшитися через загрозу або реальність воєнного конфлікту. Підлітки можуть відчувати непевність стосовно майбутнього та переживати страх за своє життя.

Зміна соціального середовища. Воєнний стан може призвести до евакуації, зміни шкіл, втрати звичного оточення та розриву з друзями. Це може вплинути на соціальну адаптацію та розвиток підлітків.

Втрата навчальних можливостей. Знищення навчальних закладів та втрата доступу до освіти можуть впливати на майбутні можливості підлітків.

Міжособисті відносини. Воєнний стан може впливати на взаємини між підлітками та їхніми сім'ями, на відносини між різними групами в суспільстві.

Психологічна адаптація. Деякі підлітки можуть виявити велику здатність до адаптації та виживання в умовах воєнного стану, тоді як інші можуть відчувати великий психологічний тиск.

Потреба в підтримці та психологічній допомозі. Підлітки можуть потребувати додаткової психологічної підтримки та консультацій для подолання травм та стресу, пов'язаного з воєнним станом.

Психологічна підтримка підлітків з боку найближчого оточення під час війни має надзвичайно важливе значення. Розглянемо декілька порад щодо підтримки підлітка під час воєнного стану [1].

1. *Створіть атмосферу безпеки та довіри.* Дайте зрозуміти підлітку, що ви поруч і готові його вислухати. Не критикуйте і не засуджуйте його почуття. Будьте терплячими та уважними.

2. *Допоможіть підлітку зрозуміти свої почуття.* Назвіть його емоції: страх, тривога, гнів, смуток. Поясніть, що ці почуття є нормальними в цій ситуації. Допоможіть йому знайти способи вираження своїх почуттів: розмова, малювання, музика, спорт.

3. *Допоможіть підлітку зберегти режим дня.* Це допоможе йому відчувати себе більш стійким і контролювати ситуацію. Заохочуйте його дотримуватися здорового способу життя: їсти правильно, висипатися, займатися спортом.

4. *Допоможіть підлітку знайти способи відволіктися.* Це можуть бути заняття, які йому до вподоби (читання, музика, спорт, спілкування з друзями). Заохочуйте його до волонтерської діяльності, щоб він міг відчути себе корисним і потрібним.

5. *Не ігноруйте ознаки психологічної травми.* Якщо підліток має проблеми зі сном, апетитом, концентрацією уваги, стає дратівливим або замкнутим, зверніться по допомогу до психолога.

6. *Станьте для підлітка прикладом стабільності (в усіх її панах)* [2, с. 8].
Будьте опорою для дитини, попри всі складнощі (взаємодопомагайте,

підтримуйте дитину, зберігайте солідарність). Не забувайте про почуття гумору, яке відволікає і допомагає віднайти позитивні моменти.

Важливо пам'ятати, що кожен підліток переживає війну по-своєму, тож немає єдиного правильного способу допомоги. Найголовніше – це бути поруч, дати їм відчутти вашу любов і підтримку. Сприймати війну легше, коли відбувається взаємодія підлітків і батьків або близького оточення, відчувається емоційна близькість і підтримка родини, коли спільно розв'язують проблеми, планують завтрашній день [3, с. 68]. Підлітки потребують нашої підтримки, щоб пережити цей складний час. Разом ми можемо допомогти їм зберегти своє психологічне здоров'я і вирости щасливими та успішними людьми.

Ключові слова: психологія, підлітковий вік, воєнний стан.

Список використаних джерел та літератури

1. Вплив війни на психічне здоров'я дітей. Веб-сайт : *Суспільне новини*. URL : <https://suspilne.media/457125-73-ukrainskih-pidlitkiv-najbilse-hvilue-vijna-poradi-psihologa-pro-te-ak-pidtrimati-sebe-v-skladni-casi/> (дата звернення: 11.03.2024)
2. Слюсар Л. Українська сім'я в умовах війни. *Демографія та соціальна економіка*. 2023. № 2 (52). С. 3–20.
3. Солодчук С. Є. Деякі аспекти розвитку резильєнтності дітей у важких умовах. *Психологія особистості : історія, сучасність та перспективи*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю, м. Київ, 22 лист. 2022 р. Київ, 2022. С. 67–69.
4. Терещенко Л. А., Толкунова І. В. Психологічні особливості підвищення рівня стресостійкості дітей підліткового віку в умовах війни. *PSYCHOLOGICAL JOURNAL*. 2023. № 3 (71). 2023. С. 28–38.

Чорноус Оксана Володимирівна
канд. пед. наук,
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

ПРОЄКТУВАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ РЕСУРСІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ ЯК СКЛАДОВА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Сьогодні Україна перебуває не просто в умовах воєнного стану, а в умовах тяжкої і дуже виснажливої для нашої держави війни. І освітяни, попри всю складність подій, продовжують свою навчальну, методичну, організаційну та інші види діяльності.

Проектування електронних освітніх ресурсів як засобів навчання в умовах цифрового освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти дає змогу забезпечити високий рівень організації освітнього процесу, використовуючи сучасні цифрові технології. В умовах воєнного стану це уможлиблює забезпечення достатнього рівня організації освітнього процесу, ефективну взаємодію його учасників [1].

Розглянемо на прикладі процес проектування цифрового освітнього ресурсу «Презентація або інтерактивний плакат» який забезпечує високий рівень задіявання каналів сприймання інформаційних навчальних повідомлень. Ресурс може використовуватися під час уроків узагальнення та систематизації знань учнів, зрозумілий для самостійної роботи, повинен функціонувати в локальному та мережному режимах. Інтерфейс презентації має бути яскравим, простим та зручним.

При проектуванні необхідно враховувати, що він призначений для передачі інформації усім суб'єктам освітньо-розвивального середовища і мати зворотній зв'язок, корекційні та операційно-творчі функції. Можливі варіанти побудови в форматі Prezi, SMART Notebook та Microsoft PowerPoint, Glogster, Cadoo, Prezi, ThingLink, Linoit, SlideRosket та ін.

Подання навчальної інформації – це, зокрема, пояснення навчального матеріалу для ліквідації прогалин у знаннях, поглиблення та розширення відомостей про вивчений матеріал тощо.

Отже, проектування електронних освітніх ресурсів навчального призначення як складник освітнього процесу допомагає в узагальненій формі подавати матеріал, що вивчається протягом кількох уроків. При цьому демонструються презентації, динамічні таблиці, графіки. Відповідно до змісту навчальної інформації у процесі перегляду здійснюється керівництво діяльністю суб'єктами освітньо-розвивального середовища.

У період дії воєнного стану більшість закладів загальної середньої освіти запровадила широкий спектр нових технологій, які були позитивно сприйняті учнівством, педагогами і батьками, забезпечили ефективний рівень взаємодії та

дали змогу підтримати рівень засвоєння навчального матеріалу й якість навчання [2].

Ключові слова: електронні освітні ресурси, проектування.

Список використаних джерел та літератури

1. Міщенко В. І. Світовий досвід державної підтримки використання цифрових технологій та можливості його адаптації в умовах України. Інтернаука. Сер. : економічні науки. 2022. No 1. С. 148–160. DOI : <https://doi.org/10.25313/2520-2294-2022-1-7858>
2. План відновлення України. Відновлення України : вебсайт. 2022. URL : <https://recovery.gov.ua>.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**ЗБІРНИК ТЕЗ
IV ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ
«КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ:
ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ»
(КИЇВ, 21 БЕРЕЗНЯ 2024 РОКУ)
(електронне видання)**

Підписано до друку 20.03.2024 р. Формат 60x90 1/16
Ум. друк. арк. 15,6

ТОВ «ВИДАВНИЧИЙ ДІМ «ОСВІТА»

Свідоцтво «Про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції»

Серія ДК № 6109 від 27.03.2018 р.

Адреса видавництва: 03057, м. Київ, вул. Олександра Довженка, 3

www.osvita-dim.com.ua