

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ



**АНОТОВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ
НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ
ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ
ЗА 2023 РІК**

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

**АНОТОВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ
НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ
ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ
ЗА 2023 РІК**

Київ
Педагогічна думка
2023

УДК 001.89:[001.32:37](477-25)(048.2)

А 69

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 13 від 18 грудня 2023 р.)*

Редакційна колегія:

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

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

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

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

М. В. Головка, доктор пед. н., доцент, ст. наук. співробітник;

Т. М. Засєкіна, доктор пед. н., ст. наук. співробітник;

Л. М. Калініна, доктор пед. н., професор;

К. Ю. Ладоня, доктор філософії у галузі філологія (відповідальний редактор);

А. А. Буянова, упорядник.

А 69

Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2023 рік. – Київ: Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка, 2023. – 208 с.

ISBN 978-966-644-622-3

У збірнику опубліковано анотовані результати науково-дослідної роботи наукових відділів Інституту педагогіки НАПН України за 2023 рік. Зокрема, висвітлено найістотніші наукові досягнення фундаментальних і прикладних досліджень співробітників, докторантів, аспірантів Інституту педагогіки НАПН України та результати їх експериментальної перевірки і впровадження в експериментальних закладах загальної середньої освіти. Матеріали адресовані вченим і дослідникам проблем розвитку освіти, педагогічним працівникам закладів загальної середньої освіти, докторантам, аспірантам і студентам педагогічних закладів вищої освіти.

УДК 001.89:[001.32:37](477-25)(048.2)

ISBN 978-966-644-622-3

© Інститут педагогіки НАПН України, 2023

© Педагогічна думка, 2023

ЗМІСТ

<i>О. М. Топузов. Наукова та науково-організаційна діяльність Інституту педагогіки НАПН України у 2023 році.....</i>	<i>13</i>
<i>ІННОВАЦІЙНІ ТРЕНДИ, ПРАКТИКИ І ТЕХНОЛОГІЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ТА ПІВНІЧНОАМЕРИКАНСЬКОМУ РЕГІОНАХ.</i>	<i>17</i>
<i>О.І Локишина. Основні наукові результати.....</i>	<i>17</i>
<i>О.І Локишина. Орієнтири національних політик держав-членів ЄС у галузі справедливості у загальній середній освіті.....</i>	<i>18</i>
<i>С.О. Сисоєва. Освіта на пограниччі. Полікультурна школа.....</i>	<i>19</i>
<i>О. З. Глушко. Компетентнісний вектор розвитку шкільної освіти в ЄС та в Україні</i>	<i>20</i>
<i>А. П. Джурило. Особливості матрикуляційних іспитів у країнах Європейського Союзу.....</i>	<i>21</i>
<i>С. М. Кравченко. До питання аналізу зарубіжного досвіду упровадження імерсивних технологій в освіті.....</i>	<i>22</i>
<i>О.О. Максименко. Управління шкільною освітою: Україна у русі до змін</i>	<i>23</i>
<i>Н. В. Нікольська. Законодавча підтримка при вивченні рідної та іноземної мов в ЄС.....</i>	<i>25</i>
<i>О. М. Шпарик. Цифрова трансформація шкільної освіти України: стан та виклики.....</i>	<i>26</i>
<i>ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....</i>	<i>28</i>
<i>О.В. Малихін. Наукові результати дослідження «Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти (2023 р.)».....</i>	<i>28</i>
<i>О. В. Малихін, Н. О. Арістова, С. В. Алексеєва. Індивідуалізація навчання в закладах загальної середньої освіти: концепція, методологія, дидактичні умови</i>	<i>29</i>
<i>О. М. Топузов, Н. О. Арістова, Р. А. Попов. Тенденції трансформації форм, методів і засобів індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу.....</i>	<i>31</i>
<i>С. В. Алексеєва. Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в базовій і старшій школі.....</i>	<i>32</i>
<i>Л. В. Шелестова. Дидактичні засади індивідуалізації навчання у початковій школі.....</i>	<i>33</i>
<i>О. В. Барановська. Дидактична модель індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу початкової школи</i>	<i>34</i>
<i>ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ</i>	<i>36</i>

<i>О. М. Онаць. Найістотніші наукові результати, досягнуті в ході проведення дослідження у 2023 році</i>	36
<i>Л. М. Калініна, Н. І. Лісова. Зasadничі принципи державно-громадського управління закладами освіти в умовах самоврядування</i>	39
<i>Н. І. Лісова, Л. М. Калініна. Система державно-громадського управління закладами освіти на засадах суб'єктної партнерської взаємодії в умовах самоврядування</i>	41
<i>О. М. Онаць. Сутність і специфіка суб'єктної партнерської взаємодії у державно-громадському управлінні закладами освіти як інновація</i>	42
<i>І. В. Саух. Трансформація концептуальних засад діяльності керівника закладу освіти в умовах державно-громадського управління на засадах партнерської взаємодії</i>	44
<i>В. А. Нідзієва. Теоретична модель змісту організаційної культури закладу освіти на людиноцентристських засадах партнерської взаємодії</i>	45
<i>Б. Г. Чижевський. Організаційно-правові умови державно-громадського управління закладами освіти на засадах партнерської взаємодії: реалізація на практиці</i>	46
<i>І.Ю. Мосякова. Формування життєстійкості, життєтворчості й життєздатності особистості на засадах гуманізму й партнерської взаємодії</i>	48
<i>Г. М. Калініна. Зміст партнерської державно-громадської взаємодії в закладах освіти в умовах самоврядування</i>	49
<i>Л. М. Попович. Результати наукового дослідження з проблеми: ознаки та форми державно-громадської партнерської взаємодії в управлінні закладами загальної середньої освіти</i>	51
<i>А. Ю. Данко. Психолого-педагогічні основи партнерської взаємодії учасників освітнього процесу</i>	52
<i>В. Нідзієв. Управління трансформаційним розвитком організаційної культури закладів загальної середньої освіти на довірчих засадах аксіологічної парадигми як предмет дослідження</i>	53
НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВНУТРІШНЬОГО КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	55
<i>Ю. О. Жук. Найістотніші наукові результати проведеного дослідження</i>	55
<i>Ю. О. Жук. Методи математичної обробки результатів освітньої діяльності у системі шкільного самооцінювання</i>	57
<i>Т. О. Лукіна. Організаційно-методичні засади реалізації самооцінювання якості освіти в закладі загальної середньої освіти</i>	58
<i>О. П. Радкевич. Електронні засоби внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладах загальної середньої освіти</i>	59

<i>Л. С. Ващенко. Особливості оцінювання результатів навчальної діяльності учнів з біології в умовах внутрішнього контролю закладу освіти.....</i>	<i>60</i>
<i>А. В. Гривко. Оцінювання медійно-інформаційної грамотності вчителів у системі внутрішньошкільного контролю.....</i>	<i>61</i>
<i>С. О. Науменко. Моделі реалізації внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти у закладах загальної середньої освіти.....</i>	<i>62</i>
<i>С. Г. Головка. Самооцінювання освітніх й управлінських процесів закладу загальної середньої освіти як ключовий складник внутрішньої системи якості.....</i>	<i>64</i>
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОБОРУ Й ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ ТА ЛІЦЕЮ.....	66
<i>О. М. Горошкіна. Найістотніші наукові результати проведеного дослідження (Узагальнювально-впроваджувальний етап).....</i>	<i>66</i>
<i>О. М. Горошкіна. Трансформація традиційних методів навчання української мови.....</i>	<i>68</i>
<i>Н. Б. Голуб. Методи навчання української мови: зміщення фокусу дієвості... </i>	<i>69</i>
<i>Н. В. Бондаренко. Інноваційний потенціал традиційної шкільної лекції.....</i>	<i>70</i>
<i>Л. В. Галаєвська. Використання інтерактивних методів навчання української мови учнів гімназії та ліцею.....</i>	<i>71</i>
<i>В. І. Новосьолова. Традиційні та інноваційні методи навчання української мови: практика та перспективи.....</i>	<i>72</i>
<i>Л. О. Попова. Метод проєктів у компетентнісній парадигмі навчання української мови.....</i>	<i>73</i>
<i>О. А. Слижук. Система вмінь кваліфікованого читача в змісті підручника української літератури для 5 класу.....</i>	<i>74</i>
НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	75
<i>Т. О. Яценко. Найістотніші наукові результати проведеного дослідження (узагальнювально-впроваджувальний етап).....</i>	<i>75</i>
<i>Т. О. Яценко. Методика формування читачької грамотності учнів 5–6 класів у процесі вивчення української літератури: сутність та інструментарій реалізації.....</i>	<i>76</i>
НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З НАВЧАННЯМ МОВ КОРИННИХ НАРОДІВ І НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН.....	78
<i>О. Л. Фідкевич. Найістотніші наукові результати проведеного дослідження.....</i>	<i>78</i>
<i>О. Л. Фідкевич. Концептуальні засади моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин.....</i>	<i>80</i>
<i>В. В. Снегірєва. Організація багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин.....</i>	<i>81</i>

<i>Л. В. Давидюк. Багатомовна освіта: виклики сучасності.....</i>	<i>82</i>
<i>З. О. Кондур. Вивчення ромської мови в контексті моделі багатомовної освіти.....</i>	<i>84</i>
МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ І ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕГРАЦІЇ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ ТА ІСТОРІЇ В ГІМНАЗІЇ.....	86
<i>Т. О. Ремех. Найістотніші наукові результати проведеного дослідження</i>	<i>86</i>
<i>О.І. Пометун. Підходи до проєктування змісту підручника з історії та громадянської освіти в контексті інтегрованого навчання.....</i>	<i>87</i>
<i>Н. М. Гупан. Нові підходи до методичного апарату підручника інтегрованого курсу «Досліджуємо історію і суспільство» (5–6 клас).....</i>	<i>88</i>
<i>Л. Т. Рябовол. Практичне заняття як форма інтегрованого навчання громадянської освіти та історії в гімназії.....</i>	<i>89</i>
<i>Т.О. Ремех. Основні результати реалізації науково-педагогічного проєкту всеукраїнського рівня «Розвиток громадянської компетентності учнів» (липень 2020 р. – червень 2022 р.).....</i>	<i>90</i>
<i>Ю. Б. Малієнко. Інтеграція: вимога Державного стандарту базової середньої освіти.....</i>	<i>91</i>
<i>П. В. Мороз. Особливості конструювання інтегрованих завдань з історії.....</i>	<i>92</i>
<i>Г. В. Сєрова. Підручник «Досліджуємо історію та суспільство» як засіб формування міжпредметних понять і вмінь учнів</i>	<i>93</i>
<i>І. В. Мороз. Проєктна діяльність учнів у контексті інтегрованого навчання історії.....</i>	<i>94</i>
<i>І.В. Іванюк. Реалізація завдань науково-педагогічного проєкту «Розвиток громадянської компетентності учнів» у ТНВК ШПЛ №2.....</i>	<i>95</i>
<i>С. І. Моцак. Вибір учителем модельної навчальної програми в межах громадянської та історичної освітньої галузі.....</i>	<i>96</i>
<i>Л. М. Пилипчатіна. Змістова та діяльнісна інтеграція між «Етикою» і курсом «Здоров'я, безпека, добробут».....</i>	<i>97</i>
<i>О. Л. Пишко. Особливості оцінювання учнів 5–6 класів із предметів та інтегрованих курсів громадянської та історичної освітньої галузі.....</i>	<i>98</i>
<i>Т. М. Смагіна. Важливість інтеграції складової прав людини в освітній процес.....</i>	<i>99</i>
<i>І. О. Целухіна. Реалізація завдань всеукраїнського проєкту «Розвиток громадянської компетентності учнів» у Рубіжанському ліцеї в умовах війни.....</i>	<i>100</i>
МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРОВАНОВОГО ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ ТА ЕКОНОМІКИ В КУРСАХ ЗА ВИБОРОМ У ГІМНАЗІЇ І ЛІЦЕЇ ...	102
<i>Т. Г. Назаренко. Найістотніші наукові результати проведеного дослідження.....</i>	<i>102</i>

<i>Т. Г. Назаренко. Концептуальні засади інтегрованого навчання географії у складі освітньої галузі «Природознавство».....</i>	<i>103</i>
<i>В. С. Яценко. Інтегрований підхід як засіб формування цілісності і неперервності змісту шкільної географічної та економічної освіти.....</i>	<i>104</i>
<i>Д. В. Полтавченко. Методи навчання географії та економіки у інтегрованому навчанні курсів за вибором у гімназії та ліцеї</i>	<i>105</i>
<i>О. В. Часнікова. Курси за вибором з географії та економіки з інтеграційною складовою.....</i>	<i>106</i>
<i>І. В. Іванова. Значення курсів за вибором з інтеграційною складовою для профорієнтаційної роботи в школі</i>	<i>107</i>
НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В 5-6 КЛАСАХ.....	109
<i>В.Р. Ільченко. Найістотніші наукові результати проведеного дослідження:</i>	<i>109</i>
<i>В.Р. Ільченко. Педагогічні основи засвоєння учнями курсу «Довкілля» у 5-6 класах</i>	<i>110</i>
<i>О. Г. Ільченко. Навчальне середовище для учнів 5-6 класів як умова досягнення високих рівнів оволодіння змістом загальних закономірностей науки – основи НКС та життєствердного національного образу світу</i>	<i>111</i>
<i>А. Х. Ляшенко. Роль формування життєствердного національного образу світу учнів у їхній обдарованості.....</i>	<i>112</i>
<i>О. В. Голота. Умови формування природничо-наукової компетентності під час моделювання об'єктів і явищ природи учнями 5-6 класів</i>	<i>113</i>
<i>А. Г. Ігнатова. Роль навчально-методичного забезпечення «Довкілля» у виявленні наявності в учнів цілісності знань</i>	<i>114</i>
<i>В.П. Педенко. Дидактичні основи впровадження науково-методичного забезпечення «Довкілля» (5-6 кл.) під час вивчення математики</i>	<i>114</i>
НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО СКЛАДНИКА ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧОЇ ГАЛУЗІ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.	116
<i>В. В. Сіній. Найістотніші наукові результати дослідження.....</i>	<i>116</i>
<i>О. І. Ляшенко. Проектна діяльність учнів як спосіб інтеграції фізичних і</i>	<i>117</i>
<i>Т. М. Засєкіна. Особливості методичного апарату підручника фізики для 7-го класу закладів загальної середньої освіти.....</i>	<i>118</i>
<i>М. В. Головка. Модель дидактико-методичного забезпечення базового курсу фізики.....</i>	<i>119</i>
<i>Д. О. Засєкін. Завдання для оцінювання груп результатів у підручнику фізики</i>	<i>120</i>
<i>І. П. Крячко. Використання зарубіжних джерел інформації для підготовки практичних робіт з астрономічним змістом в курсі фізики базової школи .</i>	<i>121</i>
<i>Ю. С. Мельник. Методичні аспекти посилення прикладної спрямованості шкільної природничої освіти</i>	<i>122</i>

<i>В. В. Сіній. Компенсація набутих на адаптаційному циклі навчання освітніх розривів при вивченні базового курсу фізики у 7 класі</i>	<i>123</i>
<i>В. М. Мацюк. Лабораторні роботи з фізики як засіб формування дослідницької компетентності учнів 7 класу.....</i>	<i>124</i>
НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРИКЛАДНОЇ СПРЯМОВАНOSTI НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ГІМНАЗІЇ.....	126
<i>М. І. Бурда. Найістотніші наукові результати проведеного дослідження</i>	<i>126</i>
<i>М. І. Бурда. Компетентнісний потенціал змісту шкільної математики.....</i>	<i>127</i>
<i>Д. В. Васильєва. Посилення міжпредметних зв'язків у шкільному курсі алгебри</i>	<i>128</i>
<i>О. П. Вашуленко, Е. Г. Сердюк. Підвищення мотивації учнів гімназії до вивчення алгебри засобом практико орієнтованих завдань.....</i>	<i>129</i>
<i>В. В. Волошена. Основи практико-орієнтованого навчання геометрії в гімназії</i>	<i>130</i>
НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРИКЛАДНОЇ СПРЯМОВАНOSTI НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ В ГІМНАЗІЇ	132
<i>І.А.Твердохліб. Найістотніші наукові результати проведеного дослідження.....</i>	<i>132</i>
<i>І.А. Твердохліб. Шляхи забезпечення прикладної спрямованості навчання інформатики в гімназії.....</i>	<i>133</i>
<i>І. О. Завадський. Особливості тлумачення поняття інформації в курсі інформатики в основній школі</i>	<i>134</i>
<i>Л. П. Семко. Особливості використання практико – орієнтованих задач в шкільному курсі інформатики</i>	<i>135</i>
<i>О. В. Коришунова. Особливості використання штучного інтелекту для організації персоналізованого навчання учнів у гімназії</i>	<i>136</i>
НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ГІМНАЗІЇ.....	138
<i>В. І. Туташинський. Найістотніші наукові результати проведеного дослідження.....</i>	<i>138</i>
<i>В. І. Туташинський. Ціннісні орієнтири технологічної освітньої галузі.....</i>	<i>139</i>
<i>А. М. Тарара. Науково-експериментальна практика реалізації змісту технологічної освіти і формування творчого технічного потенціалу учнів гімназії</i>	<i>140</i>
<i>В. В. Вдовченко. Методичні поради вчителю технології щодо використання навчальних матеріалів практичного посібника у технологічній освіті учнів гімназії</i>	<i>141</i>
<i>В. В. Вдовченко, Л. М. Дзигаленко. Навчальні завдання за рівнями складності для формування учнями гімназії проєктно-технологічних компетентностей у технологічній освіті.....</i>	<i>142</i>

<i>В. В. Вдовченко, З. В. Поліщук. Дотримання дидактичних принципів наступності та перспективності у реалізації змісту технологічної освіти учнів 5-6 і 7-9 класів гімназії.....</i>	<i>143</i>
<i>Т. С. Мачача. Інноваційність модельної навчальної програми «Технології. 7–9 класи».....</i>	<i>144</i>
<i>ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ - ХХІ СТ.): АСПЕКТИ РЕТРОАНАЛІЗУ НАЦІЄТВОРЕННЯ.....</i>	<i>146</i>
<i>Н. П. Дічек. Основні наукові результати.....</i>	<i>146</i>
<i>Н. П. Дічек. Провідники ідей українського націєтворення засобами освіти (ХХ ст.).....</i>	<i>148</i>
<i>С. В. Захарін. Виклики для української освіти під час війни.....</i>	<i>149</i>
<i>П. Ю. Саух. Філософський аналіз культурно-освітніх процесів в Україні у контексті ідей про розвиток людини і людства та ролі освіти (ХХ ст.).....</i>	<i>151</i>
<i>А. А. Загородня. Соціально-антропологічні ідеї в українській філософії освіти і виховання (1917 - 1991 рр.).....</i>	<i>152</i>
<i>С. М. Шевченко. До історії розвитку основ філософії освіти в Україні (ХУІІ– ХХ ст.).....</i>	<i>153</i>
<i>ПЕДАГОГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....</i>	<i>155</i>
<i>О. В. Онопрієнко. Результати аналітико-констатувального етапу дослідження «Педагогічне управління розвитком навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів».....</i>	<i>155</i>
<i>Н. М. Бібік. Педагогічне управління розвитком навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (складник – громадянська освіта).....</i>	<i>156</i>
<i>В. О. Мартиненко. Удосконалення змісту читацької діяльності учнів 3-4 класів (за результатами констатувального експерименту).....</i>	<i>157</i>
<i>О.М. Петрук. Формування графічних навичок молодших школярів: аналіз експериментальних даних.....</i>	<i>158</i>
<i>О. В. Вашуленко. Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності та його структура.....</i>	<i>160</i>
<i>Т.С. Павлова. Дослідження особливостей навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» за екологічним складником.....</i>	<i>161</i>
<i>Н. П. Листопад. Педагогічні умови формування обчислювальних навичок в учнів початкової школи.....</i>	<i>162</i>
<i>ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА.....</i>	<i>164</i>
<i>С. Е. Трубачева. Найістотніші наукові результати проведеного дослідження.....</i>	<i>164</i>

<i>С.Е. Трубачева. Особливості моделі проєктування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства</i>	165
<i>Т. Ф. Алексєєнко. Проєктування соціального концепту освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства</i>	166
<i>Д. О. Пузіков. Модель і методика підготовки педагогічних працівників до проєктування варіативного компонента змісту повної загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства</i>	167
<i>О. В. Черноус. Роль електронних освітніх ресурсів у проєктуванні освітнього середовища закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства</i>	168
<i>О. О. Прохоренко. Особливості технології змішаного навчання в освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства під час воєнного стану</i>	169
<i>Л. С. Калиш. Проєктування технологій компетентнісно орієнтованого навчання в умовах воєнного стану</i>	170
<i>Д. О. Пузіков. Модель і методика підготовки педагогічних працівників до проєктування варіативного компонента змісту повної загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства</i>	171
<i>Ф. М. Красюк. Напрями роботи педагогів-організаторів навчальних груп у процесі конструювання варіативного складника освітньої програми ліцею</i>	172
<i>Л. Є. Красюк, С. І. Пікуза. Організаційно-методичне забезпечення формування громадянської компетентності учнів різних вікових груп в умовах становлення Нової української школи</i>	173
ТЕХНОЛОГІЯ СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОГО ІНШОМОВНОГО КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ 7–9 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ	175
<i>В. Г. Редько. Дидактико-методичні підходи до формування готовності учнів гімназії до оволодіння іношомовним спілкуванням</i>	175
<i>І. О. Горошкін. Дидактико-методичні засади побудови системи вправ і завдань для формування механізмів іношомовного спілкування учнів</i>	177
<i>О.С. Пасічник. Психічні новоутворення підліткового віку та їх вплив на готовність до оволодіння змістом навчання іноземних мов у школі</i>	178
<i>Ф.В. Довбищенко. Вимоги до дотекстових вправ у змісті шкільних підручників французької мови для 7–9 класів</i>	180
<i>М. В. Яковчук. «Особливості реалізації комунікативних функцій у процесі навчання іношомовного монологічного мовлення учнів 7–9 класів гімназії»</i>	182
<i>О. Р. Ахмад. До проблеми конструювання змісту підручників арабської мови для ЗЗСО України</i>	184

<i>НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ STEM-ОСВІТИ В ГІМНАЗІЇ</i>	186
<i>В. В. Рогоза. Наукові результати дослідження «Науково-методичне забезпечення впровадження технології STEM-освіти в гімназії»</i>	186
<i>В. В. Рогоза. Феномен STEM-освіти й STEM-підходу у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників</i>	188
<i>Т. М. Засєкіна. Модель програми міжгалузевого інтегрованого курсу STEM для 5-6 класів закладів загальної середньої освіти</i>	189
<i>М. І. Піддячий. Теоретико-методичні засади проектування і реалізації STEM-освіти</i>	190
<i>Ф. Г. Левченко. Забезпечення освітнього процесу гімназії засобами STEM-освіти</i>	192
<i>В. П. Чудакова. Українсько-узбецький досвід впровадження науково-методичного забезпечення технологій формування «готовності педагогів до інноваційної діяльності» та «компетентностей конкурентоздатності особистості», з використанням цифрових методів і STEM-освіти</i>	193
<i>М. Д. Тишковець. Завдання для STEM-проектів для 7-го класу закладів загальної середньої освіти</i>	194
<i>В. Ю. Пелех. Формування та вплив матеріально-технічної складової STEM-освіти на освітні результати в закладах загальної середньої освіти України</i> .195	
<i>А. В. Озарчук. Застосування штучного інтелекту для покращення якості та ефективності STEM-освіти</i>	196
<i>О. В. Скуловатов. Критерії та показники ефективності реалізації технології STEM-освіти в гімназії</i>	197
<i>НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ ЗСО З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ</i>	198
<i>Н. І. Богданець-Білокаленко. Найістотніші наукові результати проведеного дослідження (експериментальний етап)</i>	198
<i>Н. І. Богданець-Білокаленко. Особливості уроків української мови з розвитку мовлення учнів 5-6 класів з мовами навчання національних меншин</i>	199
<i>Л. М. Шевчук. Розроблення навчально-методичного забезпечення навчання української мови як державної учнів 5-6 класів: перспективи і труднощі</i>	200
<i>В. П. Атаманчук. Основні засади навчання української мови учнів 5-6 класів шкіл з мовами національних меншин</i>	201
<i>Ю. Сергійчук. Комунікативна компетентність – ключовий складник навчання української мови у закладах загальної середньої освіти з навчанням угорською мовою</i>	202
<i>ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ З БІОЛОГІЇ І ХІМІЇ</i>	204

<i>Л. П. Величко. Найістотніші наукові результати дослідження</i>	<i>204</i>
<i>Т. В. Коршевнюк. Дослідження теоретичних основ формування природничо-наукової компетентності учнівства гімназії у навчанні біології</i>	<i>205</i>
<i>І.С. Крамаренко. Формування природничо-наукової компетентності учнів цифровими засобами навчання</i>	<i>206</i>
<i>Г. А. Лашевська. Проблеми розроблення й апробування контекстних завдань із хімії.....</i>	<i>207</i>
<i>Л. П. Величко. Розвиток освітнього процесу з хімії в умовах воєнного стану.</i>	<i>208</i>

Наукова та науково-організаційна діяльність Інституту педагогіки НАПН України у 2023 році

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

Згідно статутних завдань в Інституті педагогіки НАПН України у 2023 році здійснювалися наукові дослідження в галузі освіти та педагогіки, спрямовані на теоретико-методологічне обґрунтування та науково-методичне забезпечення функціонування й розвитку системи загальної середньої освіти України.

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

У 2023 році в Інституті педагогіки виконувалося 21 наукове дослідження (НД), з яких 4 фундаментальних та 17 прикладних за такими основними напрямками: «Філософія освіти. Методологія, теорія, історія освіти і педагогіки» (1 фНД), «Розвиток світової і національних освітніх систем» (1 фНД), «Якість освіти. Інформаційне освітнє середовище» (2 пНД), «Педагогіка і психологія освітнього процесу» (1 фНД, 4 пНД), «Повна загальна середня освіта. Спеціалізована освіта» (11 пНД), «Управління та економіка освіти» (1 фНД).

Завершилось виконання 14 наукових досліджень, присвячених дослідженню дидактичних засад індивідуалізації навчання у закладах загальної середньої освіти; моделей державно-громадського управління закладами загальної середньої освіти на засадах партнерської взаємодії; інноваційних трендів, практик і технологій загальної середньої освіти в європейському та північноамериканському регіонах; науково-методичного забезпечення внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладах загальної середньої освіти; теоретико-методичних засада добору й застосування методів навчання української мови учнів гімназії та ліцею; навчально-методичного забезпечення формування читацької грамотності учнів 5–6 класів гімназії у процесі вивчення української літератури; науково-методичного забезпечення реалізації моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин; методичних засад і технологій інтеграції громадянської освіти та історії в гімназії; навчально-методичного забезпечення реалізації фізичного складника змісту природничої галузі базової середньої освіти; методичних засад реалізації інтегрованого змісту навчання географії та економіки в курсах за вибором у гімназії і ліцеї; науково-методичного забезпечення прикладної спрямованості навчання математики та інформатики в гімназії; науково-методичного забезпечення інтеграції змісту природничої освітньої

галузі в 5–6 класах; науково-методичного забезпечення реалізації змісту технологічної освіти в гімназії.

За результатами завершених наукових досліджень підготовлено і впроваджено:

Види продукції	Прикладні дослідження	Фундаментальні дослідження
Наукова продукція		
Препринт (концепція)	4	
Монографія	2	3
Виробничо-практична продукція		
Практичний посібник	4	1
Методичний посібник	9	3
Методичні рекомендації	10	2
Навчальна продукція		
Підручник	3	
Модельна навчальна програма / навчальні програми курсів за вибором	7	
Навчальний посібник	3	
Навчально-методичний посібник		1
Практикум	2	
Довідкова продукція		
Словник-довідник	1	
Оглядове видання		1
Аналітичні матеріали		1
	45	12

Усі планові рукописи завершених досліджень після редакційного доопрацювання будуть розміщені на сайті Інституту та в Електронній бібліотеці НАПН України.

За результатами перехідних прикладних наукових досліджень обґрунтовуються, розробляються, експериментально перевіряються та упроваджуються в шкільну практику: методика формування природничо-наукової компетентності учнів гімназії в освітньому процесі з біології і хімії; теоретичні й методичні засади проектування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства; науково-методичне забезпечення STEM-освіти в гімназії; технологія створення освітнього іншомовного комунікативного середовища у процесі навчання іноземних мов учнів 7–9 класів гімназії, методика педагогічного управління розвитком навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів; науково-методичне забезпечення навчання української мови учнів 5-6 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин в умовах багатомовної освіти.

Перехідне фундаментальне наукове дослідження присвячене з'ясуванню джерел та чинників розвитку філософсько-педагогічної думки в Україні у другій половині XIX – XXI ст.

Найістотніші наукові результати полягають в розроблені дидактичної системи навчання на адаптаційному циклі базової середньої освіти (5-6 класи гімназії). Унікальністю цієї системи навчання є те, що вперше програми і підручники

розроблювались як складники єдиної методичної системи навчання в 5–6 класах, яка спрямована на формування цілісності знань та вмій учнів. У її розроблені застосовано системно-структурний, інтегративний, проблемний, компетентнісний, діяльнісний та особистісно-орієнтований підходи. Особливістю комплексу підручників є: узгодження контенту між навчальними предметами/інтегрованими курсами; єдині підходи до методичного апарату підручників, який реалізує методи діяльнісного, проблемно-пошукового, компетентнісного навчання; компетентнісно орієнтовані завдання, які структуровано за когнітивними рівнями й видами навчально-пізнавальної діяльності; цифрові додатки, що містять медіатеки, робочі аркуші (зошити), інтерактивні вправи тощо.

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

У 2023 році розпочато роботу із розроблення дидактичної системи навчання на предметному циклі базової середньої освіти (7-9 класи гімназії). Ученими Інституту підготовлено 15 модельних навчальних програм для 7-9 класів закладів загальної середньої освіти, які рекомендовані МОН України, та 15 рукописів підручників для 7 класу, що апробуються в пілотному експерименті.

Питання експериментальної роботи Інституту педагогіки НАПН України з реалізації ідей Нової української школи доповідалось на засіданні Президії НАПН України й отримало схвальну оцінку.

Наукові, отримані співробітниками Інституту, результати апробовані на міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференціях і семінарах та висвітлені у збірниках тез і матеріалів цих заходів.

У 2023 році вченими Інституту організовано та проведено 12 науково-практичних заходів. У цілому наукові співробітники були співорганізаторами і взяли участь у понад 400 заходах різних рівнів.

Результати наукових досліджень наукових співробітників Інституту висвітлені у публікаціях, серед яких статті у виданнях, що індексовані у наукометричних базах Scopus і Web of Science Core Collection, статті у вітчизняних фахових виданнях категорії «Б», матеріали та тези міжнародних і вітчизняних конференцій.

Варто відзначити підготовку співробітниками Інституту повідомлень для Вісника НАПН України, аналітичних матеріалів, бібліографічних покажчиків та збірок, що створюються в рамках проектної діяльності.

У звітному році розширено *проектну і міжнародну діяльність*. Наукові співробітники *Інституту педагогіки НАПН України* продовжують роботу над проектом ЄС Жан Моне під егідою Еразмус+ «Європейська якість навчання для кращої успішності учнів» – грантова угода №620287-EPP-1-2020-1-1-UA-EPPJMO-MODULE (2020 – 2023 рр.).

Співробітники *відділу суспільствознавчої освіти* беруть участь у міжнародному британсько-українському проекті «Make Education. Not war», який

спрямовано на підтримку українських учителів і учнів, які перебувають за кордоном або є внутрішньо переміщеними особами.

Співробітники *відділів порівняльної педагогіки та дидактики* плідно співпрацюють з Українською асоціацією дослідників України. Інноваційним результатом співпраці є проєкт «Європейський дослідницький простір як орієнтир розвитку педагогічної науки в Україні: інформаційний хаб Інституту педагогіки НАПН України», який впроваджується в 2023 р.

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

Експертна та аналітична діяльність науковців Інституту була зrealізована підготовкою матеріалів до слухань Комітету Верховної ради України з питань освіти, науки та інновацій на тему «Освітні втрати й освітні розриви на рівні загальної середньої освіти: вимірювання та механізми подолання» (11 травня 2023 року), «Відновлення освіти на деокупованих територіях» (25 травня 2023 року). На виконання рішень з цих питань підготовлено та впроваджено низку методичних рекомендацій для представників органів державного управління, закладів вищої та післядипломної педагогічної освіти, педагогів.

Здійснено *експертизу* нормативних документів в галузі освіти, зокрема: щодо громадського обговорення проєктів наказів Міністерства освіти і науки України «Про інноваційну діяльність у сфері освіти», «Про апробацію навчальної літератури» та інші.

Одним із пріоритетних напрямів діяльності Інституту педагогіки є системна співпраця з МОН та НАН України. Традиційно проведена спільна робота над методичними рекомендаціями до нового навчального року, участь у засіданнях робочих груп МОН.

Складовою освітньої діяльності Інституту є підготовка аспірантів і докторантів. У 2023 році пройдено акредитацію освітньо-наукових програм третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти (доктора філософії) за спеціальностями 011 Освітні, педагогічні науки та 014 Середня освіта.

Інститут широко використовує інформаційні ресурси для висвітлення своєї діяльності у засобах масової інформації (у тому числі у Віснику НАПН України, Педагогічній газеті, газеті «Освіта України» та ін.) та під час онлайн зустрічей, нарад, виступів. Робота Інституту широко висвітлюється в соціальній мережі Facebook, на сторінці Інституту педагогіки НАПН України. Функціонують сайти наукових відділів, наукових періодичних видань Інституту педагогіки: збірника наукових праць «Проблеми сучасного підручника» та «Українського педагогічного журналу».

ІННОВАЦІЙНІ ТРЕНДИ, ПРАКТИКИ І ТЕХНОЛОГІЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ТА ПІВНІЧНОАМЕРИКАНСЬКОМУ РЕГІОНАХ

Реєстраційний номер: 0121U100246.

Роки виконання: 2020–2023 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Розвиток світової і національних освітніх систем.

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

Основні наукові результати

- **узагальнено** результати аналізу джерельної бази з проблеми дослідження;
- **охарактеризовано** виклики, які формують характер розвитку загальної середньої освіти в європейському та північноамериканському регіонах;
- **розкрито** сучасну стратегію ЄС у галузі освіти і навчання та орієнтири національних політик країн ЄС і США у галузі освітніх інновацій на рівні загальної середньої освіти у контексті глобальних викликів та системних трансформацій;
- **виявлено і схарактеризовано** тенденції розвитку загальної середньої освіти в європейському та північноамериканському регіонах (забезпечення справедливості в освіті, підвищення якості освіти, цифровізація освіти, трансформація змісту освіти на компетентнісні засади, технологізація освіти, мультилінгвізм, децентралізація/централізація освіти);
- **обґрунтовано** інновації і технології їх упровадження в системах загальної середньої освіти країн ЄС та США (сприяння ліквідації академічної сегрегації та кінцевих освітніх траєкторій. забезпечення інклюзії та створення безпечного навчального середовища, яке є гендерно адаптованим, дружнім до національних меншин та учнів з обмеженими можливостями, запровадження формату школи повного дня в рамках тенденції посилення справедливості в освіті; інтенсифікація запровадження ключових компетентностей, включно з трансверсальними засобом рамок трансверсальних кмпетентностей як Європейська рамка підприємницької ключової компетентності (EntreComp), Європейська рамка цифрової ключової компетентності (DigCompEdu), Європейська рамка особистісної, соціальної та вчитися вчитися ключової компетентності (LifeComp) у галузі трансформації змісту освіти на компетентнісні засади; міжнародні порівняльні дослідження якості знань учнів в рамках забезпечення якості загальної середньої освіти; інтегроване навчання іноземних мов та білінгвальне навчання; розвиток штучного інтелекту, технологій блокчейн, цифрових відкритих підручників та відкритих освітніх ресурсів у галузі цифровізації освіти; гейміфікація та EdTech у галузі технологізації освіти);
- **охарактеризовано** закономірності інноваційного розвитку загальної середньої освіти країн ЄС та США.
- **визначено** перспективність зарубіжного досвіду в умовах реформування освіти в Україні;

- **уточнено** категоріально-понятійний апарат дослідження: «інновація», «тенденція», «європейський освітній простір».

Орієнтири національних політик держав-членів ЄС у галузі справедливості у загальній середній освіті

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

Констатовано, що ЄС позиціонує справедливі системи освіти держав-членів як інструмент розбудови справедливої та інклюзивної європейської спільноти. Сексизм, сексуальні домагання, гендерний розрив у природничій галузі та ІКТ, недостатня підтримка дітей і молоді з особливими потребами, низька успішність учнів з неблагополучних родин, низький рівень успішності учнів, що проживають у сільській місцевості тощо актуалізують діяльність ЄС з напрацювання цілеспрямованої стратегії справедливої освіти (Європейський фундамент соціальних прав (2017); Рекомендація Ради від 22 травня 2018 року щодо сприяння спільним цінностям, інклюзивній освіті та європейському виміру навчання; Висновки Ради від 16 червня 2020 року щодо протидії кризі COVID-19 в освіті та навчанні; Повідомлення Комісії до Європейського Парламенту, Ради, Європейського економічно-соціального комітету та Комітету регіонів про досягнення Європейського освітнього простору до 2025 р. (2020)). У Стратегічній рамці європейського співробітництва у галузі освіти і навчання «На шляху до Європейського освітнього простору і далі» (2021-2030) (2021) Стратегічним пріоритетом 1 проголошено: «Підвищення якості, справедливості, інклюзивності та успішності освіти і навчання для всіх». ЄС закликає держави-члени гарантувати відокремлення соціального, економічного і культурного статусу, етнічного та расового походження учня від освітнього рівня та досягнень.

Розкрито, що концепт справедливості інтегровано в офіційні документи, що формують орієнтири національних політик держав-членів ЄС. Серед напрямів політик з посилення справедливості освіти на рівні дошкільної освіти: сприяння досягненню максимального рівня охоплення дошкільною освітою дітей відповідного віку; на рівні шкільної освіти: ліквідація кінцевих освітніх траєкторій; на рівні професійно-технічної освіти: сприяння інклюзивності та рівним можливостям задля досягнення стійкості, соціальної справедливості та процвітання для всіх; на рівні вищої освіти: запровадження як академічної, так і неакадемічної підтримки, що забезпечує синергію між освітньою та науково-дослідницькою та інноваційною місіями закладів вищої освіти у контексті Європейського освітнього простору та Європейського дослідницького простору, забезпечуючи при цьому узгодженість з Європейським простором вищої освіти; на рівні освіти дорослих: сприяння розвитку навичок для життя на засадах цілісного підходу, що спрямований на охоплення всього дорослого населення та всіх видів навичок з метою підтримки дорослих у досягненні успіху в особистому та професійному житті.

Охарактеризовано формати забезпечення справедливості у загальній середній освіті країн ЄС, які охоплюють мінімізацію розривів в успішності між учнями з високим і низьким рівнем успішності (вимір інклюзії), а також ліквідацію впливу соціально-економічного походження на успішність учнів (вимір рівності).

Зроблено висновок, що концепт справедливої загальної середньої освіти, що розглядається в ЄС як з точки інклюзії (чи всі учні отримують мінімальний обсяг якісної освіти) та рівності (чи є успішність учнів незалежною від їхнього соціально-економічного походження) є важливим орієнтиром для України. Отримання Україною статусу кандидата на членство в ЄС у 2022 році інтенсифікує європейську інтеграцію національної науки та освіти. Договір про ЄС визначає умови і принципи (Acquis), яким повинна відповідати країна, що бажає стати членом ЄС. Acquis у галузі науки і досліджень (Розділ 25) передбачають створення необхідних умов для ефективної участі країни в Рамкових програмах ЄС. Йдеться, зокрема, і про гармонізацію зі Стратегічним пріоритетом 1: «Підвищення якості, справедливості, інклюзивності та успішності освіти і навчання для всіх» чинної Рамкової програми європейського співробітництва у галузі освіти і навчання «На шляху до Європейського освітнього простору і далі» (2021-2030).

Освіта на пограниччі. Полікультурна школа

*С.О. Сисоєва,
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член (академік) НАПН України,
головний науковий співробітник
відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України,
Академік-секретар
Відділення філософії освіти, загальної та дошкільної педагогіки
НАПН України*

Констатовано, що соціально-економічні та політичні аспекти життєдіяльності пограничних територій України (пограниччя) потребують особливої уваги, особливо щодо організації освіти. Оскільки освіта охоплює всі верстви населення від дошкільного до дорослого віку, вона, як відомо, має найбільший вплив на формування свідомості суспільства та кожної людини, особливо в дитячому та молодому віці.

Встановлено, що за таких умов, організація освіти на пограниччі має враховувати особливості цих регіонів, зокрема культурні, мовленнєві, соціально-економічні, а також особливості вирішення проблем формування національної ідентичності та національно-патріотичного виховання.

Доведено, що дослідники освітньої галузі повинні звернути більшу увагу на освітні проблеми пограниччя, тим більше, що в умовах війни ці проблеми стають особливо актуальними. Внаслідок переміщення (у зв'язку з повномасштабним вторгненням РФ в Україну) значної кількості українських дітей в інші країни Європи, зокрема Польщу, польські дослідники посилили дослідження функціонування польських шкіл на пограниччі та в середині країни, оскільки кожна польська школа,

приймаючи українських дітей, стала інклюзивним маленьким пограниччям. У польському педагогічному просторі з новими акцентами стали вживати термін «полікультурна школа». Виявлено потенціали та виклики у розбудові полікультурної школи, які можна враховувати в освітньому процесі шкіл українського пограниччя.

Зроблено висновок, що полікультурна школа – це освітня система, яка відрізняється від звичайної школи в середині України, що є викликом. Для польських дослідників проблеми полікультурної школи не є принципово новими, оскільки дослідженням міжкультурної освіти і комунікації, впровадженню принципу полікультурності в польській освіті завжди надавалася значна увага у польській педагогічній науці, що забезпечило досить успішну адаптацію українських дітей у польських школах.

Компетентнісний вектор розвитку шкільної освіти в ЄС та в Україні

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

Розкрито, що більшість європейських країн досягли значного прогресу у запровадженні ключових компетентностей у зміст національних навчальних планів. Країни ЄС розробили різні стратегії для інтеграції ключових компетентностей. Це зокрема інтеграція ключових компетентностей у зміст навчальних програм шкіл. Такі навчальні програми, розробляються навколо набору ключових компетентностей, які можуть бути міжпредметними та / або предметно-залежними. Більшість європейських країн досягли значного прогресу у визначенні та інтеграції ключових компетентностей до національних навчальних планів, проте цей процес потребує подальшого розвитку й активного залучення всіх зацікавлених сторін. *Акцентовано*, що країни ЄС перебувають на різних етапах імплементації ключових компетентностей у навчальні програми шкільної освіти. Подальший активний поступ у цьому процесі має сприяти підвищенню якості освіти, саморозвитку особистості та досягненню успіхів у професійній сфері.

Зроблено висновок, що у сучасному світі молоді люди потребують широкого набору навичок та компетентностей, для того, щоб знайти роботу та стати активними громадянами. Це означає не тільки оволодіти основними навичками читання, письма, математики та природознавства, навичками підприємництва, багатомовністю, цифровими навичками, громадянськими та міжкультурними навичками. Наразі, крім вище зазначених навичок і компетентностей, актуальними є також трансверсальні навички, такі як: адаптивність, презентаційні, комунікаційні навички, критичне мислення, інноваційне мислення, креативність, навички співпраці й роботи у команді, вміння вчитися та вміння організувати власну роботу. Отже, щоб відповісти на виклики майбутнього, школа, крім ключових компетентностей, має зосередитися також на формуванні в учнів трансверсальних компетентностей, які допоможуть їм бути успішними у професійній, соціальній та особистісній сферах.

Виявлено, що ефективно 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 і навчання.

З'ясовано, що сформульовані стратегічні цілі розвитку сектора освіти в Європейському Союзі, зокрема трансформація на компетентнісні засади, синхронізуються із тенденціями розвитку освіти в Україні. В умовах оновлення змісту базової середньої освіти та переходу від знаннєвої до компетентнісної парадигми освіти, надзвичайно актуальним є осмислення теорії та освітніх практик, що застосовуються у зарубіжжі з досліджуваної проблеми.

Розкрито, що для подальшого реформування українського освітнього простору важливим є подальша синхронізація освіти зі стратегічними орієнтирами Європейського Союзу. В Україні, в освітніх документах, зокрема Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Державні стандарти базової середньої освіти, Концепція «Нова українська школа», Концепція цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року, акцентується увага на реформуванні освіти на компетентнісних засадах, що відповідає тенденціям в сфері освітньої політики в Європейському Союзі та світі. Зокрема, у Державному стандарті, поділ на предмети відсутній, натомість є освітні галузі. *Зазначено*, що не має такої освітньої галузі, яка б не формувала ключові компетентності. У документі окреслений компетентнісний потенціал кожної освітньої галузі у формуванні ключових компетентностей. У Державному стандарті визначено ключові компетентності, якими мають оволодіти учні після закінчення 5–6 класів, а також 7–9 класів, та наскрізні вміння. Вивчення та переосмислення передового досвіду викладання і навчання трансверсальних компетентностей у шкільній освіті країн ЄС, сприяє подальшому розвитку компетентнісного підходу в Україні.

Особливості матрикуляційних іспитів у країнах Європейського Союзу

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

Встановлено, що національні матрикуляційні іспити, відомі також як державні або національні екзамени, є частиною освітніх систем у багатьох країнах світу. Ці іспити зазвичай проводяться в кінці повної загальної середньої школи і є важливим кроком для вступу до закладів вищої освіти. Матрикуляційні екзамени або матура – це іспит на атестат зрілості, який в кожній країні ЄС має свої особливості.

З'ясовано, що здебільшого матрикуляційний іспит в країнах ЄС складається з чотирьох предметів: державна (або рідна) мова, іноземна мова (найчастіше – англійська), математика та предмет за вибором (здебільшого – природничого циклу (біологія, хімія) або історія). В окремих країнах ЄС учень, за потреби, може обрати

додатковий п'ятий. В Болгарії, до прикладу, обов'язковим є лише тест на знання рідної мови, проте можна здавати до трьох предметів, що підвищує шанси на вступ до ЗВО.

Визначено, що найпоширенішою формою екзамену є письмовий тест різного рівня складності, принаймні один предмет складається усно. В Болгарії кожен іспит має усну частину, включаючи математика. В Македонії окрім чотирьох предметів учні готують презентацію проєкту на обрану тему. В Словенії іспит може містити практичну складову, а також іспит-презентація. В Австрії учні замість одного екзамену можуть написати академічну роботу (Fachbereichsarbeit). В Чехії іспит з державної та іноземної мов складається письмово у формі твору і тесту, решта предметів – усно. Матрикуляційні іспити відбуваються наприкінці останнього року навчання у старшій школі. Проте у Франції деякі предмети можна скласти одразу після проходження курсу. В окремих країнах ЄС з етнічно змішаними районами замість державної можна скласти іспит з рідної, тобто мови національних меншин.

Розкрито, що у більшості країн ЄС випускні екзамени проводяться поза межами освітнього закладу, який відвідує учень, незалежними оцінювачами. Проте в Австрії всі іспити проводяться в школі, у Фінляндії тести перевіряються та оцінюються вчителем відповідного предмета в кожній гімназії, а потім – Комісією з проведення іспитів на атестат зрілості (The Matriculation Examination Board).

З'ясовано, що в окремих країнах ЄС національні матрикуляційні іспити відсутні; так у Швеції завершуючи старшу школу учень отримує атестат про повну загальну середню освіту, що складається з переліку вивчених предметів і оцінок, отриманих за ці предмети. *Зроблено висновок*, що системи оцінювання на атестат зрілості мають тенденцію до забезпечення справедливості та порівнянності завдяки використанню стандартизованого підходу, результати тестів оцінюються відповідно до заздалегідь визначених критеріїв, результати збираються та аналізуються.

До питання аналізу зарубіжного досвіду упровадження імерсивних технологій в освіті

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

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягають у тому, що автором у контексті теми наукового дослідження «Інноваційні тренди, практики і технології загальної середньої освіти в європейському та північноамериканському регіонах» (термін виконання 2021–2023 рр.) *проаналізовано* семантику таких понять як «освітня інновація», «технологізація освіти», «віртуальна реальність», «імерсивні технології», «EdTech технології», «цифровізація», «цифровий розрив».

Виявлено, що наукове осмислення феномену імерсивних технологій (англ. immersive – занурювати) обґрунтовано Дж. Кампбеллом в Енциклопедії інформаційних наук та технологій (2014 р.) як імерсивні віртуальні середовища або цифрові середовища, де користувачі відчують комп'ютерно згенеровані імпульси за допомогою тактильних, візуальних та слухових технічних засобів. Тобто, це технології повного чи часткового занурення у віртуальний світ, або різні види поєднання реальної і віртуальної реальності, при якій голограми пов'язані з елементами реального світу.

Розглянуто Національну стратегію розвитку EdTech технологій у США («Developing a national EdTech strategy», 2022) з метою вивчення прогресивного міжнародного досвіду цифровізації освіти. Цей стратегічний документ призначений для стейкхолдерів освіти, котрі регулюють освітню політику та приймають відповідні рішення, включно з посадовими особами міністерств освіти, ключових освітніх агенцій тощо.

Уточнено, що EdTech (від англ. education – освіта, і technology – технології) – це проекти у сфері освітніх технологій, призначені для покращення освіти та навчання.

Проаналізовано звіт про дослідження доповненої та віртуальної реальності «2019 Augmented and Virtual Reality Survey Report», презентований компаніями Perkins Coie та XR Association. У документі окреслено стратегічні перспективи впровадження імерсивних технологій на всіх рівнях освіти та йдеться про рівень готовності суспільства до технологічного прогресу в освітньому секторі, який на разі є найбільшим інвестором у розвитку індустрії VR та AR (2019 Augmented and Virtual Reality Survey Report, 2019).

Виявлено, що в країнах північноамериканського регіону все більшої популярності набуває міжнародний проект «EdTech Hub», створений у партнерстві Unicef, Ukaid, Bill Melinda Gates foundation, The World Bank. Його мета – розширити технологічні можливості суспільства, надаючи підтримку для упровадження імерсивних технологій в освіті.

Обґрунтовано закономірності технологізації освіти і навчання як інноваційний аспект розвитку освітніх технологій у північноамериканському регіоні.

Зроблено висновок, що імерсивні технології виводять освітню діяльність на новий рівень. Вони формують інноваційні підходи до викладання й засвоєння навчального матеріалу та новітню систему освіти загалом. Вони є одним із індикаторів освітніх інновацій та впливають на «революційний прорив» в освітньому процесі.

Управління шкільною освітою: Україна у русі до змін

*О.О. Максименко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
науковий співробітник
відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України*

З'ясовано, що проблема управління шкільною освітою в Україні є широко досліджуваною за напрямками, серед яких: феномен управління, теоретичні положення

управління освітою, основи громадського та державного управління загальною середньою освітою на сучасному етапі розвитку демократичного суспільства країни, інформаційне управління закладами освіти, питання керівника загальноосвітнього навчального закладу, місцеве самоврядування як суб'єкт управління освітою за кластерним підходом, тенденції децентралізації управління освітою, трансформації моделей управління освітою у територіальних громадах країни, державно-громадське управління розвитком загальної середньої освіти у малих містах.

Встановлено, що означена проблема в Україні розглядається крізь процеси глобалізації та європеїзації освітньої галузі, що демонструє чіткі тенденції євроінтеграційної перспективи реформування середньої освіти в Україні за співпраці з європейськими науковими інституціями-партнерами та через міжнародні проєкти (відпрацювання можливостей застосування досвіду закордоння, процеси децентралізації та подальшої демократизації освіти через управління включно).

Розкрито, що управління шкільною освітою України розвивається за поступального демократичного розвитку громадянського суспільства, яке все ще здійснює перетворення на шляху від пострадянської реальності. За орієнтири подальшої роботи у країні береться європейський і північноамериканський досвід, новації управління шкільною освітою демократичних суспільств цих регіонів, які напрацьовані в певних культурно-історичних умовах країн. Основними тенденціями їх виявлені: подальша децентралізації, реформування освіти, трансформація культури управління на шляху подальшої демократизації, розробка навчальних планів, питання підзвітності, лідерство, автономія шкіл та школо-базоване управління.

Зафіксовано, що з урахуванням новітніх тенденцій у національному контексті управління ланкою шкільної освіти України поступово трансформується через:

1. започаткування процесів суспільної та освітньої децентралізації (адміністративно-територіальна реформа з розширенням прав громад з фінансуванням включно);

2. початок реформи «Нова українська школа» (2016-2030 рр.);

3. впровадження низки нових необхідних законів (Закон України «Про освіту», 2017 р.; Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020 р.), які вміщують новітні інструменти децентралізації та уможливають участь усіх зацікавлених сторін (у горизонтальному вимірі – усіх учасників та зацікавлених сторін ланки шкільної освіти; у вертикальному вимірі – структурні зв'язки, взаємодія та співпраця, звітність; у державному та приватному секторах освіти, у площині територіальних громад).

Встановлено, що реформа «Нова українська школа» заклала новітні позиції функціонування шкільної освіти та розбудови демократичного і децентралізованого управління ланки, серед яких структура (початкова освіта, базова середня освіта, профільна середня освіта), ключові компетентності для життя, педагогіка партнерства, орієнтація на учня, вмотивований учитель, виховання на цінностях, автономія школи та якість освіти, справедливе фінансування та рівний доступ, сучасне освітнє середовище.

Розроблено низку рекомендації щодо впровадження європейського та північноамериканського досвіду управління шкільною освітою в Україні (стратегічний, практичний, педагогічний, дослідницький рівні).

Зроблено висновок, що управління шкільною освітою України тісно пов'язані з розвитком демократичного суспільства, яке знаходиться на етапі активної трансформації. Реформування шкільної освіти та оновлене законодавство, впровадження закордонного досвіду сприятимуть створенню нових умов функціонування освітньої ланки та суспільної взаємодії, що спонукатиме зміну культур та виховання нових сил для розвитку демократичного суспільства і освіти.

Законодавча підтримка при вивченні рідної та іноземної мов в ЄС

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

Проаналізовано стратегічні документи ЄС щодо навчання іноземних мов у загальній середній освіті «European Education Area» де передбачується, що до 2025 року на додаток до рідної мови, використання двох інших мов стане нормою в ЄС. Європейський Союз також сприяє використанню Загальноєвропейської довідкової системи Ради Європи для мов: вивчення, викладання, оцінювання «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)». Цей інструмент був розроблений для забезпечення прозорості, послідовної та всеохоплюючої основи для розробки мовних програм та керівних принципів навчальних програм, оформлення навчальних матеріалів та оцінки знань іноземної мови.

Констатовано, Комісія пропонує нові ініціативи, більше інвестицій і тіснішу співпрацю держав-членів, щоб допомогти всім європейцям будь-якого віку отримати вигоду від багатих освітніх і професійних пропозицій ЄС. Комісія також прийняла новий План дій у сфері цифрової освіти, в якому враховуються уроки, отримані з кризи, пов'язаної з пандемією коронавірусу, і розробляється план високоефективної екосистеми цифрової освіти з розширеними цифровими компетенціями для цифрової трансформації. Це показує, як разом держави-члени можуть сформувані Європейський освітній простір, заснований на свободі для учнів і вчителів навчатися та працювати на всьому континенті, а також для навчальних закладів вільно об'єднуватися один з одним у Європі та за її межами.

CEFR розширює сферу мовної освіти, відображаючи академічні та суспільні зміни після публікації CEFR у 2001 році. Він представляє ключові аспекти CEFR для викладання та навчання в зручній для користувача формі та містить повний набір розширених дескрипторів CEFR, які замінюють набір 2001 року. Тепер вони включають дескриптори посередництва, онлайн-взаємодії, багатомовної/багатокультурної компетенції та компетенції жестової мови. Все більшої популярності сьогодні набуває вивчення іноземних мов. Досвід європейських країн у цій галузі освіти досить багатий. Особливий інтерес ЄС та північно американському

освітньому просторі – багатонаціональні та багатомовні країни, де накопичено чималий досвід вирішення проблем формування багатомовності й одночасного збереження національної ідентичності своїх громадян.

Зроблено висновок, що питання теорії та практики навчання іноземних мов у загальній середній освіті, зокрема в середній школі, на сьогодні залишаються недостатньо вивченими. Розробка і широке впровадження вивчення іноземних мов у загальній середній освіті й збереження мовного різноманіття України з метою формування багатомовності школярів є нагальною проблемою часу. Такий підхід надасть їм можливість бути конкурентоспроможними на європейському ринку праці та соціально адаптованими в сучасному суспільстві.

Цифрова трансформація шкільної освіти України: стан та виклики

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

Проаналізовано українські стратегічні освітні документи, які регламентують цифрову трансформацію загальної середньої освіти, зокрема Проект Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року, яка представляє комплексне стратегічне бачення цифрової трансформації освіти і науки, відповідає засадам реалізації органами виконавчої влади принципів державної політики цифрового розвитку.

Визначено, що основними пріоритетами України у сфері цифровізації освіти є 1) ефективне використання цифрових технологій в освітньому процесі; 2) оптимізація процесів управління, регулювання та моніторингу.

З'ясовано, що Україна досягла певного прогресу в розвитку необхідної технологічної інфраструктури для цифрової освіти; український уряд сприяє використанню платформ електронного навчання, які сприяють онлайн-навчанням та підтримують ініціативи з дистанційної освіти; докладаються зусилля для забезпечення можливостей підвищення цифрової грамотності вчителів та інтегрування цифрових технологій у свою викладацьку практику; Україна інвестує в розвиток цифрового освітнього контенту та ресурсів, створюються цифрові підручники, інтерактивні матеріали та мультимедійні ресурси для підтримки навчальних програм та залучення учнів до інтерактивного навчання тощо. Попри чималі здобутки у цій сфері, *констатовано*, що залишаються проблеми, які потребують розв'язання, зокрема: низький рівень цифрових компетентностей учасників освітнього процесу; застарілий зміст освіти з навчальних предметів інформатичної галузі; відсутність сучасної техніки і технологій та достатнього покриття мережі Інтернет в закладах освіти; відсутність якісного цифрового освітнього контенту для здобуття освіти; бюрократизованість процесів внутрішнього документообігу закладів освіти тощо.

Охарактеризовано державні ініціативи у галузі цифрової трансформації загальної середньої, які Міністерство освіти та науки України впроваджують на національному рівні для досягнення цілей в цифровій трансформації освіти. Зокрема такі, як е-платформа Всеукраїнської школи онлайн (ВШО), Е-звітність, Е-діловодство, Державний е-журнал для ЗЗСО, SELFIE-інструмент для оцінки ефективності впровадження цифрових технологій в закладах освіти тощо.

Зроблено висновок, що для успішної цифрової трансформації освіти необхідно:

- 1) щоб цифрова компетентність стала однією з основних для вчителів і була включена до всіх сфер їхнього професійного розвитку;
- 2) щоб сучасні учні для підтримки конкурентоспроможності у майбутньому володіли не лише базовими але й найновішими передовими цифровими навичками, також необхідно навчати їх ключовим навичкам, пов'язаними із посиленням цифрової грамотності, зокрема вміння виявляти та боротися з дезінформацією;
- 3) впровадження надійної та гнучкої інфраструктури, яка здатна підтримувати нові види взаємодії та забезпечувати повсюдний доступ до інтернету;
- 4) забезпечення належними ресурсами та інвестиціями; вивчення найкращого досвіду як зарубіжного, так і вітчизняного; підтримка організаційних змін та культури, яка цінує та винагороджує інновації та експерименти тощо.

Все вищезазначене прискорить розвиток цифрового освітнього середовища, цифрових компетентностей педагогічних, науково-педагогічних працівників та здобувачів освіти, підвищить ефективність використання цифрових технологій, а також прискорить процеси цифрової трансформації суспільства України.

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Реєстраційний номер: 0121U100347.

Роки виконання: 2021–2023 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Педагогіка і психологія освітнього процесу.

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

Наукові результати дослідження «Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти (2023 р.)»

Згідно з технічним завданням наукового дослідження відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України з теми «Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти» було досягнуто наступні результати:

- **узагальнено** результати аналізу педагогічної, філософської, психологічної, соціологічної літератури з проблеми дослідження, державних документів, чинних навчальних програм, підручників і посібників тощо;

- **розроблено** поняттєво-категорійний апарат дослідження;

- **досліджено** стан індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти та схарактеризовано її особливості в умовах змішаної форми організації освітнього процесу (у початковій школі, базовій школі, профільній старшій школі);

- **виявлено і схарактеризовано** тенденції трансформації форм, методів і засобів індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в ЗЗСО, а саме: провідна тенденція трансформації – діджитальна зумовленість їх застосування в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в ЗЗСО;

- **теоретично обґрунтовано** дидактичні засади (концепція, методологія, дидактичні умови) індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти:

- **створено** діагностувальний інструментарій для вивчення рівня сформованості наскрізних умінь, визначених у Державному стандарті базової середньої освіти (2020), і виявлено дидактичний потенціал індивідуалізації навчання щодо активації їхнього розвитку;

- **підготовлено** методичні рекомендації (для вчителів ЗЗСО) щодо розроблення індивідуальної освітньої траєкторії учня на основі реалізації психолого-дидактичного алгоритму урахування його індивідуально-типологічних особливостей;

- **конструктивно обґрунтовано** технології розроблення індивідуальної освітньої траєкторії учня (початкової школи, базової школи, профільної старшої школи);

- *розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально апробовано* дидактичні моделі індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в ЗЗСО.

- *Підготовлено* рукописи:

- *колективної монографії* «Теорія і практика індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти».
- *методичного посібника* «Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у початковій школі».
- *методичного посібника* «Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у базовій школі».
- *методичного посібника* «Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у профільній старшій школі».

Отже, роботу над темою «Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти», заплановану на 2021 – 2023 рр., виконаною у повному обсязі.

Індивідуалізація навчання в закладах загальної середньої освіти: концепція, методологія, дидактичні умови

*О. В. Малихін,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу дидактики
Інституту педагогіки НАПН України
Н. О. Арістова,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу міжнародних
зв'язків та наукової співпраці
Інституту педагогіки НАПН України
С. В. Алексеева,
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник відділу дидактики
Інституту педагогіки НАПН України*

Згідно з технічним завданням дослідження наукової теми «Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти» (номер державної реєстрації 0121U100347) відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України було досягнуто наступні результати:

- *концепція* індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти передбачає визначення методологічного, теоретичного та практико-орієнтованого концептів, а саме: *методологічний концепт* визначає методологію вивчення теорії і практики індивідуалізації навчання й реалізації змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, урахування положень компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного підходів (Концепція

НУШ) та індивідуального й диференційованого підходів під час обґрунтування моделей індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти і технологій їх реалізації; *теоретичний концепт* визначає психолого-дидактичну обґрунтованість теоретичних положень індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти (дидактичні моделі (для початкової школи, базової школи, профільної старшої школи), технології їх реалізації в освітньому процесі ЗЗСО; технології розроблення індивідуальної освітньої траєкторії учня (початкової школи, базової школи, профільної старшої школи) на основі реалізації психолого-дидактичного алгоритму урахування його індивідуально-психологічних та індивідуально-типологічних особливостей) та інших дидактичних феноменів прямо чи опосередковано пов'язаних із проблемою дослідження; практико-орієнтований концепт визначає дидактичний потенціал індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти щодо підвищення рівня якості надання освітніх послуг загалом та забезпечення позитивного дидактичного впливу на формування наскрізних умінь, ключових і предметних компетентностей здобувачів освіти на початковому, базовому та профільному рівнях здобуття повної загальної середньої освіти;

- *методологія* індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти передбачає визначення методологічно обґрунтованої послідовності імплементації теоретичних положень з проблеми дослідження, дидактичних і методичних рекомендацій у практику роботи закладів освіти;

- *дидактичні умови* індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти – концентроване науково-обґрунтоване визначення необхідних і достатніх дидактичних впливів (дидактичних дій), реалізація яких забезпечить ефективність цього процесу та сприятиме підвищенню рівня якості надання освітніх послуг загалом, а також забезпеченню позитивного дидактичного впливу на формування наскрізних умінь, ключових і предметних компетентностей здобувачів освіти на початковому, базовому та профільному рівнях здобуття повної загальної середньої освіти; сукупність дефініційованих дидактичних умов: 1) забезпечення цілеспрямованої системної й систематичної педагогічної діяльності вчителя, спрямованої на посилення навчальної мотивації учнів через застосування сучасних форм, методів і засобів навчання загалом та індивідуалізації навчання зокрема за урахування особливостей змішаної форми організації освітнього процесу; 2) активне використання дидактичних можливостей сучасних цифрових технологій, мережі Інтернет та штучного інтелекту на засадах урахування індивідуальних навчальних здібностей і потреб учнів, їхніх індивідуально-психологічних та індивідуально-типологічних особливостей; 3) здійснення моніторингу динаміки формування наскрізних навичок, ключових і предметних компетентностей учнів на кожному рівні здобуття освіти (початковому, базовому, профільному) задля ефективного розроблення й коригування (у разі виникнення необхідності) індивідуальних освітніх траєкторій учнів.

Тенденції трансформації форм, методів і засобів індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти

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

*Н. О. Арістова,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу міжнародних
зв'язків та наукової співпраці
Інституту педагогіки НАПН України*

*Р. А. Попов,
доктор педагогічних наук, доцент,
головний науковий співробітник відділу міжнародних
зв'язків та наукової співпраці
Інституту педагогіки НАПН України*

Згідно з технічним завданням фундаментального наукового дослідження відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України з теми «Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти» було виявлено і схарактеризовано тенденції трансформації форм, методів і засобів індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в ЗЗСО, а саме: провідна тенденція трансформації – діджитальна зумовленість їх застосування в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в ЗЗСО:

- *на рівні форм індивідуалізації навчання: активація використання індивідуалізованих цифровізованих навчальних матеріалів в умовах фронтальних навчальних занять; поглиблення диференціації індивідуалізованої самостійної роботи в класі та домашніх завдань; активне використання форми організації навчально-пізнавальної діяльності у форматі «перевернутий клас» / «перевернутий урок» («flipped classroom»/«flipped lesson»); застосування різних форм консультацій / консультування;*

- *на рівні методів індивідуалізації навчання: активація варіювання індивідуального, індивідуально-парного, індивідуально-групового та індивідуально-фронтального методів навчання; розширення можливостей застосування методу гейміфікації; інтеграція використання інтерактивних методів навчання під час очного та дистанційного навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу;*

- *на рівні засобів індивідуалізації навчання: використання широкого спектру можливостей сучасних цифрових технологій, мережі Інтернет та штучного інтелекту на засадах урахування індивідуальних навчальних здібностей і потреб учнів, їхніх індивідуально-психологічних та індивідуально-типологічних особливостей.*

Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в базовій і старшій школі

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

На кожному рівні повної загальної середньої освіти освітній процес організовується в безпечному освітньому середовищі, здійснюється з урахуванням вікових особливостей, фізичного, психічного та інтелектуального розвитку дітей, їхніх особливих освітніх потреб. Саме така державна політика освітньої діяльності в сфері загальної середньої освіти, що визначено Законом України «Про освіту» (2017), Законом України «Про повну загальну середню освіту» (2020). Індивідуалізація навчання є однією з умов забезпечення підходу до особистості учня як до центрального суб'єкта освітнього процесу.

Індивідуалізація навчання є своєрідним комплексом організаційних, дидактичних і методичних заходів, спрямованих на створення оптимальних умов для навчання й розвитку всіх і кожного окремо учня у відповідності з його актуальними динамічними можливостями. Задля систематизації та власного внеску в розроблення цієї проблеми:

уперше розроблено: структурно-функційну модель освітнього процесу в профільній старшій школі на засадах індивідуалізації в умовах змішаного навчання; технологію проєктування індивідуальної освітньої траєкторії учнів профільної старшої школи; дорожню карту організації освітнього процесу у базовій середній школі на засадах індивідуального підходу в умовах змішаного навчання; оцінювання результатів навчання учнів базової середньої школи на засадах індивідуалізації.

удосконалено: дидактичні засади індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу; навчально-методичне забезпечення освітнього процесу базової середньої освіти; науково-практичні підходи до навчання в профільній старшій школі; індивідуалізацію навчання як дидактичний механізм подолання освітніх втрат у профільній старшій школі; індивідуальну освітню траєкторію учнів профільної старшої школи в умовах змішаного навчання.

набуло подальшого розвитку: індивідуалізація навчання у закладах загальної середньої освіти як педагогічна проблема; теоретичні засади організації освітнього процесу в профільній старшій школі в умовах змішаного навчання; практика реалізації стратегічних пріоритетів реформування загальної середньої освіти.

Дидактичні засади індивідуалізації навчання у початковій школі

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

На узагальнювальному етапі дослідження було обґрунтовано дидактичні засади індивідуалізації навчання у початковій школі та розроблено відповідну дидактичну модель цього процесу.

Дидактичними засадами індивідуалізації визначено ряд базових педагогічних положень про: сутність навчального процесу; сутність процесу індивідуалізації навчання; загальнодидактичні принципи; зміст та методи навчання; організаційну форму та педагогічні умови. Зазначені дидактичні засади взаємопов'язані між собою й слугують основою для розвитку й становлення індивідуальності молодшого школяра.

Окрім дидактичних положень дібрано теоретичні положення філософії та психології, що стосуються індивідуалізації навчання: багатогранність індивідуальності як сукупності унікальних характеристик людини; індивідуальний розвиток як процес якісних та кількісних змін особистості та умови його активізації; системний, діяльнісний, особистісно орієнтований підходи.

Керуючись вищеназваними дидактичними та методологічними засадами індивідуалізації навчання у початковій школі, нами розроблено дидактичну модель цього процесу як ідеального образу, що в найпростішому вигляді відображає структуру, властивості, взаємозв'язки та відносини між елементами системи.

Розроблена дидактична модель індивідуалізації навчання реалізується через:

- реалізацію системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, підходів та дидактичних засад індивідуалізації навчання;
- збалансоване відображення в змісті навчання знань, способів дій, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу, досвіду творчої діяльності; його адаптацію до індивідуальних особливостей та потреб учнів; представлення у різних форматах та різних рівнях складності.
- використання методів навчання, що забезпечують розвиток і становлення індивідуальності учнів;
- використання організаційних форм навчання щодо окремих суб'єктів навчання та щодо навчального заняття (навчального колективу);
- відповідність усіх складників моделі психологічним особливостям молодших школярів;
- реалізацію педагогічних умов: змістових, процесуальних, управлінських.

Дидактична модель індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу початкової школи

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

В обставинах, коли більшість українських дітей знаходиться у важких для них умовах життя і розвитку, вкрай важливою є оптимізація моделей та технологій індивідуалізації та диференціації навчання як інструменту компенсації освітніх втрат учнів. Саме індивідуалізоване навчання має допомогти вирішити проблему компенсації освітніх втрат учнів початкової школи в умовах воєнного стану та повоєнний час. Воно спроможне вирішувати завдання, які закладені в його основі та структурі: забезпечити цілісний розвиток дитини шляхом визначення її індивідуальної траєкторії розвитку; виокремити індивідуальні особливості та можливості дитини; активізувати механізми психологічної адаптації в умовах воєнного стану; спонукати навчальний інтерес та мотивацію дитини та відкрити вікно можливостей для неї. Індивідуалізація навчання, спрямовуючись на розвиток особистості, підпорядковує форми, методи і засоби дидактичного впливу, педагогічні технології до індивідуальних особливостей задля забезпечення передбачуваного рівня сформованості ключових компетентностей й освітнього результату. Вікові особливості дитини на кожному році навчання в початкових класах диктують вибір відповідних технологій, зокрема, форм і методів навчання у змішаному форматі, які дозволяють врахувати індивідуальний темп навчання і розвитку учня, мотивувати його, відстежити його особисті досягнення.

Враховуючи вищесказане актуальним напрямком наукових пошуків є створення дидактичної моделі індивідуалізації навчання в початковій школі в умовах змішаного навчання. *Дидактична модель індивідуалізації навчання в початковій школі в умовах змішаного навчання* складається з наступних компонентів. 1. *Методологічний компонент* складають основні тенденції індивідуалізації навчання в початковій школі в умовах змішаного навчання: тенденція гуманітаризації освіти (гуманітаризація освіти як процес, спрямований на засвоєння особистістю гуманітарного знання, гуманітарного потенціалу кожної галузі знань, на присвоєння особистістю загально значущих цінностей кожної з них); трансформація дидактичного компонента дистанційного (змішаного) навчання (створення якісно нового інформаційного освітнього середовища, що сприятиме розвитку особистості учня, трансформація та адаптація педагогічних технологій і форм навчання до нової інформаційної взаємодії між вчителем та учнем); варіативний підхід до змісту та технологій індивідуалізованого навчання (постійна адаптація педагогічних технологій та можливостей їхньої реалізації в нестабільному освітньому середовищі); інформаційна (читацька) компетентність як основний чинник ефективності змішаного навчання (оволодіння дитиною вміннями роботи з інформацією, поступове формування досвіду практичного застосування дистанційного навчання). 2. *Змістовий компонент* включає поняття інформаційна (читацька) компетентність учня, який постійно розвивається та пізнає оточуючий світ. Ця компетентність ґрунтується на

сформованості наскрізних умінь учнів, базовою з яких є вміння читати з розумінням та вміння висловлювати власну думку усно та письмово. Саме ці вміння учнів початкових класів в умовах воєнного стану в початковій школі зазнали найбільших освітніх втрат (за останніми моніторингами). Важливими чинниками ефективного формування інформаційної та читацької компетентностей ми виокремили: створення та впровадження програми формування інформаційних (читацьких) умінь в учнів початкових класів; розроблення варіантів компенсації освітніх втрат учнів початкових класів в умовах війни та повоєнного стану. Нами з початку 1990-х років було створено кілька варіантів програм та методик формування читацьких умінь в учнів початкових класів. 3. *Процесуальний компонент* складають технології індивідуалізованого навчання та формування наскрізних умінь учнів початкових класів, адаптованих до реалізації в нестабільному середовищі. Метою технологій індивідуалізованого навчання ми виокремлюємо: виявлення індивідуальних особливостей дитини; врахування зони її найближчого розвитку; формування позитивної мотивації; компенсація освітніх втрат. Авторська технологія формування інформаційної (читацької) компетентності містить такі етапи: кумуляції (актуалізація накопиченого читацького та інформаційного досвіду); діагностування (моніторинг рівня сформованості складових умінь та навичок); мотивації (створення атмосфери зацікавленості, інтересу до діяльності); психологічної реабілітації (зняття тривожності, компенсація психологічних травм дитини, переключення на позитивну діяльність); рефлексії (усвідомлення, робота за правилом-орієнтиром); тренування (відпрацювання складових читацьких та інформаційних умінь та навичок); узагальнення (узагальнення та систематизація набутих умінь та навичок); контроль та корекція (моніторинг рівня сформованості умінь та навичок); перенесення (застосування набутих умінь та навичок на інших видах діяльності).

Отже, підсумовуючи сказане, виходом в ситуації значних освітніх втрат дитини молодшого шкільного віку в умовах неможливості регулярного навчання є реалізація дидактичної моделі індивідуалізації навчання.

ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Реєстраційний номер 0121U100346.

Термін виконання: 2021–2023 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Управління та економіка освіти.

Керівники наукового дослідження: О. М. Онаць, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувачка відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України; Л. М. Калініна, доктор педагогічних наук, професор, вчений секретар, головна наукова співробітниця відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України

Найістотніші наукові результати, досягнуті в ході проведення дослідження у 2023 році

- **Здійснено експериментальну перевірку та апробацію:**
 - концептуальної моделі системи державно-громадського управління закладами загальної середньої освіти на засадах суб'єктної партнерської взаємодії;
 - субмоделі інформаційної системи ДГУ ЗЗСО на засадах суб'єктної партнерської взаємодії в умовах розвитку місцевого самоврядування;
 - субмоделі організаційно-правових умов ДГУ ЗЗСО на засадах партнерської взаємодії;
 - субмоделі моделі професійної компетентності креативного керівника освітнього закладу в системі партнерської взаємодії держави та громадськості;
 - **уточнено:** понятійно-категоріальний апарат – конкретизовано й розкрито сутність понять «соціальне партнерство», «освітнє партнерство», «педагогічне партнерство», «соціально-педагогічне партнерство», «партнерська взаємодія», «державно-приватне партнерство», «суб'єктна партнерська взаємодія»;
 - **експериментально визначено ефективність державно-громадського управління ЗЗСО на засадах суб'єктної партнерської взаємодії та критерії його оцінювання.**
- З цією метою:**
- **здійснено** аналіз стану теоретичної розробленості проблеми дослідження та концептуальних підходів до організації й здійснення державно-громадського управління та громадського самоврядування у сфері освіти на засадах державної політики й правових засадах державно-приватного партнерства у сфері освіти, принципах освітньої діяльності, взаємної поваги й партнерства;
 - **виявлено**, що в умовах розвитку місцевого самоврядування у системі освіти відбуваються позитивні зміни в реалізації державно-громадського управління закладами загальної середньої освіти, впроваджуються нові підходи, новий зміст, технології та механізми співпраці на засадах партнерської взаємодії; активнішим стає

громадський і приватний сектор; покращується взаємодія з органами управління територіальних громад; підвищується увага громад та органів місцевого самоврядування до якості освіти та ресурсного забезпечення;

- з'ясовано, що законодавчі зміни у сфері загальної середньої освіти детермінували практико-орієнтоване завдання для освітян і педагогічної науки; впровадження нових, відкритих, демократичних і гнучких моделей розвитку державно-приватного партнерства, державно-громадської партнерської взаємодії суб'єктів державно-громадського управління та приватного сектора; впровадження партнерської взаємодії в ЗСО на засадах державної політики та правових засадах державно-приватного партнерства у сфері освіти; визначення дієвих механізмів державно-громадського та державно-приватного партнерства між державою (громадою) і бізнес-підприємницькими структурами в контексті інноваційного розвитку освіти та цифрового суспільства в країні;

- розглянуто види партнерства в сфері загальної середньої освіти за суб'єктною ознакою поділу, рівні (початковий, середній, високий), рівні та етапи організації і розвитку партнерської взаємодії у ЗЗСО (етап взаємної адаптації, етап довірчих відносин; етап творчої взаємодії);

- апробовано зміст і напрями партнерської взаємодії та співпраці суб'єктів освітньої діяльності ЗЗСО з громадськими організаціями та приватними структурами;

- виявлено сфери впливу суб'єктів партнерської взаємодії в процесі забезпечення конституційного права на освіту; впроваджені в практиці технологій та механізмів державно-громадського управління на правових засадах державно-приватного партнерства у сфері освіти;

- здійснено апробацію виявлених і обґрунтованих типових ознак та інноваційних форм партнерської взаємодії в реалізації ДГУ між державними установами, громадськими інституціями, приватним сектором і ЗЗСО;

- схарактеризовано зміст компонентів, дає змогу розглядати рівень суб'єктної партнерської взаємодії у реалізації державно-громадського управління ЗЗСО як готовність суб'єктів до застосування конструктивних стратегій поведінки і реальних дій на міжособистісному рівні, враховуючи такі її складові: спілкування (комунікація) – діалог(полілог) – мотивація – готовність і здатність діяти – консенсус – розподіл видів діяльності – кооперація – компроміс – інтеракція (взаємодія) – результат;

- реалізовано зміст державно-громадського управління ЗЗСО на засадах суб'єктної партнерської взаємодії, що потребувало наукового обґрунтування і науково-методичного супроводу, розроблення нових механізмів співпраці з державними та приватними установами, органами влади й суспільного сектора, органами місцевого самоврядування, територіальними громадами;

- обґрунтовано необхідність підготовки суб'єктів партнерської взаємодії до розуміння сутності суб'єктної партнерської взаємодії, способів її організації у реалізації державно-громадського управління не тільки ЗЗСО, а усієї системи освіти територіальної громади, враховуючи реалії воєнного часу і необхідність післявоєнного відновлення всієї держави і системи освіти зокрема;

- виявлено, що особливого значення набуває формування готовності менеджерів освіти до оволодіння технологіями та методами залучення зацікавлення потенційних партнерів, адже у нинішніх складних соціально-економічних умовах закладу загальної середньої освіти, та і окремо взятій громаді, самотужки не вирішити всіх питань в організації життєдіяльності й поступального розвитку;

- з'ясовано, що проблема розгляду компетентностей в управлінні освітою, освітніми організаціями логічно «перетікає» в площину дослідження широкого кола питань професійної компетентності керівників закладів освіти, що обґрунтовано сучасними викликами та суспільними трансформаціями в Україні, модернізацією системи освіти, імплементацією основних положень Закону України «Про освіту», концепції Нової української школи;

- узагальнено принципи педагогіки партнерства у реалізації державно-громадського управління на засадах партнерської взаємодії в умовах розвитку місцевого самоврядування;

- обґрунтовано: психологічні аспекти педагогіки партнерської взаємодії державно-громадського управління в ЗЗСО на засадах педагогіки партнерської взаємодії; актуальність резильєнтності й емоційного менеджменту як інструментів психологічної стійкості сучасного педагога й інших учасників освітнього процесу;

- з'ясовано і експериментально перевірено, що партнерська взаємодія є однією з ознак внутрішньої системи забезпечення якості освіти в закладі загальної середньої освіти, оскільки оцінювання якості освіти здійснюється чотирма напрямками – освітнє середовище, система оцінювання учнів, педагогічна діяльність, управлінський процес;

- організовано виконання програми «Стратегія розвитку освітніх оцінювань у сфері загальної середньої освіти в Україні до 2030 року»; проведено пробні тестування учнів 4-х класів з предметів: українська мова, математика, природничі дисципліни у комп'ютерному форматі.

- Підготовлено рукописи:

1. Монографія «Державно-громадське управління закладами загальної середньої освіти на засадах суб'єктної партнерської взаємодії» (Онаць О. М., Саух І. В., Чижевський Б. Г., Попович Л. М., Данко А. Ю.)
2. Практичний посібник «Механізми реалізації державно-громадського управління закладами освіти в умовах самоврядування» (Калініна Л.М., Калініна Г. М., Лісова Н. І., Нідзієва В. А., Мосякова І. Ю.)
3. Методичні рекомендації «Особливості реалізації моделей державно-громадського управління на засадах партнерської взаємодії у закладах загальної середньої освіти» (Онаць О. М., Попович Л. М.)

Засадничі принципи державно-громадського управління закладами освіти в умовах самоврядування

*Л. М. Калініна,
доктор педагогічних наук,
професор, вчений секретар, головна наукова
співробітниця відділу економіки та управління
загальною середньою освітою
Інституту педагогіки НАПН України,*

*Н. І. Лісова,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу економіки
та управління загальною середньою освітою
Інституту педагогіки НАПН України*

У дослідженні систематизовано законодавчо і науково обґрунтовані принципи децентралізації, демократизації, регіоналізації, колегіальності, гласності, відкритості, принципи місцевого самоврядування як концептуальну основу побудови системи державно-громадського управління закладами загальної середньої освіти на засадах суб'єктної партнерської взаємодії в умовах самоврядування громад.

Принципи є теоретичним складником методології управління, а також слугують для практичної реалізації процесу й механізмів реалізації державно-громадського управління закладами освіти в умовах самоврядування, впровадження механізмів партнерської взаємодії й місцевого самоврядування. Рівнева система державно-громадського управління освітою в умовах самоврядування включає: національний рівень (Міністерство освіти і науки України, міністерства та відомства України, які функційно забезпечують право громадян на якісну освіту європейського гатунку); регіональний рівень (органи обласних державних адміністрацій, управління освіти і науки на рівні областей України); місцевий рівень (органи місцевих державних адміністрацій, управління освіти і науки міських, районних у містах, районних державних адміністрацій, районні відділи освіти, відділи освіти об'єднаних територіальних громад). Процеси самоврядування й самоорганізації територіальних громад й право громадян на їх участь знайшли своє відображення у 2 і 3 статтях Закону України «Про місцеве самоврядування» (<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/280/97-%D0%B2%D1%80#Text>).

Міське самоврядування – це гарантоване державою право й реальна здатність територіальної громади – жителів міста – самостійно або під відповідальність органів і посадових осіб місцевого самоврядування вирішувати питання місцевого значення в межах Конституції та законів України, що зазначено в Законі України «Про місцеве самоврядування», зокрема у статті 4 наведено основні принципи місцевого самоврядування.

Засадничі принципи співробітництва, а також конкретизація законодавчо прийнятих форм співробітництва наведено у першому розділі Закону України «Про співробітництво територіальних громад» (<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1508-18#Text>). У двох документах державної ваги – законах «Про місцеве самоврядування в Україні» та «Про співробітництво територіальних громад» – закладено принципи

(табл.1), на яких базується як місцеве самоврядування, так і співробітництво створених об'єднаних територіальних громад, які реалізуються в процесі державно-громадського управління освітою й закладами ЗСО в умовах самоврядування.

Таблиця 1.

Принципи, що виписані в законах «Про місцеве самоврядування в Україні» та «Про співробітництво територіальних громад»

Принципи	
Закон «Про місцеве самоврядування в Україні»	Закон «Про співробітництво територіальних громад в Україні»
законності	законності
народовладдя	добровільності
гласності	відкритості
колегіальності	прозорості
поєднання місцевих і державних інтересів	взаємної вигоди
виборності	рівноправності учасників
правової, організаційної та матеріально-фінансової самостійності	взаємної відповідальності
підзвітності та відповідальності перед територіальними громадами їх органів та посадових осіб	
державної підтримки та гарантії місцевого самоврядування	
судового захисту прав місцевого самоврядування	

Під принципами державно-громадського управління закладами освіти в умовах самоврядування розуміємо засадничі, теоретично обґрунтовані, законодавчо визначені й практично перевірені положення, що мають об'єктивну природу, відбивають стійкі закономірності й тенденції, тобто причинно-наслідкові зв'язки, притаманні системі управління. Порушення чи недотримання принципів призводить до неефективності державно-громадського управління і руйнування системи, що негативно впливає на усіх суб'єктів освітньої діяльності. Розуміння витоків і походження принципів, їх об'єктивність в управлінні, вміння застосовувати необхідні методи для їх реалізації є нагальною потребою і необхідною передумовою компетентного ефективного управління закладами освіти.

Як свідчать результати опитування керівників різних ієрархічних рівнів, реалізація цих принципів суб'єктами міських громад і новостворених ОТГ, зокрема відділів освіти, дає змогу забезпечити успішне співробітництво на місцевому рівні (72, 6 % респондентів надали ствердну відповідь), а отже, досягати мети освіти, цілей співробітництва, сприяти побудові безпечного середовища, оскільки повномасштабна війна, яку розпочала проти України російська федерація, кардинально змінила життя громади й країни, кожного українця.

До засадничих законодавчо визначених принципів співробітництва під час дослідження обґрунтовано в авторському трактуванні принципи довіри, професіоналізації, етики, рівноправності суб'єктів-партнерів. Як ключовий в державно-громадському управлінні на засадах суб'єктної партнерської взаємодії в умовах самоврядування громад визначено принципи довіри й принципи організаційної партнерської взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Система державно-громадського управління закладами освіти на засадах суб'єктної партнерської взаємодії в умовах самоврядування

*Н. І. Лісова,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу економіки та управління
загальною середньою освітою
Інституту педагогіки НАПН України,
Л. М. Калініна,
доктор педагогічних наук,
професор, вчений секретар, головна наукова
співробітниця відділу економіки
та управління загальною середньою освітою
Інституту педагогіки НАПН України,*

Теоретично обґрунтована концептуальна модель системи державно-громадського управління закладом загальної середньої освіти на засадах суб'єктної партнерської взаємодії була впроваджена в систему післядипломної педагогічної освіти Черкаської області зокрема, на курсах підвищення кваліфікації директорів ЗНЗ І-ІІІ ступенів, їх заступників упродовж 2021-2023 років. Авторська система державно-громадського управління закладом загальної середньої освіти на засадах партнерської взаємодії та механізми її реалізації зайшли відображення в змісті модулів програми «Модель Школи культури довіри: вектори розвитку» й програми «Організаційно-методичні основи моніторингу якості освіти як інструменту системи забезпечення якості повної загальної середньої освіти в умовах державно-громадського управління»; Механізми довірчо-партнерської взаємодії в умовах самоврядування розкрито на лекційно/практичних заняттях курсів підвищення кваліфікації для керівників сфери освіти, зокрема «Формування довірчо-партнерської взаємодії у системі освіти територіальних громад», «Розвиток тринарної соціокультурної системи «дитина - школа - громада», «Людиноцентристський розвиток опорної школи на довірчо-партнерських засадах», «Види соціально-педагогічного партнерства».

Розроблено науково-методичний супровід регіональних проєктів «Розвиток зовнішніх оцінювань в умовах самоврядування на довірчо-партнерських засадах» (2021-2022) та «Оцінювання, аналітика й прогнозування якості освіти засобами ІКТ» (2022-2027), програму дистанційного курсу за вибором «Як успішно навчати учнів: дослідження, дидактика та сучасна практика», які впроваджено в освітню

практику експериментальних закладів ЗСО й курсову підготовку педагогічних працівників у Черкаській області.

Наукові ідеї щодо державно-громадського управління закладу через партнерство, полілог і довіру в соціально-освітній системі «дитина – школа – громада» сприяли активізації самоврядних організацій (батьківських, учнівських, освітянських) з підвищення рівня соціалізації учнів, забезпечення компенсаторної освіти учнів і педагогів в умовах сучасних викликів і війни.

Результатом упровадження авторської системи є створення освітнього простору в складній соціально-освітній системі «учень – школа – територіальна громада» у період війни на засадах дружньої взаємодії, посилення довіри в співпраці учнів і дорослих – батьків і мешканців громад. Опитування показало, що більше 75% учнів і їхніх батьків добровільно беруть участь у волонтерських заходах і донатять для забезпечення безпекового середовища. Керівники закладів загальної середньої освіти є активними учасниками обласної творчої групи, представляють кращі практики державно-громадського управління закладом щодо успішної реалізації програм розвитку школи, громади та учнівського й батьківського самоврядування. Спільно з партнерами – творчими групами вчителів м. Черкаси й м. Сміли – розроблено тести з української мови, української літератури, зарубіжної літератури, математики тощо, для формувального й підсумкового оцінювання предметної компетентності, самооцінки освітніх результатів учнів 5-6 класів (адаптаційний цикл), здійснено їх апробацію й коригування, представлено на сайті Інтернет-школи КНЗ «Черкаський ОПОПП Черкаської обласної ради».

Сутність і специфіка суб'єктної партнерської взаємодії у державно-громадському управлінні закладами освіти як інновація

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

З метою визначення сутності і специфіки дефініції «суб'єктна партнерська взаємодія у державно-громадському управлінні ЗСО» в умовах децентралізації:

- *здійснено* теоретичний аналіз у науковій літературі й публікаціях дефініції та *розкрито* сутність дотичних для її розуміння дефініцій: «державно-громадське управління», «взаємодія», «партнерство», «партнерська взаємодія», «суб'єкт», «суб'єктність», «суб'єкт-суб'єктні відносини», «суб'єктна партнерська взаємодія», «суб'єкти управління»;

- *представлено* авторське визначення сутності дефініції «суб'єктна партнерська взаємодія у реалізації державно-громадського управління ЗСО» як системи взаємозалежного обміну діями і одночасно активного безупинного з динамічною структурою процесу безпосереднього або опосередкованого взаємовпливу суб'єктів одне на одного з метою узгодження причин їх спрямованих дій і взаємозв'язків на реалізацію спільної узгодженої діяльності й відповідальності;

- *визначено специфіку суб'єктної партнерської взаємодії у реалізації державно-громадського управління ЗЗСО», яка полягає в тому, що це особлива форма партнерства та соціальної взаємодії з рівноправними автономними суб'єктами; процес, на якому ґрунтуються як соціальне партнерство в освіті, так і державно-громадське управління закладами освіти на засадах суб'єктної партнерської взаємодії; скоординована діяльність суб'єктів управлінського процесу – партнерів; фундамент, на якому будується демократичне управління, яке потребує нового менеджменту – це процес різноманітних суб'єкт-суб'єктних взаємовигідних зв'язків і відносин, обміну досвідом, думками, ідеями, матеріальними і духовними носіями результатів діяльності, що повинен мати зворотній зв'язок, в якому проявляється здатність партнерів визначати конструктивні цілі спільної діяльності й досягати запланованих результатів; управлінська інновація, найвища форма взаємодії, модернізаційний механізм;*

- *здійснено проблемно-цільовий і контент-аналіз основоположних законодавчо-нормативних документів з проблеми дослідження, який дає змогу констатувати, що у сучасних умовах розвитку демократичної, суверенної, соборної, незалежної України нормативно-правова база у сфері освіти закріплює можливість реалізації державно-громадського управління загальною середньою освітою й закладами загальної середньої освіти.*

- *з'ясовано, що дефініція «суб'єктна партнерська взаємодія у реалізації державно-громадського управління ЗЗСО» не зафіксована ні в одному нормативно-правовому документі, органи громадського самоврядування та їхні представники мають лише право дорадчого голосу. З огляду на ці зауваження, зміст статей і положень проаналізованої законодавчої бази не заперечує і не забороняє застосування різних форм співпраці та взаємодії, не заперечує суб'єктну партнерську взаємодію, а, навпаки, підтверджує її необхідність і доцільність у реалізації державно-громадського управління ЗЗСО як інновації і перспективної демократичної форми врядування в умовах децентралізації і розвитку місцевого самоврядування (Закон України, 2017, 2020);*

Визначення сутності дефініції суб'єктної партнерської взаємодії у державно-громадському управлінні закладами загальної середньої освіти та характеристика її специфіки підтверджують, що така форма управління є управлінською інновацією. Її впровадження сприятиме підвищенню якості освіти в цілому, дозволить уникнути прямого регулювання освітнього процесу державними органами управління і, водночас, дозволить державі вивільнити кошти державного бюджету за рахунок залучення позабюджетних джерел фінансування освіти, зокрема приватного капіталу й дає змогу враховувати потреби ринку праці та запити роботодавців і суспільства в цілому.

Трансформація концептуальних засад діяльності керівника закладу освіти в умовах державно-громадського управління на засадах партнерської взаємодії

I. В. Саух,

доктор економічних наук, професор,
академік Академії економічних наук,
головний науковий співробітник відділу
економіки та управління загальною
середньою освітою

При здійсненні експериментальної перевірки субмоделі професійної компетентності керівника як важливої складової реалізації державно-громадського управління на засадах партнерської взаємодії *доведено*, що заклад загальної середньої освіти в сучасних умовах не може бути нічим іншим, ніж організацією креативного типу, в якій інновації та творчість стають мейнстрімом діяльності, а постійне самовдосконалення й саморозвиток керівника запорукою ефективності, конкурентності й якості управління:

- *сформульовано і доведено* необхідність трансформації концептуальних засад професійної діяльності керівника закладу освіти в умовах державно-громадського управління на засадах партнерської взаємодії в компетентнісний конструкт з огляду на методологію креативної управлінської діяльності; .

- *визначено* професійну компетентність керівника закладу освіти як найбільш загальну характеристику здатності фахівця ефективно виконувати професійні обов'язки (функції) у своїй професійній сфері діяльності (система освіти), своєрідний вимірник, індикатор, якісно-кількісну характеристику рівня його професіоналізму;

- *обґрунтовано* найважливіші передумови трансформації моделі професійної компетентності креативного керівника освітнього закладу, стандартизацію та закріплення бажаної поведінки, формування необхідних компетенцій в якості головної мети побудови субмоделі;

- *експериментально перевірено* субмоделі професійної компетентності керівника в умовах державно-громадського управління на засадах партнерської взаємодії.

- *схарактеризовано* бінарність цього процесу – по-перше, з одного боку, мета, що безперечно обумовлена нагальним суспільним запитом на креативних компетентних керівників нового часу; по-друге, це системне структуроване утворення, яке відображає потреби, фіксує вимоги до професійних, управлінських, особистісних якостей фахівців керуючої системи освітньої організації;

- *сформульовано* нагальну необхідність окреслення детермінованості загальних і специфічних особливостей процесу практичного застосування побудованої адаптивної субмоделі професійної компетентності креативного керівника в умовах державно-громадського управління закладами загальної середньої освіти на засадах партнерської взаємодії.

Теоретична модель змісту організаційної культури закладу освіти на людиноцентристських засадах партнерської взаємодії

*В. А. Нідзієва,
кандидат педагогічних наук,
наукова співробітниця відділу економіки
та управління загальною середньою освітою
Інституту педагогіки НАПН України*

Авторська теоретична модель змісту організаційної культури закладу ЗСО побудована на засадах парадигми людино(дитино)центризму, педагогічної аксіології, діяльнісного, особистісного, рівневого, середовищного, системного наукових підходів до пізнання феномену організаційної культури, який розглядаємо як соціокультурну систему, що має рухомі межі та утворено з чотирьох компонентів (рис. 1).

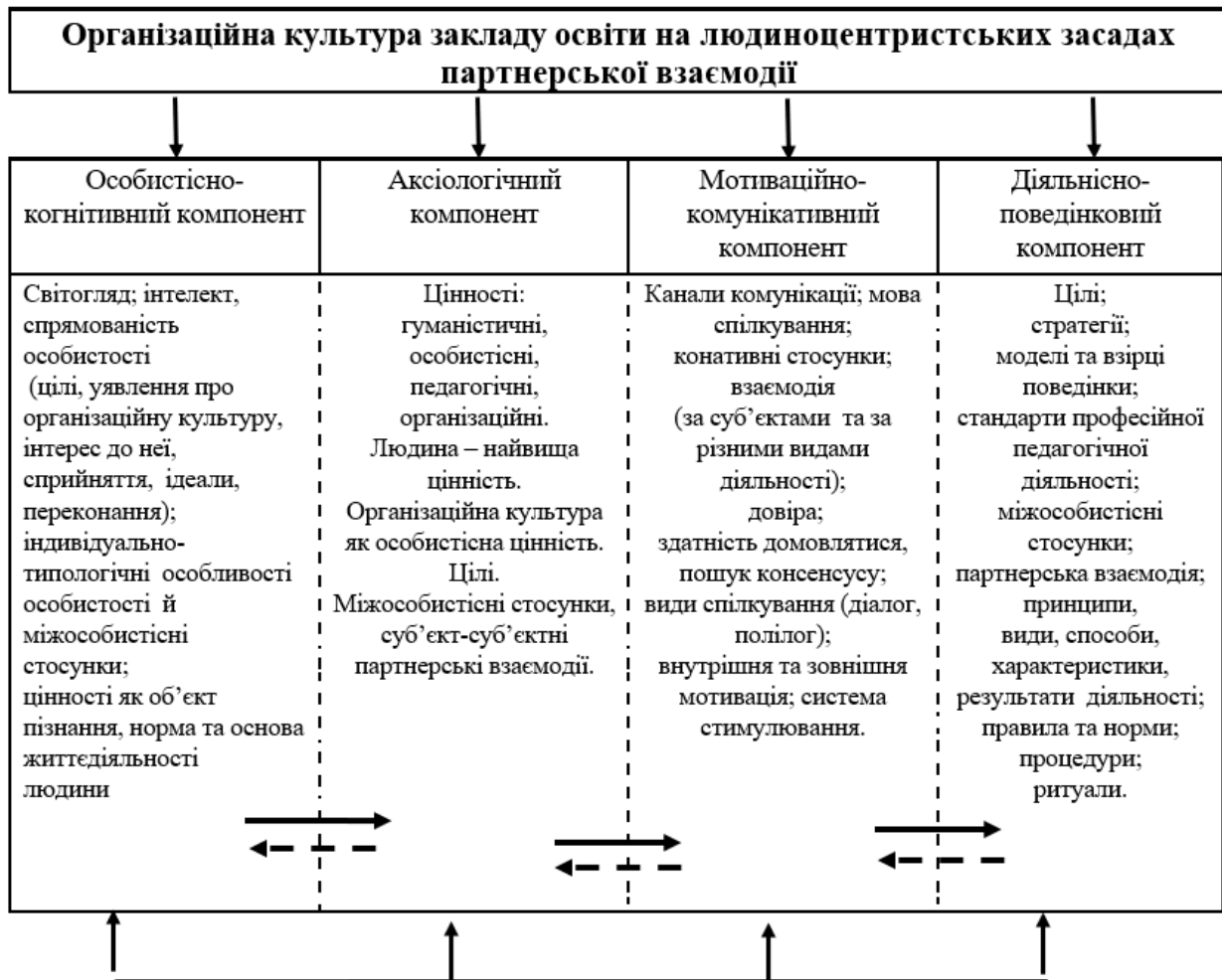


Рис.1. Теоретична модель змісту організаційної культури закладу ЗСО

Системотвірними елементами теоретичної моделі змісту організаційної культури закладу ЗСО є мета, цінності та діяльність суб'єктів освітнього процесу, а засобом її функціонування – міжособистісні стосунки й взаємодія. Мета організаційної культури закладу ЗСО полягає у забезпеченні злагодженої діяльності

суб'єктів освітнього процесу для досягнення законодавчо визначеної мети освіти шляхом змін у світогляді, уявленнях, ідеалів, переконань, міжособистісних стосунків, норм і правил життєдіяльності, цінностей і вірувань, комунікацій, моделей і взірців поведінки в колективі закладу ЗСО. *Особистісно-когнітивний компонент* моделі визначає спільні погляди на сенс людського життя, діяльність і культуру, процеси пізнання, створює підґрунтя для міжособистісної взаємодії та соціальної адаптації; *аксіологічний компонент* представлено гуманістичними, особистісними та організаційними цінностями; *мотиваційно-комунікативний компонент* розкриває мотивацію щодо впровадження інновацій і способи поширення інформації; *діяльнісно-поведінковий компонент* поєднує в систему всі види діяльності суб'єктів освітнього процесу закладу освіти, співпрацю, партнерство, кооперацію, командну роботу, підґрунтям яких є спільні організаційні цінності, що забезпечують її ефективність, розвиток і конкурентні переваги, визначає соціально прийнятні моделі поведінки, надає зразки діяльності та поведінки для наслідування.

Встановлено, що найбільш проблемним в організації управління є «взаємовідносини», рівнем яких не задоволені або задоволені частково разом із тими, хто утримався від відповіді, 57,92 % опитаних, «співробітництвом» – відповідно – 55,21 %, «умовами роботи» – 53,54 %, які є детермінантами таких характеристик організаційної культури як «залученість» та «узгодженість», що впливають на досягнення місії й сприяють розвитку організаційної культури.

Пошук причин виявленого стану організації управління діяльністю закладу освіти зумовлює необхідність проведення «клінічного дослідження» організаційної культури як базису інноваційного розвитку закладу та всебічного розвитку особистості для трансформаційних змін таких характеристик організаційної культури як місія, адаптивність, узгодженість і залученість суб'єктів освітнього процесу й співпраці, які мають суб'єктивний характер і найбільше впливають на ядро організаційної культури (цінності, вірування та очікування), світогляд, поведінку, міжособистісні стосунки і взаємодію в колективі, на процеси внутрішньої інтеграції систем і процесів, гнучкість структур, адаптацію суб'єктів освітнього процесу до умов війни й трансформацію закладів освіти до особистісних запитів й потреб, демократичних цінностей і змін у зовнішньому середовищі.

Організаційно-правові умови державно-громадського управління закладами освіти на засадах партнерської взаємодії: реалізація на практиці

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

За підсумками апробації і впровадження субмоделі «Організаційно-правові умови державно-громадського управління закладами загальної середньої освіти на

засадах партнерської взаємодії» встановлено, що реалізація на практиці законодавчо закріплених організаційно-правових умов державно-громадського управління закладами освіти у сучасних умовах розвитку демократичної, суверенної, соборної, безпечної, незалежної України, дотримання норм, прав і обов'язків і вимог до об'єктів і суб'єктів освітнього підтвердила, що *суттєво змінюється роль держави* – вона стає демократичним регулятором суспільних відносин, гарантом і захисником інтересів і прав кожного громадянина; означені умови гарантують дотримання законності, відповідальності, гласності та прозорості прийняття і реалізації управлінських рішень через *розгалужену систему освітнього законодавства*, яка відповідає вимогам демократичної держави, громадянського суспільства й чітко *регулює права і обов'язки учасників* суспільних відносин, освітнього процесу, спільність інтересів усіх членів суспільства, забезпечує високий рівень правової та управлінської культури і наявність важливих правових соціальних, економічних, політичних і правових гарантій: у сучасних умовах *роль державно-громадського управління на засадах партнерської взаємодії є ключовою*, оскільки надає можливості здійснювати цілеспрямований, комплексний, скоординований вплив на освітній та управлінський процеси; *законодавство передбачає можливість реалізації різноманітних моделей* формування, розвитку сучасних інноваційних моделей управління, державно-громадського управління закладами загальної середньої освіти на засадах партнерської взаємодії як демократичної моделі керівництва.

Обґрунтовано, що в умовах реформування загальної середньої освіти, децентралізації влади та управління освітою, *виникла нагальна потреба надання більших прав суспільному сектору* впливати на освітні та управлінські процеси, брати активну участь у державно-громадському управлінні освітою та закладами освіти на засадах партнерської взаємодії.

Виявлено у процесі аналізу фактичний стан законодавчо-нормативної бази загальної середньої освіти та підтверджено під час упровадження субмоделі, що всі, без винятку, *структури самоврядування* у закладах освіти і на всіх рівнях управління освітою *мають лише право дорадчого голосу*; *ні в одному тексті статей законів не задекларована* напряду партнерська взаємодія між суб'єктами державно-громадського управління, *не передбачена фінансова, матеріально-технічна підтримка* діяльності самоврядних організацій, *проголошувалося лише про необхідність залучення* громадськості, рівноправність у співпраці тощо; до цього часу *не розроблені механізми* залучення до управління освітою та закладами освіти представників суспільства, громадських та приватних структур; *відсутні механізми реалізації* державно-громадського управління закладами загальної середньої освіти на засадах партнерської взаємодії.

Формування життєстійкості, життєтворчості й життєздатності особистості на засадах гуманізму й партнерської взаємодії

*І. Ю. Мосякова,
кандидат педагогічних наук,
наукова співробітниця відділу економіки
та управління загальною середньою освітою
Інституту педагогіки НАПН України*

Проблема партнерської взаємодії, співпраці сім'ї й закладу освіти у вихованні дітей досить складна і багатоаспектна й стосується визначення світоглядно-філософських засад її втілення у практику, напрямів і контексту, структури взаємодії, розподілу обов'язків, ролей, завдань і функцій між усіма учасниками освітнього процесу, – вироблення спільних дій. Новий вектор освітніх можливостей, пов'язаний з Концептуальними засадами реформування Нової української школи, має спрямування на активне впровадження в освітній процес педагогіки партнерства як одного із основних факторів ефективної синергії його учасників. Аналіз практики свідчить, що виклики сьогодення стимулюють адміністрацію, здобувачів освіти й педагогічний колектив, батьківську громадськість, громадянські інституції, заклади позашкільної освіти й наукові установи до суспільно значущої результативної партнерської співпраці з метою створення безпечного розвивального середовища – «поля креативності», яке спонукає, мотивує, організовує та спрямовує їх до життєтворчості – життєстійкості в умовах війни й кризових ситуаціях – життєздатності до діяльності – до спільної мети – формування демократичних цінностей, усебічно розвиненої культурної особистості, виховання відповідальних громадян, патріотів, інноваторів, що здатні до свідомого суспільного вибору успішної самореалізації компетентностей й співпраці на користь іншим людям і країні (рис. 1).



Рис. 1. Тріада формування особистості здобувача освіти «Життєтворчість – життєстійкість – життєздатність»

Для того, щоб стати суб'єктом власного життя, необхідно найкращим чином використовувати всі ті можливості, які надаються життям і спільною життєдіяльністю у співпраці, підвищення життєвої, громадянської й соціальної активності, що не можливе без усвідомлення передусім своїх ціннісних орієнтацій, пріоритетів, цілей та ідеалів, які визначають життєтворчість, життєстійкість й життєздатність, які підлягають рефлексії, аналізу, оцінці, вихованню, формуванню і корекції. Процес усвідомлення, тобто рефлексія власного життя, уможливорює послідовне емоційно-когнітивне відображення свого актуального життєвого світу у його загальному ціннісно-світоглядному аспекті. Партнерство розглядаємо як баланс інтересів, усіх суб'єктів, зацікавлених у формуванні відповідальних громадян-патріотів незалежної й незламної України, якісній освіті європейського *гатунку*, що досягається завдяки спільноузгодженій соціально значущій цілі, активації соціальної взаємодії щодо формування життєтворчості, життєстійкості й життєздатності особистості в умовах війни та кризових ситуаціях на засадах гуманізму, компромісу та консенсусу, адже любов до дитини, Людини, толерантність, здатність співчувати були і залишаються провідними принципами співпраці.

З'ясовано, що здобувач освіти – є суб'єктом співпраці з педагогами, батьками й учнями колективу й закладу освіти, іншими активними патріотично налаштованими громадянами України, що ґрунтуються на взаємній повазі, довірі, доброзичливому ставленні і взаємній вимогливості, що ініціюють й визначають демократичний спосіб співпраці, є також добровільним, самовмотивованим і рівноправним учасником освітнього процесу, відповідальним за власні результати діяльності й закладу освіти.

Зміст партнерської державно-громадської взаємодії в закладах освіти в умовах самоврядування

*Г. М. Калініна,
науковий співробітник відділу
економіки та управління загальною
середньою освітою
Інституту педагогіки НАПН України*

Партнерська взаємодія суб'єктів освітнього процесу відбувається як процес самомотивованого налагодження співпраці, міжособистісних відносин і продуктивних взаємин для вирішення раціонального вироблення стратегем і шляхів розв'язання соціально значущих проблем, подолання криз і руйнувань, налагодження контактів і обміну інформацією.

Аналіз освітньої практики, інформаційного й наукового дискурсу дає змогу визначити напрями й зміст партнерської взаємодії суб'єктів державно-громадського управління в умовах самоврядування й діяльності ОТГ, їх зміни, що відбулися за умов мирного розвитку сфери освіти й умов воєнного стану в країні, порівняти спільне й відмінне.

Державно-громадська та державно-приватна взаємодія на різних ієрархічних рівнях системи освіти в умовах самоврядування цілеспрямована на забезпечення в закладах загальної середньої освіти:

- рівного доступу здобувачів освіти до здобуття якісної освіти європейського гатунку, як їх конституційного права, незалежно від їх місцезнаходження, місце розташування закладів ЗСО в умовах воєнного часу в Україні;
- об'єднання усіх партнерів, які беруть участь у реалізації ініціатив із подолання наслідків війни в Україні, відновлення й розвитку соціокультурної сфери, зокрема й освіти, створенні безбар'єрного простору як соціальної норми й толерантної взаємодії; залучення усіх зацікавлених сторін, включаючи національні, міжнародні й місцеві, навколо спільного бачення партнерської діяльності шляхом визначення стратегічних цілей, напрямів і контенту такої взаємодії;
- системна модернізація й трансформація освітнього простору, відновлення освітньої інфраструктури, облаштування укриттів у закладах освіти, відбудова зруйнованих чи пошкоджених закладів освіти, їхня архітектурна трансформація в контексті дитиноцентричної концепції відбудови зруйнованих типових шкіл (<https://mon.gov.ua/ua/news/ukritya-suchasnij-dizajn-ta-bezbaryernij-prostir-v-ukrayini-pracyuyut-nad-ditinocentrichnoyu-koncepciyeyu-vidbudovi-zrujnovanih-tipovih-shkil>);
- напрацювання спільного вектору партнерської взаємодії з відбудови закладів загальної середньої освіти на принципах «Build Back Better», організація й проведення Всеукраїнського архітектурного конкурсу «RESET 2022: енергоефективні, зелені школи <https://mon.gov.ua/ua/news/vidbudetsya-konferenciya-reset-vidbuduyemo-shkoli-energoefektivnimi-ta-zelenimi>);
- реформування шкільного харчування у межах проекту Всесвітньої продовольчої продуктивної програми ООН на основі підписаного в 2022 році з Міністерством освіти і науки України Меморандуму про взаєморозуміння та співпрацю для реалізації програми шкільного харчування для понад 60 000 дітей у 420 школах по всій країні (<https://ukraine.un.org/uk/252917>);
- дотримання мовної політики, забезпечення функціонування державної мови у закладах загальної середньої освіти;
- створення безпечного освітнього середовища в закладах освіти, розвиток мережі «класів безпеки», метою якого є забезпечення безпеки життєдіяльності й безпечної поведінки дітей, формування у здобувачів освіти навичок безпеки життєдіяльності, навичок надання домедичної допомоги й вмінь поводження в надзвичайних ситуаціях в умовах воєнного часу й післявоєнний період;
- організація й реалізація програм із надолуження освітніх втрат;
- забезпечення інформаційної безпеки у воєнний час шляхом розвитку критичного мислення, фактчекінгу, аналізу різних джерел інформації для розпізнавання маніпуляцій і пропаганди, декодування фейків;
- організація превентивної роботи з учасниками освітнього процесу, спрямована на запобігання вчиненню дітьми правопорушень і насилля щодо них;
- цифровізація освіти у ракурсі дебіюрократизації та осучаснення освіти в межах ініціативи Міністерства освіти і науки України з відновлення освітнього процесу «Школо, ми разом!» та під'єднання першої освітньої інформаційної системи (ОІС) до провідного Автоматизованого інформаційного комплексу

освітнього менеджменту (АІКОМ) (<https://mon.gov.ua/ua/news/cifrovizaciya-osviti-pershu-osvitnyu-informacijnu-sistemu-pidyednali-do-aikom>);

- цифровізація управлінської й освітньої діяльності суб'єктів освітнього процесу, дистанційне навчання за програмою «Цифрові інструменти» для освітян закладів, створення цифрових освітніх центрів;
- національно-патріотичне виховання здобувачів освіти;
- військова, спортивна й медична підготовка;
- психосоціальна підтримка дітям, їхнім батькам і освітянам тощо.

Результати наукового дослідження з проблеми: ознаки та форми державно-громадської партнерської взаємодії в управлінні закладами загальної середньої освіти

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

• У процесі виконання науково-дослідної роботи і досягнення мети дослідження здійснено *апробацію* виявлених і обґрунтованих типових ознак та інноваційних форм партнерської взаємодії в реалізації ДГУ між державними установами, громадськими інституціями, приватним сектором і ЗЗСО, зокрема:

• партнерська взаємодія закладів освіти з батьками за участю місцевої спільноти, громади, бізнесу, громадських і приватних організацій, які є активними учасниками в налагодженні освітнього процесу й життєдіяльності закладів загальної середньої освіти і є, на нашу думку, педагогікою партнерства: державно-громадського та державно-приватного;

• на державному, регіональному і місцевому рівнях, громадським сектором, громадськими об'єднаннями, асоціаціями, спілками, волонтерськими організаціями, благодійними фондами та бізнесом здійснюється в освітніх проєктах на основі законодавчих актів і рівноправних угод;

• партнери на взаємовигідних умовах розвивають і удосконалюють

• матеріально-технічну базу закладів загальної середньої освіти: будівництво, реконструкцію, капітальний і поточний ремонт, утримання, оснащення навчальних кімнат; надання освітніх послуг, медичного обслуговування, організацію харчування, підвезення учнів і педагогів тощо; здійснюють безоплатне надання товарів і послуг: мультимедійного обладнання, комп'ютерної техніки тощо;

• залучають бюджетні та позабюджетні кошти з різних джерел, не заборонених чинним українським законодавством; запрошують висококваліфікованих фахівців з інших установ, особливо з вищих закладів освіти й фахівців з організацій-партнерів.

Виявлено і встановлено, що взаємодія державних органів управління освітою, громадського та приватного сектора відбувається у таких правових формах: участь у нормотворчій діяльності держави, яка забезпечується участю у розробленні та обговоренні проєктів нормативно-правових актів; передавання

повноважень державних органів управління освітою повністю чи частково; залучення громадськості та приватних структур до реалізації програм, проєктів тощо. Це прояв самоорганізації, який діє у громадянському суспільстві, як чинник демократичної модернізації політичної системи України й демократизації освітньої політики держави.

Схарактеризовано інноваційні форми державно-громадського управління на засадах партнерської взаємодії в управлінні закладами загальної середньої освіти, які можна класифікувати за такими групами: правові, економічні, соціально-культурні, науково-педагогічні тощо.

Серед тих, що проаналізовані і рекомендовані до впровадження у державно-громадському управлінні ЗЗСО на засадах партнерської взаємодії є такі: мережеве управління; форсайт; фандрайзинг; технопарк, аутсорсинг; маркетинг, інші.

Психолого-педагогічні основи партнерської взаємодії учасників освітнього процесу

*А. Ю. Данко,
науковий співробітник
відділу економіки та управління ЗСО
Інституту педагогіки НАПН України*

Досліджено та перевірено, що реформування освіти відбувається у партнерській взаємодії закладу освіти з батьками, участю окремих громадян, шкіл, місцевої спільноти, бізнесу, громадських і приватних організацій; що психолого-педагогічну основу партнерської взаємодії складають спілкування та співпраця, двох і більше суб'єктів: постійний діалог – конструктивна взаємодія – взаємоповага і довіра – компетентність учасників освітнього процесу. Педагогіка партнерства, яка передбачає побудову освітньої траєкторії дитини із залученням родини, місцевої спільноти через спілкування, взаємодію і співпрацю між учителем, здобувачами освіти, батьками й іншими учасниками освітнього процесу.

Визначено, що ефективність надання психосоціальної підтримки сприяє готовності держави протистояти викликам сьогодення шляхом збереження та зміцнення психічного здоров'я дітей і відновлення соціальних зв'язків, створення безпечного освітнього простору з допомогою різних інституцій з надання психологічної підтримки на засадах партнерства;

Виявлено, що психосоціальна допомога постраждалим внаслідок військових дій передбачає багатоплановість і комплексний характер роботи, вимагає координації зусиль всіх учасників освітнього процесу, а також організацію міжсекторальної та міжвідомчої взаємодії між спеціалістами відповідних служб у забезпеченні повноцінної психологічної і соціально-педагогічної та психосоціальної допомоги. Особливої уваги в цей час потребують діти, адже в силу вікових особливостей вони не здатні самотійно впоратись з різними життєвими ситуаціями чи емоційними станами. Завданням фахівців з психо-педагогічної та соціальної підтримки є супровід учасників освітнього процесу від початку кризової ситуації до повного відновлення, тому співпраця між сім'єю дитини, закладом освіти й іншими організаціями є важливою умовою на шляху до відновлення.

Обґрунтовано актуальність резильєнтності та емоційного менеджменту як інструментів створення психологічно комфортного простору.

Визначено нові ролі сучасного вчителя та потребу в нових компетентностях, важливість резильєнтності як складової його професійної майстерності в контексті створення безпечного та емоційно комфортного освітнього середовища.

Виокремлено основні завдання психолого-педагогічного супроводу дітей; розробку заходів з урахуванням передової європейської практики щодо підтримки дітей, дорослих у стресових умовах та з дітьми, які отримали психологічні травми.

Управління трансформаційним розвитком організаційної культури закладів загальної середньої освіти на довірчих засадах аксіологічної парадигми як предмет дослідження

*В. Нідзієв,
аспірант 1 року навчання,
Інституту педагогіки НАПН України*

Проблематика дослідження є соціально значущою для інноваційної трансформації освіти у воєнний й повоєнний час, оскільки в умовах війни в Україні відбувається багато змін, переважно руйнівного характеру, починаючи від свідомості й самосвідомості, моральної чистоти громадян, їх моральних принципів і життєвих цінностей, завершуючи багаторівневою культурною еволюцією й трансформацією.

Теперішній військовий стан, руйнування освітньої інфраструктури внаслідок російської війни, погіршення ментального, психічного, морального і фізичного здоров'я громадян, глобалізаційні трансформації ХХІ ст. створюють нові виклики перед системою освіти, закладами освіти, її керівниками й суб'єктами освітнього процесу, а ще й детермінували нові проблеми, які потребують невідкладного розв'язання на нових світоглядно екзистенціальних засадах людиноцентризму.

Феномен організаційної культури – відносно новий об'єкт пізнання у філософії, педагогіці, соціології, освітології, психології управління, організаційній психології, освітньому менеджменті, теорії та методиці управління освітою, стратегічному й освітньому менеджменті, теоріях організацій – є об'єктом управління і розвитку в соціокультурних організаціях, до яких за видовою ознакою належать і заклади загальної середньої освіти.

Заклад загальної середньої освіти України, як компонент системи освіти й об'єкт управління, має враховувати глобальні виклики, тенденції розвитку національної культури й освіти у взаємозв'язку, ставати безпечним, гнучким і швидко адаптуватися до непередбачуваних і руйнівних змін, детермінованих війною й одночасно забезпечувати, прогнозувати й спрямовувати освітній процес на всебічний розвиток, формування загальнолюдських цінностей, ключових компетентностей і наскрізних умінь здобувачів освіти для їхньої життєдіяльності в невизначених і небезпечних умовах.

У сучасній педагогіці управління закладом загальної середньої освіти як соціокультурною і соціоекономічною системою розглядають з позицій стратегічного менеджменту і системології як цілеспрямовану взаємодію керуючої й керованої

підсистем, що відображено в працях вітчизняних учених С. Калашнікової, В. Маслова, О. Мармази, Н. Ничкало, О. Онаць, Н. Побірченко, З. Рябової, Є. Хрикова, інших науковців, з позицій м'якого системного підходу – Л. Паращенко, Н. Лісової, О. Пастовенського. На початку XXI ст. організаційна культура як чинник стратегічних змін стає предметом вивчення в педагогіці, психології, освітньому менеджменті й входить до змісту програм підвищення кваліфікації керівників закладів освіти, підготовки студентів педагогічних спеціальностей, аспірантів.

Л. Калініна, за результати проведеного дослідження, робить висновок, що «...на практиці недоцільно та нераціонально застосовувати адміністративно-командне управління, тотальний контроль і бюрократичну культуру індустріальної епохи минулого століття. Ця основна суперечність призводить до руйнації системи будь-якої природи, зокрема й освіти як соціокультурної системи».

Усвідомлення «цілісного підходу до розбудови освіти в кордонах ЄС на засадах синергії з флагманськими ініціативами ЄС (European Higher Education Area, European Research Area, European Dimension in Education тощо)», наведених вище культурологічних і соціально-економічних проблем, які притаманні сучасному етапові розвитку системи освіти, дотримання високої якості освіти в закладах освіти, забезпечення егалітарності в освіті, організація процесів адаптації до навчання й життєдіяльності в умовах глобальних викликів і війни актуалізують підвищення ролі суб'єктів управління керівників, які мають забезпечувати культурний розвиток «Людини культури цифрової доби», «Людини, гідної довіри», їхньої культурологічної компетентності й вдосконалення управління освітою на довірчих засадах аксіологічної парадигми.

Слід зазначити, що в науковому дискурсі незначна кількість праць вітчизняних учених, присвячених розв'язанню окреслених вище соціокультурних проблем і застосуванню нових ефективних підходів до управління розвитком організаційної культури, як адекватних реакцій суб'єктів освітнього процесу на руйнівні зміни інфраструктури, організаційні й культурологічні зміни в умовах війни й прогнозування змін в умовах повоєнного часу в Україні на нових світоглядних засадах і потребують подальшого дослідження.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВНУТРІШНЬОГО КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Реєстраційний номер: 0121U100249

Роки виконання: 2021 – 2023 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Якість освіти. Інформаційне освітнє середовище.

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

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

- *проаналізовано та узагальнено* напрями наукових досліджень проблеми формування інституційних систем внутрішнього контролю та самооцінювання якості загальної середньої освіти в Україні та в світі; організаційно-правове забезпечення внутрішнього контролю та оцінювання якості в закладах загальної середньої освіти; можливі ризики впровадження системи шкільного самооцінювання в ЗЗСО; основні педагогічні аспекти контролю академічної успішності здобувачів освіти у класі у системі шкільного самооцінювання;

- *сформульовано й обґрунтовано* роль і місце самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності в структурі внутрішньої системи забезпечення якості освіти у ЗЗСО, *розкрито* його зв'язок із внутрішнім моніторингом якості освіти та механізмом інституційного аудиту закладу освіти; принципи самооцінювання якості освіти у ЗЗСО; організаційно-методичні засади самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності ЗЗСО; наявність різноманітних організаційно-методичних підходів і моделей оцінювання результатів діяльності закладів загальної середньої освіти, що характеризуються циклічною структурою та ґрунтуються на проведенні самооцінювання якості функціонування закладу за результатами внутрішнього моніторингу та комбінованої оцінки ЗЗСО і місцевих рад;

- *систематизовано* наявні моделі самооцінювання якості ЗЗСО шляхом структуризації їх за певними ознаками; загальні тенденції до побудови національних моделей оцінювання результатів діяльності ЗЗСО, що проявляється у перенесенні основного суб'єкта оцінювання на місцевий (територіальний) рівень та посиленні вагомості самооцінки при визначенні ефективності й результативності функціонування закладу освіти;

- методами емпіричного дослідження *виявлено та схарактеризовано* особливості та відмінності прояву культури оцінювальної діяльності керівників ЗЗСО залежно від їхніх особистісно-демографічних (вік, стать), соціально-економічних (посадового статусу) та професійних (терміну перебування на керівній посаді) характеристик; спільні підходи до визначення структури індикаторів і критеріїв оцінювання якості освіти та обґрунтовано способи побудови означених переліків у сучасних умовах;

- *розроблено* перелік та *інтерпретовано* зміст функцій самооцінювання якості освіти у ЗЗСО; принципи моделювання системи внутрішнього оцінювання закладу загальної середньої освіти; методичні рекомендації щодо побудови ефективних моделей самооцінювання якості освіти у ЗЗСО;
- *розроблено та експериментально перевірено* методику підвищення медійно-інформаційної грамотності учасників освітнього процесу у системі внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладах загальної середньої освіти;
- *з'ясовано* значення та роль електронних засобів внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладах загальної середньої освіти; ефективність мобільного оцінювання результатів навчання на основі електронного тестування здобувачів загальної середньої освіти;
- *визначено* основні аспекти використання електронних засобів для внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладах загальної середньої освіти; основні електронні інструменти для контролю і оцінювання якості освіти, включаючи системи управління навчанням, тестування здобувачів загальної середньої освіти, а також програми для збору та аналізу даних про успішність здобувачів освіти;
- *обґрунтовано* необхідність інтеграції електронних систем внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти; принципи оцінювання результатів навчання під час онлайн-навчання в закладах загальної середньої освіти; етапи розроблення адаптивних тестів та особливості їх застосування в оцінюванні результатів навчання здобувачів загальної середньої освіти;
- *схарактеризовано* переваги та недоліки електронних засобів внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти; технологічні особливості мобільного оцінювання для отримання інформації про результати навчання здобувачів загальної середньої освіти; сучасні платформи для гейміфікації, а саме: Alice; Scratch; CodeSchool; MotionMathGames; Mathletics; Spongelab; LinguaLeo; Kahoot!; Zombie-BasedLearning; MinecraftEdu; WorldofClasscraft; використання електронних систем внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти;
- *окреслено* проблеми, пов'язані з використанням електронних засобів внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладах загальної середньої освіти; виклики, які можуть виникнути при впровадженні електронних засобів внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти;
- *схарактеризовано* сучасні платформи для внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти на глобальному рівні: Moodle; Google Forms; Canvas тощо; потенціал електронних засобів внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти для підтримки учнів з особливими освітніми потребами: адаптивні тести, індивідуалізоване навчання та навчальні ресурси;
- *уперше розроблено та подано* до МОН України проєкт орієнтовної рамки оцінювання результатів навчання учнів 5 – 9 класів закладів загальної середньої освіти та внесено пропозиції, які враховано в проєкті орієнтовної рамки оцінювання результатів навчання учнів 5 – 6 класів у мовно-літературній освітній галузі (в рамках упровадження НУШ в базовій середній освіті);

- *набули подальшого розвитку: бачення способів проведення самооцінювання якості функціонування закладу загальної середньої освіти шляхом визначення переваг і недоліків реалізації чинних організаційних моделей його реалізації та врахування змінюваних умов освітнього середовища; уявлення про причини, що зумовлюють недостатню ефективність використання внутрішньо інституційних систем самооцінювання якості загальної середньої освіти в Україні.*

Методи математичної обробки результатів освітньої діяльності у системі шкільного самооцінювання

*Ю. О. Жук,
доктор педагогічних наук,
завідувач відділу моніторингу
та оцінювання якості загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Якщо основним показником результативності всіх управлінських та педагогічних процесів у системі шкільного самооцінювання прийняти результати академічної успішності, вимірної з використанням тестових технологій, або експертного оцінювання якості виконання управлінських рішень, вираженого в бінарній формі, то найпростішим способом аналізу в обох випадках є застосування методики таблиці непередбачуваних обставин 2×2 . Застосування методу не вимагає підрахунку середніх значень результатів тестування. У таблицю 2×2 по горизонталі вносяться дані кількості учасників тестування, які правильно відповіли на завдання тесту, та кількість тих, хто не впорався із завданнями. По вертикалі таблиці вказуються заходи (наприклад, застосування/не застосування методики навчання або застосування/не застосування управлінських рішень). Агреговані таким чином в одній таблиці 2×2 дані дозволяють визначити тетрагоричну кореляцію між параметрами і відношення шансів як величину, яка показує, наскільки подія (в даному випадку результат тестування) пов'язана з певним впливом (наприклад, із застосовуваними методами навчання або реалізацією управлінських рішень).

Як відомо, відношення шансів (odds ratio, OR) зазвичай використовується для звітності про дослідження «випадок-контроль» та знайшло широке застосування в медицині, зокрема при випробуванні нових лікарських препаратів та методів лікування. Відношення шансів допомагає визначити, наскільки ймовірно, що певна дія призведе до конкретної події. Чим більше відношення шансів, тим вища ймовірність того, що подія відбудеться за впливу.

Усі розрахунки щодо визначення величини тетрагоричної кореляції та відношення шансів можна проводити з використанням різних онлайн калькуляторів, з яких найбільш простим та інформативним є калькулятор, який можна знайти за посиланням <https://statpages.info/ctab2x2.html>.

Організаційно-методичні засади реалізації самооцінювання якості освіти в закладі загальної середньої освіти

*Т. О. Лукіна,
доктор наук з державного управління,
професор, головний науковий співробітник
відділу моніторингу та оцінювання якості
загальної середньої освіти*

Сучасні процеси розвитку освітніх систем спрямовані на вироблення ефективних механізмів, які б сприяли підвищенню відповідальності закладу освіти та його персоналу за результати освітньої діяльності. Одним з таких механізмів стала внутрішня система забезпечення якості освіти закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО), реалізація якого передбачає проведення самооцінювання (внутрішньої оцінки) освітніх та управлінських процесів у школі. З'ясовано, що здійснення самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності закладу освіти є доволі складним систематичним циклічним процесом, який реалізується за різними організаційними моделями силами педагогічного колективу та іншими зацікавленими особами відповідно до потреб школи та її особливостей. Результати проведеного теоретичного та емпіричного дослідження узагальнено у монографії «Самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності закладу загальної середньої освіти: організаційно-методичний аспект» (автор: Лукіна Т. О., 2023), що присвячена розгляду проблеми самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності ЗЗСО як складової внутрішньої системи забезпечення якості освіти. В історичній ретроспективі розкрито передумови трансформації систем контролю та оцінювання діяльності ЗЗСО, обґрунтовано теоретичні засади самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності ЗЗСО як чинника розвитку школи. Здійснено порівняльний аналіз систем індикаторів якості освіти ЗЗСО, що використовуються в різних країнах світу. Сформульовано та обґрунтовано принципи самооцінювання якості освіти та освітньої діяльності ЗЗСО, запропоновано систематизацію організаційних моделей його реалізації за певними ознаками (місцем і роллю в структурі оцінки закладу освіти, статусом проведення, ступенем впливу результатів самооцінювання досягнутої якості освіти на подальшу діяльність закладу, переліком об'єктів оцінки і показників та за суб'єктом ухвалення рішення за результатами оцінки).

Особливу увагу приділено результатам емпіричного дослідження особливостей прояву певних елементів культури оцінювальної діяльності керівників шкіл, формування якої розглядається автором як передумова успішного впровадження внутрішньої системи забезпечення якості освіти та освітньої діяльності школи та забезпечення її результативності. Вивчення особливостей прояву оцінювальної діяльності керівників шкіл здійснювалися в залежності від їх посадового статусу, професійних характеристик, демографічних ознак, а також з урахуванням ставлення до певних процесів, зокрема таких як мотивація персоналу школи, запровадження нововведень тощо. За допомогою методів статистичного аналізу доведено наявність особливостей і відмінностей у сприйнятті директорами шкіл та їх заступниками процедур оцінювання різноманітних складових освітніх та

управлінських процесів у закладах освіти, що має практичне значення для забезпечення ефективної реалізації самооцінювання якості освіти ЗЗСО та розробці змісту програм підвищення кваліфікації керівників і педагогів освітніх установ.

Електронні засоби внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладах загальної середньої освіти

*О. П. Радкевич,
доктор педагогічних наук,
старший дослідник, головний науковий співробітник
відділу моніторингу та оцінювання якості освіти*

У контексті глобалізації та цифровізації освітніх процесів, електронні засоби внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладах загальної середньої освіти відіграють ключову роль. Це дає змогу вчителям ефективно аналізувати рівень засвоєння навчального матеріалу здобувачами загальної середньої освіти. Цифровізація освітнього процесу передбачає інтеграцію широкого спектру електронних засобів, які сприяють об'єктивному та збалансованому оцінюванню результатів навчання учнів. Ці засоби представлені системою управління навчанням (LMS) і охоплюють електронні тести, інтерактивні завдання, гейміфіковані сценарії, мобільні додатки, веб-платформи тощо. Зокрема, електронні тести є ключовим засобом електронного оцінювання. Вони можуть бути різноманітними: від простих вибіркових тестів до адаптивного оцінювання на логіку та аналітику. Наприклад, платформа Google Forms дає змогу створювати різні типи тестів із автоматичним оцінюванням, що спрощує процес контролю знань. Інтерактивні завдання є ще одним ефективним електронним засобом. Вони охоплюють елементи гри, візуалізації та активної участі учнів, що збільшує їхню мотивацію та залучення до навчання. Прикладом можуть слугувати інтерактивні вправи на платформі Kahoot!, де учні відповідають на питання у гральній формі. Системи управління навчанням, такі як Moodle або Blackboard, дають можливість інтегрувати різні види контенту, трекінгу прогресу, та оцінювання результатів навчання учнів на одній платформі. Вони також надають зручні інструменти для створення навчальних курсів із завданнями та комунікацією між учителями й учнями. Застосування електронних засобів внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладах загальної середньої освіти потребує від учителів розуміння методології їх ефективного впровадження в освітньому процесі. Відтак, електронні засоби оцінювання можуть бути інтегровані з аналітичними системами, що уможливило виявлення тенденцій в навчальних досягненнях учнів. Це дає можливість учителям адаптувати навчальний процес під індивідуальні потреби учнів, підвищуючи таким чином якість загальної середньої освіти. Використання електронних засобів внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти сприяє розвитку в учнів навичок критичного мислення та самооцінювання. Це дає їм змогу самостійно аналізувати свої навчальні результати, визначати сфери для покращення та відповідно планувати свою освітню траєкторію. Впровадження ефективних електронних засобів внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти є одним із пріоритетних завдань у сфері загальної середньої

освіти, що потребує не тільки технічного забезпечення програмними продуктами, але й методологічної підтримки професійної діяльності вчителів та адаптації освітніх програм.

Особливості оцінювання результатів навчальної діяльності учнів з біології в умовах внутрішнього контролю закладу освіти

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

Важливою складовою внутрішньошкільного контролю є контроль за станом викладання навчальних предметів, що має на меті поліпшення якості їх вивчення та формування компетентностей школярів. Організуючи внутрішній контроль результатів навчання з біології важливо відповісти на декілька запитань. По-перше, що необхідно оцінювати. По-друге, необхідно визначитися з основними засобами оцінювання навчальних результатів з біології. Вони є різними. Це можуть бути тестові завдання на порівняння; на аналіз і корекцію тверджень; на встановлення причинно-наслідкових зв'язків; завдання на класифікацію об'єктів і явищ; завдання на формування дослідницьких умінь; аналіз схем, графіків та діаграм, використання графічних даних тощо. По-третє, необхідно визначитися з процедурою внутрішнього контролю, видами оцінювання, послугоуватися поточним, тематичним та формувальним оцінюванням, що натеper складають систему оцінювання результатів навчання учнів закладів загальної середньої освіти.

Важливою складовою внутрішнього контролю результатів навчальної діяльності з біології є практичні роботи, які сприяють формуванню предметних компетентностей, розвитку дослідницьких умінь учнів.

Для організації внутрішнього контролю результатів навчальної діяльності з біології важливе значення мають також ситуаційні завдання, які є складовими ситуаційного методу навчання. Вони вчать учнів ставити запитання, відрізняти факти від думок, виявляти важливі і другорядні обставини, аналізувати і виносити рішення. Використання в навчанні ситуаційних завдань пов'язує навчання з реальним життям школярів, сприяє використанню й накопиченню особистого досвіду учнів.

Складником внутрішньої системи забезпечення якості освіти є система оцінювання та самооцінювання освітніх процесів закладів освіти. У цьому контексті особливого значення набуває самооцінювання результатів навчальної діяльності учнів. За результатами опитування учасників дослідження показано, що вчителі підтримують використання школярами самооцінювання, що дає можливість розвивати навички критичного мислення, уміння учнів об'єктивно оцінювати свої результати. Щодо негативних результатів використання методу самооцінювання учнів у навчальному процесі педагогічні працівники називають те, що учні можуть мати труднощі у самооцінюванні своїх результатів навчання і бути не готовими до

об'єктивного самовизначення та самовизнання своєї оцінки. Погляди вчителів та ліцеїстів щодо вміння школярів самооцінювати свої навчальні досягнення частково розійшлися. Понад половини педагогів не змогли відповісти на це запитання. Третина вважають, що так, в учнів сформована здатність до самооцінювання. Однак 63% ліцеїстів вважають, що вони постійно або здебільшого здійснюють самооцінювання своєї навчальної діяльності, третина цей метод використовує дуже рідко. Отже, важливим аргументом необхідності використання внутрішнього контролю є те, що він забезпечує вивчення здатності учнів проникати в сутність питання з певного предмету та формує в них уміння критично мислити.

Оцінювання медійно-інформаційної грамотності вчителів у системі внутрішньошкільного контролю

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

Медійно-інформаційна грамотність (МІГ) є важливою і необхідною сукупністю професійних характеристик учителів, які впливають на якість надання ними освітніх послуг. Оцінювання МІГ учителів, зокрема у системі внутрішньошкільного контролю *на інституційному рівні* (на рівні школи) допоможе визначити рівень МІГ педагогічного колективу, спрогнозувати якість освітніх послуг в аспекті оцінюваних характеристик та гарантувати їх надання. *На індивідуально-професійному рівні* оцінювання МІГ вчителів допоможе з'ясувати рівень сформованості її складників, необхідних для ефективної підтримки навчання учнів у цифрову епоху, та відповідність їх необхідним компонентам професійного стандарту. Медіа постійно розвиваються, тому оцінка навичок медійно-інформаційної грамотності вчителя показує, якою мірою він відстежує останні тенденції і технології та може відповідним чином адаптувати свої методи навчання. Оцінюючи МІГ вчителів, школи мають можливість також оцінити вплив відповідних навичок і компетентностей вчителів на результати навчання учнів, а також визначити потреби вчителів щодо вдосконалення своїх навичок і вжити заходів для їх задоволення.

Використання методу самооцінювання з одного боку дає змогу вчителям взяти на себе відповідальність за власний професійний розвиток: оцінити власну роботу та скоригувати використовувані ними методи для покращення результатів навчання учнів, а з іншого – визначити сфери, де їм потрібні додаткові ресурси чи підтримка, що може допомогти адміністрації приймати обґрунтовані рішення щодо розподілу ресурсів і розробки програм професійного розвитку.

Результати самооцінювання вчителів дають змогу проаналізувати зібрані відомості щодо їхніх особистісних суджень про рівень розвитку в них як окремих компонентів МІГ, так і значущих груп компонентів (критичне сприймання та аналіз медіаконтенту, створення, поширення та обмін медіаконтентом, застосування ІКТ

та свідомо поведінка з медіа) у *структурі особистісних навичок та професійної компетентності*; побудувати модель МПГ вчителів навчального закладу та визначити напрями роботи з підвищення професійного рівня педагогічного колективу (зокрема виокремити ті з компонентів МПГ, які потребують розвитку та вдосконалення).

Моделі реалізації внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти у закладах загальної середньої освіти

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

Одним із важливих принципів реалізації внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в Україні, так само, як і в зарубіжжі, є достатньо широка автономія закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) щодо його процедур і технологій. Тобто, ЗЗСО можуть самостійно обирати моделі здійснення системи внутрішнього забезпечення якості освіти: обирати його складники та критерії, методи й інструменти збирання інформації; формувати експертне середовище самооцінювання тощо.

У ЗЗСО Литви самооцінювання якості освіти рекомендують здійснювати за такими моделями: 1) комплексне (цілісне, широке) самооцінювання. Під час нього оцінюються усі компоненти (сфери, теми, показники). Результати оцінювання можуть стати основою для глибшого тематичного або проблемного дослідження; 2) тематичне. Обирається напрям або окремий аспект освітньої діяльності закладу для більш детального вивчення. При цьому метою тематичного оцінювання є не стільки виявлення проблеми, а аналіз поточного стану якості освіти у ЗЗСО та інтерпретація й оцінка даних з обраної теми (напрямом); 3) оцінювання (аналіз) проблеми, яка виникла в ЗЗСО. При цьому спочатку виявляється проблема (розбіжність між поточною та бажаною ситуацією), потім збираються дані, які розкривають причини незадовільної ситуації, і на їх основі розробляється технологія вирішення проблеми.

У деяких країнах Європи результати внутрішнього оцінювання є складниками зовнішнього оцінювання або становлять частину інформації, що аналізується під час попереднього етапу зовнішнього оцінювання. Хоча, зазвичай зовнішні експерти не беруть до уваги висновки внутрішньої оцінки, оскільки вона має іншу мету. Наприклад, в Італії внутрішнє оцінювання є першим із чотирьох етапів оцінювання ЗЗСО (разом із зовнішнім оцінюванням, заходами щодо вдосконалення закладу, поширенням результатів і підзвітністю громадськості). Воно проводиться у перший рік і під час його реалізації керівник і команда внутрішнього оцінювання ЗЗСО складають звіт про самооцінювання. У цьому звіті подаються дані про територію та фінансові й кадрові ресурси закладу, результати навчання учнів (їхня успішність),

описується навчальна, освітня та організаційна практики та пріоритети ЗЗСО з точки зору цілей і завдань.

У Латвії внутрішнє оцінювання є основою зовнішнього і обидва ці види оцінювання здійснюються за однаковими критеріями. Керівник латвійського ЗЗСО перед сертифікацією, що відбувається один раз на шість років, готує документ «Управління закладом загальної середньої освіти», який складається із таких розділів: цілі системи освіти, законодавство, управління освітнім процесом, якість освіти, оцінка інституційного розвитку, психологія спілкування, управління персоналом, трудові відносини, документація та охорона праці, безпека здобувачів.

У Чехії результати внутрішнього оцінювання є основою для підготовки та представлення річного звіту закладу освіти.

У «Методичних рекомендаціях з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти» [1] для ЗЗСО України пропонуються такі моделі здійснення самооцінювання якості освіти: 1) щорічне або періодичне (не рідше одного разу на 10 років) комплексне оцінювання за всіма компонентами внутрішньої системи; 2) щорічне за окремими напрямками освітньої діяльності (освітнє середовище; система оцінювання навчальних досягнень учнів; педагогічна діяльність вчителів; управлінські процеси) або за окремими рівнями освіти (початкова, базова, профільна). Також передбачено можливість використання й інших моделей. При цьому наголошується, що самооцінювання має здійснюватися за однією з моделей щорічно впродовж навчального року. Комплексне самооцінювання доцільно проводити за рік до проведення планового інституційного аудиту ЗЗСО, який, в свою чергу, проводиться не частіше ніж один раз на 10 років.

Таким чином, розвиток системи внутрішнього оцінювання якості освіти в Україні відповідає європейським тенденціям, що характеризуються варіативністю моделей реалізації та достатньо широкою автономією щодо їх вибору. Головними чинниками, що впливають на вибір тієї чи іншої моделі самооцінювання якості загальної середньої освіти та шляхів її реалізації є «...національні та історичні традиції, ступінь децентралізації управління освітою в країнах, обсяг повноважень і професійних компетенцій керівників освітніх установ і педагогічного персоналу» тощо [2].

В умовах воєнного часу та повоєнного відновлення України внутрішнє оцінювання має визначальну роль для закладів загальної середньої освіти, оскільки саме аналіз його результатів спрямовує педагогічний колектив на вибір найоптимальніших механізмів розбудови безпечного та ефективного освітнього середовища з урахуванням конкретних умов, оперативного вирішення проблем та подолання труднощів у співпраці з усіма суб'єктами освітнього процесу та громадою.

Список джерел:

1. Про затвердження Методичних рекомендацій з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 30 листопада 2020 р. № 1480. *Верховна Рада України. Законодавство України* : веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1480729-20#Text>.

2. Лукіна Т. О. Зарубіжні підходи до розроблення моделей самооцінювання закладів загальної середньої освіти. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 2. С. 19-30. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730944/>. – С. 19.

Самооцінювання освітніх й управлінських процесів закладу загальної середньої освіти як ключовий складник внутрішньої системи якості

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

Одним із важливих механізмів, що забезпечує ефективне функціонування освітньої галузі, є внутрішня система забезпечення якості, яка покликана підтримувати належну якість освітніх послуг, забезпечувати досягнення обов'язкових результатів навчання, їх об'єктивність та довіру до них з боку суспільства, реалізовувати освітній процес на засадах партнерської взаємодії між його суб'єктами, забезпечувати функціональний зворотний зв'язок між його учасниками з питань якості освіти, узагальнювати та поширювати результативні освітні практики, своєчасно виявляти проблеми та ухвалювати прийняття обґрунтовані управлінські рішення, спрямовані на підвищення якості освіти й освітньої діяльності, поступально розвивати й удосконалювати освітнє середовище та систему оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти, а також методи, форми, технології педагогічної й управлінської діяльності, сприяти формуванню готовності суб'єктів освітнього процесу сприймати інноваційні зміни та впроваджувати їх в освітньому процесі конкретного закладу. При цьому основними об'єктами, аналіз яких складає емпіричну основу функціонування внутрішньої системи якості закладу загальної середньої освіти, є освітнє середовище, результати та процедури оцінювання досягнень здобувачів освіти, професійна діяльність педагогічних працівників, управлінські процеси.

Одним із ключових складників внутрішньої системи якості є самооцінювання освітніх й управлінських процесів, за результатами якого здійснюється їх удосконалення відповідно до виявлених проблем. Пріоритетом самооцінювання є використання інструментів, наявних у конкретному закладі освіти, оскільки саме вони максимально враховують особливості освітнього середовища та потреби суб'єктів освітньої діяльності. Основою для самооцінювання є, як правило, результати внутрішньої діагностики та локальних моніторингів освітніх й управлінських процесів закладу освіти, об'єктивний аналіз яких дає можливість визначити особливості динаміки основних показників якості освітньої діяльності закладу (зокрема, рівень навчально-пізнавальних досягнень здобувачів освіти та професійної майстерності педагогів). Основою самооцінювання закладу загальної середньої освіти є збирання й аналіз інформації щодо освітньої діяльності (спостереження й аналіз процесів освітнього середовища, опитування учасників

освітнього процесу шляхом анкетування та інтерв'ювання, фокус-дослідження). В сучасних умовах актуалізується розроблення інструментів самооцінювання з використанням цифрових технологій, що забезпечують збирання та аналіз інформації під час віддаленої взаємодії учасників освітнього процесу, зокрема, при дистанційному навчання.

Список джерел:

1. Про затвердження Методичних рекомендацій з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 30 листопада 2020 р. № 1480. Верховна Рада України. Законодавство України : веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1480729-20#Text>.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОБОРУ Й ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ ТА ЛІЦЕЮ

Реєстраційний номер: 0121U100247

Роки виконання: 2021–2023 рр.

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

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

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження (Узагальнювально-впроваджувальний етап)

*Теоретично обґрунтовано й запропоновано як орієнтир у практичній діяльності вчителя класифікацію методів для ефективного розв'язання завдань компетентісно орієнтованої українськомовної освіти. Найбільш виправданою відповідно до сучасних цілей українськомовної освіти визначено класифікацію, що об'єднує методи у такі групи: 1) *пізнавальні* (здатні активізувати пізнавальну діяльність учнів, мотивувати їх на вивчення нового, закріплення вивченого, пізнання нових явищ, засвоєння інформації, поглиблення вже наявних знань, виявлення навчальних і життєвих проблем і пошук способів розв'язання їх тощо); 2) *творчого застосування* (спрямовують діяльність учнів на впровадження у життєву практику вивченого; пошуки ситуацій застосування знань і вмінь у нових умовах; створення різних видів «продуктів» тощо); 3) *організації пізнавальної діяльності* (формулювання цілей, планування етапів роботи; добір способів реалізації поставлених цілей; виявлення й оцінювання результатів, аналіз діяльності).*

*Обґрунтовано доцільність у застосуванні такого поділу методів дистанційного навчання української мови: *методи вчителя* (методи навчання), *методи учня* (методи учіння) і *методи їхньої спільної діяльності*. Визначено і *схарактеризовано* методи учіння для кожного виду діяльності, зокрема: оргдіяльнісні; методи опрацювання й засвоєння інформації; методи закріплення й творчого застосування знань і вмінь; методи самоконтролю.*

*Доведено, що осучаснення традиційних методів навчання української мови на засадах діалогізації й проблематизації сприяє актуалізації компетентнісних складників методики навчання української мови, стимулює природно мотивовану пізнавальну активність, усвідомленість засвоєння мовної теорії і стійкість навичок, мовленнєво-мисленнєву діяльність, розвиток критичного мислення, залучення досвіду і розвиток емоційної сфери здобувачів освіти тощо; *узагальнено* результати експерименту; *засвідчено* позитивну динаміку щодо ефективності застосування осучаснених традиційних та інноваційних методів методики у навчанні української мови учнів гімназії і ліцею.*

Підтверджено умови результативності застосування осучаснених традиційних методів навчання учнів гімназії і ліцею, зокрема: встановлення партнерських суб'єкт-

суб'єктних стосунків між учасниками освітнього процесу; конструювання педагогами уроків розвивального навчального діалогу; створення умов для активного навчання здобувачів освіти; впровадження в освітній процес методів діалогічної взаємодії; опанування учнями елементів діалогової технології; застосування елементів проблематизованого й дослідницького навчання; взаєморозуміння і взаємне прийняття позицій одне одного; наявність на кожному етапі евристичної діяльності рефлексійного зворотного зв'язку – як внутрішнього (щодо власних здобутків), так і зовнішнього (зіставно з досягненнями інших учнів); оперативний зворотний зв'язок тощо.

Розроблено алгоритм добору методів компетентнісного навчання української мови, що містить такі кроки: визначення класифікації методів за певною ключовою ознакою; вибір цілей, намірів і дій суб'єктів освітнього процесу, спрямованих на досягнення результатів; вибір прийомів для реалізації цих дій; вибір засобів реалізації означених прийомів діяльності; уточнення послідовності реалізації прийомів; розгляд сконструйованих варіантів методів; рефлексія.

На основі аналізу застосування підручників української мови для 6-7 класів за новими модельними програмами *відзначено* позитивні тенденції застосування традиційних та інноваційних методів; *спрогнозовано* їх вплив на ефективність навчання і перспективи розвитку; *виявлено й розкрито* типові недоліки, пов'язані із реалізацією в підручниках методів навчання української мови; *з'ясовано* їх об'єктивні й суб'єктивні причини; *накреслено* шляхи ефективної реалізації методів навчання української мови.

Оприлюднено 58 праць, із них 1 збірник тез доповідей всеукраїнського круглого столу; 1 збірник праць; 1 розділ у колективній монографії, 1 концепт; 2 методичні посібники, 3 методичних рекомендацій; 2 модельні програми, 1 підручник, 1 робочий зошит; 1 бібліографічний покажчик; 9 статей, із них – 8 – у виданнях, що включені до Переліку наукових фахових видань України, 1 – у закордонному виданні; 35 матеріалів і тез у збірниках науково-практичних конференцій із теми дослідження, із них – 23 міжнародних науково-практичних конференцій; 6 всеукраїнських науково-практичних конференцій, 6 звітної конференції Інституту педагогіки НАПН України; 1 публікація в ЗМІ;

Підготовлено рукописи препринту «Концепція добору і застосування методів компетентнісно орієнтованого навчання української мови учнів гімназії й ліцею»; монографії «Методи навчання української мови учнів гімназії та ліцею»; практичного посібника «Практикум з методики навчання української мови»; методичних рекомендацій «Застосування методів компетентнісно орієнтованого навчання української мови в гімназіях і ліцеях в умовах воєнного стану»; словника-довідника «Методика навчання української мови. Термінологічний словник».

участь у роботі 47 масових заходів різного рівня, зокрема 20 конференціях різного рівня, 2 круглих столах, 1 читаннях, 1 семінарі. *Проведено 18* вебінарів для вчителів, долучених до пілотного проекту, а також учителів і студентів експериментальних закладів освіти, 5 гостьових лекцій для студентів закладів вищої педагогічної освіти, під час яких було оприлюднено результати дослідження. Крім того, ідеї дослідження були використані під час проведення курсів підвищення кваліфікації вчителів української мови і літератури.

Трансформація традиційних методів навчання української мови

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

У нинішніх соціальних умовах вектор освітнього процесу, що впродовж багатьох років визначав ЗУНівський підхід, докорінно змінився: навчання стає все більше орієнтованим на практику. Відомий афоризм «Ми не для школи, а для життя навчаємось» відображає основні положення компетентнісного підходу. Усім зрозуміло, що для формування компетентних мовців (а саме так у державних документах визначено мету навчання української мови в школі) необхідні інші методики, технології, ключовими елементами яких є методи.

Методи навчання української мови останнім часом зазнають певних змін. Це пояснюємо насамперед збільшенням у їх складі кількості специфічних прийомів, що відповідають сучасним вимогам до результатів навчання, визначених Державним стандартом базової середньої освіти, зокрема висунення гіпотез, пошук інформації, аналіз тексту, трансформування текстової інформації в таблицю, схему, колаж, хмару слів, карту пам'яті, добір аргументів, розрізнення фактів і суджень, визначення актуальності / неактуальності інформації, тлумачення лексичного значення слова в різний спосіб, редагування, обговорення проблеми, написання висновків на основі почутого тощо. Оскільки сьогодні є суспільний запит на формування в учнів умінь працювати з інформацією, логічним є доповнення традиційних методів навчання української мови прийомами, що забезпечують ефективність способів роботи з інформацією, наприклад, прийомами оптимізації сприймання, фіксування, передавання інформації тощо. Для збагачення словникового запасу учнів доцільно використовувати прийоми, спрямовані на тлумачення значень слів, активізацію рідковживаних лексем, закріплення в пам'яті незнайомих слів, зокрема: пряме тлумачення; етимологізація; зіставлення слова з синонімічними; добір синонімів; складання словосполучень, речень; описове пояснення значення (портретування слова); добір ситуацій для використання нового слова тощо.

Практика засвідчує, що сьогодні відбувається трансформація методів навчання, їх осучаснення, оскільки все частіше до складу традиційних методів навчання української мови педагоги включають різноманітні психологічні прийоми (аналіз ситуацій морального вибору, обговорення конфліктів, тренування емпатії, саморозуміння, творчі, ігрові тощо) для створення позитивного емоційного тла уроку, ситуації успіху, забезпечення психологічної підтримки учнів, формування в них стійкої мотивації до засвоєння української мови, інтересу до предмета, розвитку особистісних якостей здобувачів освіти, адже кожен метод навчання виконує пізнавальну, розвивальну, виховну, формувальну, спонукальну, контролювальну функції.

В умовах компетентнісної освітньої парадигми метод навчання може бути і шляхом, і способом засвоєння учнями змісту навчання, важливого для їхнього розвитку соціального, комунікативного досвіду, формування в здобувачів освіти

ставлень і цінностей, тобто *інструментом* формування предметної і ключових компетентностей учнів.

Методи навчання української мови: зміщення фокусу дієвості

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

Досліджуючи впродовж трьох років методи навчання української мови відповідно до поставлених завдань, ми наблизилися до ключового питання, що найбільше цікавить учителів, – за допомогою яких методів найкраще вдається досягнути бажаних результатів? Відповідаючи на нього, привертаємо увагу до того, що Державний стандарт і модельна програма (авт. Н. Голуб і О. Горошкіна) орієнтують на нові результати, якими є наскрізні уміння, необхідні як база для формування ключових компетентностей – завершального результативного показника.

Детальне вивчення можливостей низки методів дає підстави для таких висновків: найбільш продуктивними можна вважати такі групи методів:

1. *орґдіяльнісні* (цілевизначення, планування роботи, рефлексія), оскільки вони є способом реалізації суб'єкт-суб'єктності освітнього процесу (учні намагаються формувати правильне розуміння й усвідомлення, чого вони прагнуть досягнути на виході за маленький проміжок (урок) і на перспективу, привчаються діяти планомірно й щоденно здійснювати самоаналіз); стимулюють до самовдосконалення, формують вимогливість і самокритичність і є важливим компонентом дистанційної форми навчання;

2. *методи проблемного навчання* (проблемна розповідь, евристична бесіда, ситуаційний, метод проєкту, дослідницький), що забезпечують найбільший особистісно-розвивальний ефект, усвідомлене засвоєння знань і сприяють розвиткові розумової діяльності учнів, аналітичного, творчого мислення; розширення фокусу уваги з суто мовної проблеми на проблеми особистісного й суспільного характеру забезпечує формування навичок виявлення й розв'язання життєвих проблем. Важливим компонентом компетентності є ціннісний. Аби посилити значення цінності для суб'єктів освітнього процесу, презентуємо її у вигляді проблемного завдання, мовленнєвої ситуації, дискусійного питання, що передбачають дослідження суті її, зіставлення з іншими цінностями, використання її як аргументу тощо.

3. основою шкільної практики були і залишаються модернізовані *класичні методи*, пристосовані до нових цілей і можливостей сучасної школи (розповідь, бесіда, спостереження, самостійна робота з джерелом інформації та вправи); особливої ваги набувають різноманітні види діалогів, що «виростають» із методу бесіди та комплексна вправа, яка супроводжує роботу з текстами на кожному уроці.

Важко, але необхідно усвідомити, що в навчанні мови значення має не масив інформації, яку має засвоїти й відтворити учень, а те, як і де можна застосувати

передбачений програмою мінімум необхідних знань для конкретної вікової категорії.

Надання функційності мовним знанням ми покладаємо на чотири розділи мовленнєвої змістової лінії, а саме «Інформацію», «Текст», «Жанри мовлення» і «Спілкування». Зазначені групи методів, як підтверджено впродовж пілотування програм і підручників авторства Н. Голуб та О. Горошкіної в 5-их, 6-их і нині 7-их класах, успішно працюють під час вивчення зазначених розділів на формування наскрізних та інших метапредметних умінь.

Інноваційний потенціал традиційної шкільної лекції

*Н. В. Бондаренко,
кандидат педагогічних наук,
провідний науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України*

Розв'язання проблеми запобігання девальвації традиційних методів навчання у некоректному їх трактуванні як неактуальних, а також подолання відчуження учіння й перетворення учня на повноцінного суб'єкта навчальної і дослідницької діяльності вбачаємо в модернізації традиційних методів навчання і зокрема лекції шляхом *аксіологізації, реалізації їх розвивального потенціалу, інтелектуалізації, проблематизації й діалогізації.*

Неунікненність аксіологізації освітнього процесу зумовлена тим, що процес пізнання апріорі включає гносеологічний і аксіологічний аспекти як єдино можливий спосіб пізнання, освоєння й перетворення дійсності. Пізнання органічно поєднує пізнавальне й ціннісне, реалізуючи принцип єдності гносеологічного (когнітивного) й аксіологічного (ціннісного). Гносеологічна ситуація спонукає аналізувати, оцінювати, встановлювати істотні зв'язки, узагальнювати, конкретизувати. Аксіологічна ситуація потребує співпереживання, співрадіння, оцінювання, співчуття тощо. Пізнаючи дійсність, учень розглядає кожен її об'єкт з обох позицій.

Розвивальний потенціал традиційних методів навчання і насамперед лекції нерозривно пов'язаний з інтелектуалізацією, розглядом їх як способів мисленнєвої діяльності й синхронізацією методів навчання і відповідних їм способів мислення.

Проблематизація навчання передбачає залучення учнів до розв'язання проблем, проблемних пізнавальних задач, що значно посилює ефективність проблемної лекції.

Органічність діалогізації освітнього процесу як одного з дієвих способів увідповіднення традиційних методів навчання вимогам сучасності ґрунтується на тому, що компетентнісна освіта розглядає особистість як продукт і результат діалогічного спілкування, тобто як інтерсуб'єктне утворення. Науково доведено, що *функціональна модель діалогової взаємодії суб'єктів освітнього процесу нарощує продуктивність навчання зіставно з традиційним процесом і посилює його розвивальний і виховний ефект.* Останнім часом такі повідомлювальні монологічні методи як лекція збагачено практичними підходами, які уможливають усебічне зацікавлення й усамостійнення учня у ролі дослідника й співдоповідача.

Саме в мотивуванні й стимулюванні учнів якомога частіше виступати у ролі наставників убачається творче застосування навчальних монологів. Монологічна участь учнів зазвичай цілеспрямованіша зіставно з діалогічним вираженням, що засвідчує не так наявність знань, як супутню активність через запитання–відповіді. Задіяні в лекції учнівські монологи зазвичай мають форму реферата, рецензії, огляду подій, фактів, повідомлення, аналізу, критичного огляду, міркувань, участі в дискусії тощо. Трансформація лекції з репродуктивного виду у творчий / продуктивний сприяє тому, що надання готових знань поступається місцем інструктивній діяльності педагога, яка дає змогу учням в осядний спосіб самим здобувати необхідні особисто їм знання, ділитися ними й доходити висновків. А це мотивує, розширює можливості здобувачів освіти, збільшує частку цікавої дослідницької роботи й підготовки ними власних виступів із оприлюднення результатів, створює передумови для тривкого засвоєння знань і усвідомленішого застосування практикоорієнтованих умінь.

Використання інтерактивних методів навчання української мови учнів гімназії та ліцею

*Л. В. Галаєвська,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання
української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України*

В сучасних умовах важливою вимогою суспільства до особистості вже виступає не енциклопедичність знань, а набуття певних вмінь та навичок, що сприяють розвитку та самореалізації особистості. Це завдання, значною мірою, вирішується через впровадження інноваційних технологій, серед яких важливу роль відіграють інтерактивні методи навчання.

Інтерактивні методи навчання на уроках української мови – це способи міжособистісної взаємодії суб'єктів навчання в режимі вчитель – учень, учень – учитель, учень – учень, що забезпечують ефективну реалізацію мети й завдань уроку, мають значний комунікативний, соціокультурний і виховний потенціал. Можливості інтерактивних методів базуються на багатофункційності. У процесі реалізації інтерактивних методів навчання актуалізуємо їх провідні функції, до яких належать: мотиваційна, пізнавальна, комунікативна, емоційна, самореалізаційна, виховна.

Дослідники вбачають в інтерактивних методах значні можливості для самореалізації особистості кожного учня. Інтерактивна діяльність на уроках української мови припускає організацію й розвиток діалогового, полілогового спілкування, що веде до взаєморозуміння, взаємодії, до спільного вирішення проблем. Інтерактивне навчання – це діалогізоване навчання, під час якого здійснюється взаємодія педагога й здобувача освіти, занурення в комунікацію.

Аналіз літератури засвідчує, що автори, вивчаючи різні аспекти функціонування інтерактивних методів навчання, дають їм однаково позитивні характеристики.

На основі узагальнення лінгводидактичних студій виокремлюємо провідні ознаки інтерактивних методів навчання української мови в компетентнісному виборі:

- інтерактивні методи є одним із основних інструментів навчання української мови на сучасному етапі;
- інтерактивні методи мають значні можливості для формування предметної і ключових компетентностей здобувачів освіти;
- ці методи стимулюють використання власного досвіду учнями під час виконання компетентнісно орієнтованих завдань.

Добір і застосування інтерактивних методів навчання дає змогу підвищити мотивацію здобувачів освіти до навчання, сприяє досягненню високого ступеня включення їх в освітній процес, активізує комунікативну домінуючу уроку.

Традиційні та інноваційні методи навчання української мови: практика та перспективи

*В. І. Новосьолова,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України*

У процесі дослідження теми «Теоретико-методичні засади добору й застосування методів навчання української мови учнів гімназії та ліцею» було розглянуто теоретичні аспекти та практичне застосування методів навчання української мови. Також була оцінена готовність педагогів до впровадження компетентнісно орієнтованих методик. Визначено ключові характеристики використання методичного інструментарію для навчання української мови, включаючи традиційні та інноваційні методи. Особлива увага приділена аналізу застосування цих методів серед учнів гімназій та ліцеїв.

Для визначення реального стану використання методів навчання серед вчителів-словесників було проведено онлайн-опитування та консультації. Результати опитування показали, що переважна більшість респондентів (75%) у своїй освітній практиці віддають перевагу традиційним методам навчання. Водночас відповіді на запитання про найчастіше використовувані методи та їх ефективність були неоднозначними. Це дає змогу зробити висновок про наявність перешкод у процесі компетентнісного реформування освіти. Серед вчителів-предметників існує недостатнє розуміння форм, методів, прийомів та видів робіт, а також спостерігається нерациональне та необґрунтоване використання різноманітних методів, випадкових прийомів та їх невмотивоване поєднання.

Установлено, що характерною рисою сучасної вітчизняної системи освіти, яка поєднує традиційні та інноваційні підходи до навчання, є перевага традиціоналізму. Це не дає змоги повною мірою задовольняти сучасні вимоги до кваліфікації випускників закладів загальної середньої освіти. Таким чином, виникає необхідність у широкому впровадженні компетентнісно орієнтованих методів у освітній процес.

Під час дослідження з'ясовано переваги, які мають інноваційні технології навчання і в чому вони поступаються традиційним методам освіти. Проведено аналіз

традиційних методів навчання мови з погляду їх універсальності, цінності та значення для освітнього процесу Нової української школи.

На основі узагальнення наукових розвідок ми дійшли висновку, що хоча методи навчання часто емпірично виводяться з практики та фіксуються науковцями для подальшого дослідження, важливо, щоб педагог не обмежувався лише класифікацією існуючих методів. Учителю повинен зосередитися на виборі методів, які забезпечать найбільш ефективний результат навчання.

Система методів навчання української мови була адаптована до потреб фахівців, з акцентом на розвиток навичок самоосвіти відповідно до вимог сучасного цифрового та технологічного суспільства, а також з урахуванням поточних освітніх тенденцій і використання новітніх інформаційних та комунікаційних технологій.

Метод проєктів у компетентнісній парадигмі навчання української мови

*Л.О. Попова,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України*

В умовах реалізації стратегічних завдань сучасної мовної освіти, зокрема формування предметної та ключових компетентностей, наскрізних умінь учнів у закладах загальної середньої освіти останнім часом значної популярності набув метод проєктів, спрямований на формування в учнів соціально значущих умінь працювати в команді, ставити цілі, планувати власну діяльність, здійснювати інформаційний пошук, ефективно працювати з інформацією.

Аналіз наукових підходів до визначення поняття «метод проєктів» показує надзвичайну різноманітність його тлумачення, проте домінантною у всіх визначеннях є суб'єктна поведінка здобувачів освіти, їхня навчальна діяльність упродовж усіх етапів реалізації методу. Діяльнісний характер методу й визначає його потенційні можливості.

Метод проєктів – це інструмент формування компетентного мовця, його творчих здібностей, самостійності, креативності, підготовки до професійної діяльності; метод, що передбачає виокремлення певної важливої проблеми, її самостійне розв'язання та презентацію результатів проєктної діяльності.

В основу запропонованих науковцями класифікацій проєктів покладено різні характеристики: кількість учасників, навчальних дисциплін, охоплених проєктом; тривалість і місце проведення; вид діяльності членів проєкту, характер змістового матеріалу, спосіб координації тощо.

Перспективним вважаємо залучення учнів до міжпредметних проєктів як у межах галузі, такі і міжгалузевих (українська мова – технології, українська мова – історія та ін.), що забезпечує перехід від передачі певної інформації учням до узагальнення й систематизації матеріалу, адже осмислення навчальних відомостей сприяє формуванню в учнів цілісної системи знань, а не розрізнених фрагментів. Пошук зв'язків між явищами, процесами, які учні вивчають у межах різних предметів,

стимулює їх до активізації пізнавальної активності, мобільного переносу знань, самостійного пошуку і виявленню інваріантних складників.

Зазначимо, що вчитель є координатором, консультантом проекту: він пропонує низку проблем, одна з яких стає основою проєктної діяльності учнів; консультує учасників проєкту в позанавчальний час, організує презентацію результатів.

Використання методу проєктів на уроках української мови дає змогу зробити освітній процес динамічним, різноманітним, психологічно збалансованим, сформувані мотивацію саморозвитку, сприятливі стосунки між учасниками проєктної діяльності, допомагає розвивати організаційні здібності, творчі задатки здобувачів освіти, збагачувати їхній особистісний досвід.

Система вмінь кваліфікованого читача в змісті підручника української літератури для 5 класу

*О. А. Слижук,
кандидат педагогічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури*

Сучасна шкільна літературна освіта в Україні перебуває на етапі оновлення, пошуку ефективних методик і технологій, які сприяють формуванню особистості читача нової цифрової епохи. Актуальною у цьому контексті є підготовка підручників української літератури, які враховують освітні потреби учнів у формуванні читацької грамотності.

У методичному апараті підготовленого авторським колективом Інституту педагогіки НАПН України (Таміла Яценко, Василь Пахаренко, Олеся Слижук) підручника «Українська література. 5 клас» передбачено виконання запитань і завдань, орієнтованих на формування цілісної системи вмінь кваліфікованого читача, яка охоплює всі етапи вивчення художнього твору: 1) працювати з текстом; 2) розмірковувати про сприйняту із художнього твору інформацію; 3) осмислювати зміст і форму тексту; 4) застосовувати здобуту з навчального та художнього тексту інформацію для практичного розв'язання проблем, виявляти зв'язок прочитаного із сучасністю. Унаслідок включеності художніх творів у загальну парадигму читацької діяльності для підготовки учнів до виконання завдань PISA, виникає потреба інтеграції методів, прийомів і навчальних завдань для роботи з текстами різних типів, зокрема й з художніми.

Система завдань у підручнику враховує саме такий підхід. Формування інтерпретаційних умінь учнів відбувається на другому етапі вивчення художніх творів, після безпосереднього сприйняття (первісного читання) тексту творів або в процесі послідовного, взаємозв'язаного з аналітичною роботою читання. Вибір шляху вивчення твору залежить від його обсягу, жанрової й тематичної специфіки.

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Реєстраційний номер: 0121U100251

Роки виконання: 2021–2023 рр.

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

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

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження (узагальнювально-впроваджувальний етап)

- **апробовано** методику формування читацької грамотності учнів 5–6 класів в процесі вивчення творів української літератури, розроблену на засадах компетентнісного та діяльнісного підходів, читацькоцетричного і текстоцетричного принципів, реалізація якої сприяла набуттю учнями вмій кваліфікованого читача, сукупність яких визначено в кореляції з вимогами PISA (уміння знаходити і виокремлювати інформацію у тексті; уміння інтерпретувати інформацію із тексту; уміння осмислювати зміст і форму тексту; уміння застосувати здобуту з тексту інформацію для практичного розв'язання проблем і виявляти зв'язок прочитаного із сучасністю);

- **реалізовано** експериментальну методику в чинному підручнику «Українська література» для 5 класу закладів загальної середньої освіти (автори – Т. Яценко, В. Пахаренко, О. Слижук), що *впроваджується* в закладах загальної середньої освіти за результатами всеукраїнського конкурсу підручників (держзамовлення);

- **підтверджено** дидактичну значущість експериментально апробованих методів і прийомів, зокрема таких, як усний стислий, вибірковий переказ навчальної інформації, обговорення прослуханих текстів (медіатекстів), прийом незакінченого речення, аналітико-синтетична робота над текстом, компетентнісно орієнтовані запитання та завдання репродуктивного характеру на вибір однієї правильної відповіді, завдання частково-пошукового спрямування на встановлення відповідності в тестовій формі, аналітичні завдання для виявлення вмій осмислювати зміст і форму тексту (хмара слів, діаграма Венна тощо), створення графічних і візуальних засобів передачі інформації, дослідницькі завдання проблемного характеру, творчі завдання (написання твору, есею, відгуку, анотації) та читацькі проекти (створення власного медіатексту на основі прочитаних художніх творів тощо);

- **констатовано** на основі узагальнення результатів педагогічного експерименту, що зміст і методичний апарат чинного підручника української літератури для 5 класу, підготовленого з урахуванням текстоцетричного та читацькоцетричного принципів, є оптимальним для формування читацької

грамотності учнів як результату послідовного набуття взаємопов'язаних умінь кваліфікованого читача;

- **засвідчено** ефективність експериментальної методики та практичну значущість підготовленого навчально-методичного забезпечення формування читацької грамотності учнів 5–6 класів у процесі вивчення української літератури, що виявилось підвищенням читацького інтересу учнів-підлітків до творів української літератури, усвідомленим розумінням ідейно-тематичного змісту художніх творів, поглибленням вмінь аналітико-синтетичної роботи з текстом, осмисленим трактуванням вивченого матеріалу, виявлення здатності проєктувати його з сучасністю, демонструвати вміння дослідницької діяльності та практичного застосування здобутих предметних знань і вмінь кваліфікованого читача у нових навчальних і життєвих ситуаціях;

- **опубліковано 50 праць**, із них 1 збірник тез доповідей всеукраїнської науково-практичної конференції; 2 методичні посібники, 3 методичних рекомендацій; 3 практичних poradників; 2 навчальні програми, 3 підручники, 5 робочих зошити; 5 статей, із них – 1 у науковому періодичному виданні, що індексується наукометричною базою даних Index Copernicus, 3 – у виданнях, що включені до Переліку наукових фахових видань України, 2 – у виданні, що не включено до Переліку наукових фахових видань України; 25 матеріалів і тез у збірниках науково-практичних конференцій із теми дослідження, із них – 7 міжнародних науково-практичних конференцій; 16 всеукраїнських науково-практичних конференцій, 2 звітної конференції Інституту педагогіки НАПН України; 1 публікація в ЗМІ;

- **участь** у роботі 40 масових заходів різного рівня: 9 – міжнародних, 16 – всеукраїнських науково-практичних конференцій, 15 – науково-практичних заходів регіонального рівня.

Методика формування читацької грамотності учнів 5–6 класів у процесі вивчення української літератури: сутність та інструментарій реалізації

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

Методика формування читацької грамотності учнів 5–6 класів у процесі вивчення української літератури розроблена в кореляції з вимогами міжнародного дослідження якості освіти PISA та концептами Державного стандарту базової середньої освіти (2020).

Конкретизація читацької грамотності як дидактичної категорії в контексті специфіки організації читацької діяльності школярів передбачає формування системи вмінь кваліфікованого читача, сутність яких визначається як уміння, вміння знаходити і виокремлювати інформацію, визначати наявність або ж відсутність необхідної інформації у тексті; уміння інтерпретувати інформацію із тексту: розуміти тему, загальне призначення тексту, авторську позицію, прослідкувати причинно-

наслідкові зв'язки, усвідомлювати мотиви вчинків і поведінки героїв, розкривати їхні характери, формулювати висновки; уміння осмислювати зміст і форму тексту; уміння застосувати здобуту з тексту інформацію для практичного розв'язання проблем і виявляти зв'язок прочитаного із сучасністю. Від рівня розуміння художнього та навчального тексту залежить повнота, глибина предметних знань і вмінь учнів, тобто результативність процесу формування читацької грамотності. Уміння використовувати прочитане передбачає розвиток практичних навичок учня-читача, а здатність осмислювати прочитане полягає в його активності, у застосовуванні особистого читацького досвіду для розуміння авторської думки.

Акцентуємо на компетентнісному характері методики формування читацької грамотності учнів 5–6 класів, оскільки розв'язання запропонованих у тестах PISA проблем потребує не лише репродуктивного відтворення здобутих знань і сформованих умінь, а здатності їх ефективно застосовувати. Тому процес формування читацької грамотності учнів на уроках української літератури організовано на засадах особистісно орієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів із урахуванням принципів текстоцентризму та читацькоцентризму, використанням технологій розвитку критичного мислення, проблемного навчання, формувального оцінювання.

Технологію формувального оцінювання навчальних досягнень учнів використано як інструментарій перевірки сформованості читацької грамотності в процесі вивчення української літератури. Запропоновано різнорівневі запитання та завдання в тестовій формі, завдання на встановлення відповідності, завдання пошуково-дослідницького характеру, творчі завдання для поточного оцінювання роботи над художніми творами та семестрові діагностувальні роботи, що сприятиме послідовному набуттю умінь кваліфікованого читача як основи читацької грамотності учнів.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З НАВЧАННЯМ МОВ КОРИННИХ НАРОДІВ І НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

Реєстраційний номер: 0121U100248

Роки виконання: 2021–2023 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Педагогіка і психологія освітнього процесу.

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

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

У процесі дослідження отримано наукові результати згідно з технічним завданням:

- **уперше в Україні розроблено** модель багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти України з навчанням мов корінних народів і національних меншин;

- **розроблено** концептуальні засади реалізації моделі багатомовної освіти:

- **сформульовано та представлено** поняття багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти України з навчанням мов корінних народів і національних меншин як освітньо-організаційного процесу, який передбачає компетентісно орієнтоване навчання трьох і більше мов як систем (рідної, державної та іноземної) з метою формування в учнів здатності послуговуватися ними в житті, зокрема використовувати як засоби опанування змісту немовних предметів;

- **визначено**, що підґрунтям реалізації моделі багатомовної освіти є *теорія плюрлінгвізму*, яка означає, що в процесі розширення індивідуального мовного досвіду учні не протиставляють мови як окремі системи під час навчання і спілкування. У процесі навчання мов у них формується багатомовна комунікативна компетентність як комплекс усіх комунікативних компетентностей виучуваних мов і специфічних компетентностей: металінгвістичної, міжкультурної і компенсаторної. Послідовне формування комплексу зазначених компетентностей у процесі реалізації моделі багатомовної освіти здійснюється на основі *інтегративного, комунікативно-когнітивного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, міжкультурного і текстоцентричного підходів до навчання*;

- **визначено** пріоритетні методи у процесі інтегрованого навчання мов: *зіставний та імерсійний, метод опори на рідну мову, метод перекладу, тандем-метод*; специфічні технології і прийоми: *рецептивна технологія, технологія CLIL; переключення мовних кодів, скафолдинг, створення тематичних і термінологічних словників*;

- **схарактеризовано** особливості оцінювання навчальних досягнень учнів у процесі реалізації моделі багатомовної освіти;

- Якісні та кількісні показники результатів дослідження **дозволили зробити висновок** про ефективність представленої моделі багатомовної освіти в експериментальних закладах загальної середньої освіти:

- **відзначено** позитивну динаміку у формуванні багатомовної компетентності учнів і учениць, набуття ними металінгвістичних, міжкультурних та компенсаторних умінь у процесі багатомовного навчання на основі контрольних показників, таких як: доцільно переключатися з однієї мови на іншу в процесі спілкування; виконувати посередницьку роль у групах з різним рівнем комунікативної компетентності в різних мовах з метою досягнення комунікативної мети або виконання спільного завдання; стисло або близько до тексту передати його зміст іншою мовою, використовуючи різні види і форми перекладу; опрацьовувати текст, створюючи на його основі вторинний текст іншою мовою та інш. Учні та учениці у процесі багатомовного навчання вправно, зацікавлено знаходять спільне і відмінне в різних культурах; пояснюють особливості своєї культури, представляють традиції власної культури на тематичних заходах, використовують засоби національного мовленнєвого етикету, прийоми ненасильницького вирішення міжособистісних конфліктів.

Учителі, що брали участь в експерименті, оволоділи знаннями та уміннями з використання провідних методів багатомовного навчання (зіставним, імерсійним, методом опори на рідну мову, методом перекладу, тандем-методом) і специфічними технологіями та прийомами навчання (рецептивна технологія, технологія CLIL, переключення мовних кодів, тандем-метод, скафолдинг). Адміністрація закладів освіти отримала досвід організації багатомовного навчання за пропонованою моделлю. Активізувалася роль батьків як суб'єктів освітнього процесу (залучення до спільних заходів в межах експерименту, підвищення зацікавленості до багатомовного навчання).

Набули подальшого розвитку ідеї запровадження багатомовної освіти у практику закладів загальної середньої освіти України з навчанням мов корінних народів та національних меншин, позитивного впливу багатомовності на когнітивний розвиток учнів/учениць;

Результати експерименту надали можливість визначення подальших напрямів удосконалення процесу реалізації моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин в межах визначеного наукового дослідження. Результати дослідження було взято до уваги у процесі розробки Дорожньої карти «Створення умов для якісного навчання державної мови та навчання мовам корінних народів та національних меншин у закладах загальної середньої освіти на 2023-2024 рр.» (МОН України та Рада Європи), та у міжнародному проєкті Ради Європи «Підтримка впровадження європейських стандартів прав людини в Україні» в рамках прийнятого Плану дій для України «Стійкість, відновлення та реконструкція» 2023-2026;

Виявлено соціальний ефект реалізації моделі багатомовної освіти, який полягає у забезпеченні культурно-освітніх потреб національних спільнот з урахуванням пріоритетів соціально-політичного розвитку України; у зміцненні засад державної мови та посиленні ролі рідної мови здобувачів освіти – представників корінних народів і національних меншин – в освітньому процесі,

За результатами виконання наукового дослідження підготовлено наукову та науково-виробничу продукцію:

1. Концепція моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин з урахуванням завдань європейської інтеграції України [Електронне видання]/ О. Л. Фідкевич, В. В. Снегір'ова, Н. В. Бакуліна. Ін-т педагогіки НАПН України. Київ: Педагогічна думка, 2023. 44 с.
2. Фідкевич, О. Л., Снегір'ова, В.В., Бакуліна, Н. В. Давидюк, Л.В. Науково-методичні засади реалізації моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин [Електронне видання]: методичний посібник. Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, 2023. 142 с.
3. Снегір'ова, В. В., Фідкевич, О.Л., Методичні рекомендації щодо організації багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин [Електронне видання]: методичні рекомендації. Ін-т педагогіки НАПН України. Київ, 2023. 33 с.
4. Чернухін, Є.К. Грецька мова в шкільній освіті України: історичний та методологічний аспекти [Електронне видання]: Ін-т педагогіки НАПН України. Київ, 2023. методичний посібник. 153 с.

Концептуальні засади моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин

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

У ході дослідження «Науково-методичні засади реалізації моделі багатомовної освіти у закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин» (2021-2023рр.) було створено модель багатомовної освіти для ЗЗСО визначеного типу, розроблено науково-методичні засади її реалізації.

Розроблена модель – це візуалізоване представлення багатомовної освіти як освітньо-організаційного процесу, що надає інформацію про комплекс основних видів діяльності його суб'єктів у ході впровадження моделі.

Метою розробленої моделі є формування багатомовної комунікативної компетентності учня / учениці як здатності послуговуватися рідною, державною та іноземною мовами; толерантно спілкуватися в полікультурному середовищі на основі ставлення до мовного і культурного розмаїття як цінності. Вона визначена з урахуванням особистісних потреб учнів / учениць і суспільно важливих для нашої держави завдань.

Навчання мов у контексті моделі здійснюється з урахуванням адитивного (від англ. «additive» - додатковий) і субординативного підходів до визначення

порядку та способів залучення їх до мовного репертуару учнів/учениць. У процесі інтегрованого навчання мов учні / учениці не протиставляють мови як окремі системи, що функціонують паралельно в їхньому мовному репертуарі. Поступово у них формується багатомовна комунікативна компетентність як комплекс усіх комунікативних компетентностей виучуваних мов і специфічних багатомовних компетентностей: металінгвістичної, міжкультурної і компенсаторної.

Змістовий блок моделі показує, що формування багатомовної компетентності передбачає диверсифікацію структури навчального процесу. Диверсифікація освітнього процесу ґрунтується на основі інтеграції мовного курікулуму у процесі поступового розширення мовного репертуару учнів/учениць і обумовлює відповідну корекцію модельних програм, використання інтегративних технологій, розвивальних, інтерактивних вправ, вправ, спрямованих на розвиток креативності.

Важливою ознакою процесу формування багатомовної компетентності у контексті представленої моделі є індивідуалізація навчання, яка реалізується шляхом: 1) урахування особистісних особливостей здобувачів освіти, їхніх освітніх запитів, пізнавальних стратегій, інтересів, бажань, мотивацій; 2) застосування нових методичних підходів та інноваційних технологій.

Модель багатомовної освіти надає можливість навчання (або вивчення) різних за правовим та лінгводидактичним статусом мов на різних етапах освітнього процесу і спирається на принципи збагачувального навчання

Модель є універсальною для всіх закладів загальної середньої освіти України з класами (групами) з навчанням мов корінних народів і національних меншин, з іншого – надає можливість створювати варіативні моделі за умови збереження запропонованих загальних концептуальних принципів та підходів.

Організація багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин

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

Створена в ході дослідження «Науково-методичні засади реалізації моделі багатомовної освіти у закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин» (2021-2023) модель багатомовної освіти (Фідкевич, О. Л, Снегір'ова, В. В., Бакуліна, Н. В., 2023) передбачає збалансоване використання обов'язкового і додаткового (варіативного) компонентів освіти з метою підтримки багатомовного середовища та забезпечення ефективності індивідуального поступу учня/учениці в процесі набуття багатомовної компетентності [1].

Обов'язковим компонентом освітніх програм в контексті моделі є навчання рідною мовою у початковій школі та вивчення державної із подальшим збільшенням її обсягу у середній і старшій освітній ланці. Третя мова – іноземна – обирається

відповідно до специфіки освітнього закладу, наявності фахівців, вибору батьків, друга іноземна мова додається у 5 класі.

Додатковий компонент – це факультативи, практикуми, мовні клуби, які працюють переважно у другій половині дня, позакласні заходи, гуртки, дослідницькі проєкти, літні мовні табори тощо. До додаткового компоненту також належать консультаційні заняття для учнів із просунутим рівнем у вивченні певних мов і для учнів, які відчувають труднощі в процесі багатомовного навчання.

Важливою ознакою процесу формування багатомовної компетентності у контексті представленої моделі є індивідуалізація навчання, яка реалізується шляхом: 1) урахування особистісних особливостей здобувачів освіти, їхніх освітніх запитів, пізнавальних стратегій, інтересів, бажань, мотивацій; 2) застосування нових методичних підходів та інноваційних технологій.

Модель багатомовної освіти передбачає збалансоване використання в процесі навчання мови меншини і мови більшості (державної мови) часткової двобічної імерсії (занурення), що дозволяє опанувати їх на достатньому функціональному рівні. У процесі навчання іноземної мови використовуються імерсійні технології, зокрема технологія CLIL як засіб опанування предметного змісту інших навчальних курсів. Метод імерсії має свої переваги: швидке збагачення словникового запасу та покращення навичок аудіювання і говоріння; зняття мовного бар'єру, позитивний вплив на когнітивний розвиток дитини. Утім ці результати досяжні за умови системного використання імерсійного методу та індивідуальної підтримки дітей, які мають труднощі в одночасному вивченні декількох мов.

Список джерел:

1. Концепція моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин з урахуванням завдань європейської інтеграції України / О. Л. Фідкевич, В. В. Снегір'єва, Н. В. Бакуліна; НАПН України, Ін-т педагогіки НАПН України. Відділ навчання мов нац. меншин та зарубіж. літ. Київ : Педагогічна думка, 2023. 44 с. URL: <https://undip.org.ua/library/kontseptsii-modeli-bahatomovnoi-osvity-v-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-z-navchanniam-mov-korinnykh-narodiv-i-natsionalnykh-menshyn-z-urakhuvanniam-zavdan-ievropeyskoi-intehratsii-ukrainy/>

Багатомовна освіта: виклики сучасності

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

Багатомовна компетентність сучасних здобувачів освіти належить до пріоритетних напрямків розвитку освітніх систем більшості країн світу. Формування уміння ефективно послуговуватися кількома мовами, використовувати здобуті знання

в процесі навчання та життя в багатомовному та культурно розмаїтому суспільстві належить до основних вимог і української освіти (Закон України № Про освіту» ст. 12).

Спрямованість України на європейську інтеграцію, дружні та партнерські зв'язки України з багатьма країнами світу, широкі можливості продовжувати навчання в кращих університетах світу, які відкрилися для українських випускників загальноосвітніх навчальних закладів, вимушене переміщення багатьох українців до європейських країн, викликане війною, підкреслюють важливість впровадження багатомовної освіти.

З метою з'ясування рівня обізнаності майбутніх освітян щодо питань багатомовної освіти було проведено анкетування студентів філологічного факультету УДУ імені Михайла Драгоманова. До опитування долучилися 32 студенти.

Студентам було запропоновано дати відповіді на запитання:

1. Укажіть якими мовами володієте.
2. Якою / якими з цих мов ви могли б викладати в школі?
3. Чи використовуєте ви мови, якими володієте (крім української), для навчання?
4. Чи знаєте ви, що таке багатомовна освіта?
5. Навчання скількома мовами передбачає багатомовна освіта?
6. Чи належить багатомовна компетентність до основних ключових компетентностей, визначених у Державному стандарті?
7. Чи заважає, на вашу думку, одночасне вивчення трьох мов когнітивному розвитку дитини?
8. Чи завжди ваші друзі, знайомі ставляться толерантно до інших мов і культур?

Відповідаючи на перше питання всі студенти (100%) зазначили, що володіють двома мовами – українською і англійською, 60% опитаних – додали третю мову (іспанську, французьку, німецьку, італійську, польську, іврит, турецьку, російську), 25% зазначили, що володіють чотирма мовами, 6% – п'ятьма.

На друге питання 100% студентів відповіли – українською і англійською, 20% додали третю мову.

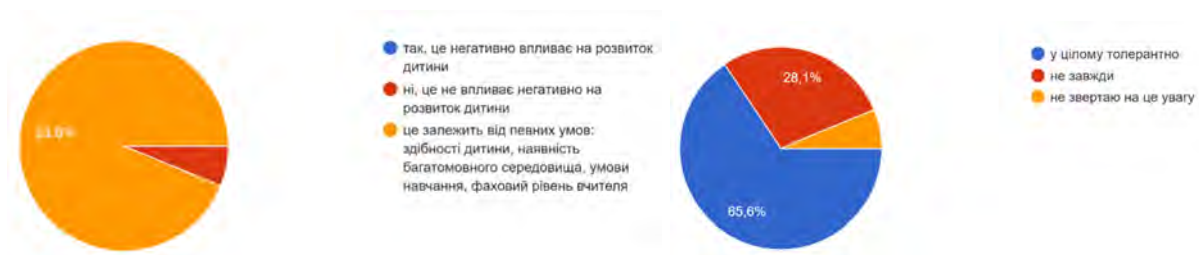
Всі 100% студентів використовують мови, якими володіють, для навчання: 48,4% – завжди, 51,6% – інколи.

34,4% опитаних знають, що таке багатомовна освіта і можуть пояснити, 59,4% – приблизно знають, але не можуть детально пояснити, 6,2% – не знають.

40,6% респондентів зазначили, що багатомовна освіта передбачає навчання трьома мовами, стільки ж 40,6% – вважають, що двома, і 18,8% – зазначили, що чотирма і більше.

51,6% опитаних віднесли багатомовну компетентність до основних ключових компетентностей, визначених у Державному стандарті, 48,4% – відповідно ні.

На два останні питання респонденти відповіли наступним чином:



Як засвідчили результати анкетування, рівень обізнаності майбутніх педагогів щодо питання багатомовної освіти недостатньо високий. Впровадження багатомовної освіти в український освітній простір потребує інформаційного забезпечення і ознайомлення громадськості з правовими й методологічними аспектами багатомовної освіти, а також з різними моделями, технологіями, методами та прийомами багатомовної освіти.

Вивчення ромської мови в контексті моделі багатомовної освіти

*З. О. Кондур,
молодший науковий співробітник
відділу навчання мов національних меншин
та зарубіжної літератури
Інституту педагогіки НАПН України*

Розроблена співробітниками відділу навчання мов національних меншин модель багатомовної освіти надає можливість реалізувати так звану відроджувальну імерсію: якщо соціально-лінгвістичний статус рідної мови не дозволяє використовувати її як мову навчання, ця мова вивчається як окремий предмет (факультатив), але із широким використанням її в навчально-виховній роботі, що підтримує процес оволодіння мовою та збільшує мотивацію до її навчання. Це стосується мов деяких корінних народів України: гагаузів, ромів, урумів, ромеїв, запровадження яких у навчальний процес не отримує достатньої підтримки з боку держави, не має належного науково-дидактичного супроводу. Одним із найважливіших результатів наукового дослідження було створення абетки романі (ромської мови) та програм ромської мови для початкової школи [1,2]. Вивчення ромської мови за запропонованою програмою передбачає добукварний, букварний та післябукварний періоди.

У *добукварному періоді* продовжується розвиток усного мовлення шляхом повторення та закріплення артикуляційних, орфоепічних умінь, навичок слухати, розуміти ромську мову. Особлива увага приділяється розширенню словникового запасу учнів/учениць. Формуються практичні вміння та навички виділяти речення з мовленнєвого потоку, складати речення, утворювати певні форми речення з наданого переліку слів, розрізнявати речення за метою висловлювання, будувати запитання та відповіді, брати участь у діалозі та зв'язано висловлюватися. Здійснюється підготовка до написання рукописних малих та великих букв ромського алфавіту.

Букварний період передбачає вивчення алфавіту на основі порівняння з алфавітом мови навчання (українською мовою); засвоєння фонетичних понять: звук, звук і буква, голосні та приголосні звуки, тверді та м'які звуки, чергування звуків тощо. На підґрунті засвоєння алфавіту учні/учениці мають оволодіти звуко-буквеним аналізом слова. Паралельно відбувається початкове навчання письма.

У *букварний період* діти ознайомлюються з буквами (*a, o, i, e, u*) на позначення голосних та приголосних (*b, c, ch, d, f, g, h, j, k, kh, l, m, n, p, ph, r, s, t, th, sh, shch, y, z, zh*) звуків. Особливу увагу слід звернути на специфічні придихові приголосні звуки [*k^h*], [*p^h*], [*t^h*], які позначаються відповідними диграфами *kh, ph, th*; на позначення звуків [*tʃ*], [*ʃ*], [*ʒ*] диграфами (*ch, sh, zh*); на позначення звука [*tʃ*]

буквосполученням shch; африката [dz] літерою j; гутурального звука [h] літерою h; використання буквосполучень уа [ja], уе [je], уі[ji], уо[jo], які передають два звуки (на відміну від української абетки, у якій наявні йотовані літери для позначення цих звуків).

Післябукварний період передбачає розвиток таких умінь і навичок: читати поскладово, цілими словами та реченнями; відповідати на запитання за змістом тексту; читати невеличкі зв'язні тексти (монологічного або діалогічного характеру) та переказувати прочитане з використанням опорних слів і навідних запитань. Продовжується оволодіння графікою та навичками письма. Формування умінь вживати розділові знаки (крапка, кома, знак оклику, знак питання) переносяться з української мови, оскільки є подібними. На цьому етапі можна застосовувати не лише такі види письмової роботи, як списування букв, складів, слів, словосполучень, речень, коротких текстів з друкованих та рукописних зразків, а й письмові відповіді на запитання, написання диктантів, переказів коротких текстів та складання коротких описів (за предметними та сюжетними малюнками тощо). Отже в програмі актуалізуються основні принципи та методи інтегрованого навчання мов, які орієнтовані на зіставлення мовних одиниць і явищ.

Список джерел:

1. Кондур, З., Богданець-Білоskalенко Н., Фідкевич О., Бакуліна Н., Тамбовська А. Типова навчальна програма з ромської мови для 1-2 класів закладів загальної середньої освіти. Інститут Педагогіки НАПН України, НАПН України. [Електронне видання]. Київ, 2023. 37 с. (отримано гриф МОН). URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2023/06/Typova_navch_prohr_romska_mova_1-2klas.pdf
2. Кондур, З., Богданець-Білоskalенко Н., Фідкевич О. Навчальна програма з ромської мови для 3-4 класів закладів загальної середньої освіти. Інститут Педагогіки НАПН України, НАПН України. [Електронне видання] Київ, 2023. 44 с. (Отримано гриф МОН). URL: <https://undip.org.ua/library/typova-navchalna-prohrama-z-romskoi-movy-dlia-3-4-klasiv-zakladiv-zahalnoi-serednoi-osvity/>

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ І ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕГРАЦІЇ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВИТИ ТА ІСТОРІЇ В ГІМНАЗІЇ

Реєстраційні номери: 0121U100340, 0122U200707

Термін виконання: 2021–2023 рр.

Напрямок: Напрямок 7. Повна загальна середня освіта. Спеціалізована освіта.

Проблема дослідження: Теорія і методика навчання різних предметів і курсів у початковій школі, гімназії і ліцеї, закладах спеціалізованої освіти.

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

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

Уперше розроблено:

- теоретичні положення щодо проектування змісту підручника з інтегрованого курсу історії та громадянської освіти в адаптаційному циклі навчання, зокрема визначено вимоги до викладу інтегрованого навчального матеріалу в текстах підручника, зв'язок між компонентами інтегрованого змісту й видами активностей учнів, що визначає особливості формулювання пізнавальних завдань і запитань, та між компонентами змісту і відбором джерел інформації, через які інтегрований зміст транслюється у параграфи підручника;

- теоретичні положення щодо конструювання методичного апарату новітнього підручника з історії та громадянської освіти: узгодженість розташування елементів підручника (тексти, візуальні джерела, запитання і пізнавальні завдання) відповідно до структури компетентісно орієнтованого уроку, що дає змогу вчителю технологізувати навчання; збільшення візуального матеріалу й мінімізація авторського тексту; вдосконалення апарату орієнтування підручника; обов'язкове доповнення друкованого підручника додатковими електронними складниками й цифровими додатками, що забезпечує потреби дистанційного та змішаного навчання.

Набули подальшого розвитку:

- положення теорії міжпредметної і міжгалузевої інтеграції щодо викладання предметів громадянської та історичної освітньої галузі на базовому рівні середньої освіти;

- положення методики навчання історії щодо вимог до змісту шкільних курсів історії й громадянської освіти, які сприяють формуванню національної ідентичності й патріотизму учнів в умовах інформаційної війни та широкомасштабної агресії Російської Федерації проти України.

Удосконалено:

- методику роботи з електронною версією інтегрованого підручника «Досліджуємо історію і суспільство» та цифровими додатками до нього в режимі онлайн навчання та дистанційного навчання;

- зміст і методику використання навчальних матеріалів для учнів гімназій з історії та громадянської освіти, що можуть використовуватись у класній та позаурочній роботі для патріотичного і громадянського виховання учнів під час війни.

Підходи до проектування змісту підручника з історії та громадянської освіти в контексті інтегрованого навчання

*О. І. Пометун,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
головний науковий співробітник
відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Дослідження питань інтегрованого навчання історії і громадянської освіти дають змогу визначити кілька важливих характеристик, які змінюють «обличчя» сучасної навчальної книги. Серед них такі:

- інтегрований зміст навчального матеріалу в програмі сформований у вигляді блоків міжпредметної інформації навколо важливих категорій чи ідей, що досліджуються під кутом зору різних навчальних предметів/освітніх галузей. Кожен такий блок складає розділ чи параграф підручника. Тож окремі параграфи передбачають опанування учнями певного тематичного блоку інформації щодо міжпредметних для галузі широких категорій та ідей з урахуванням особливостей змісту і методів дослідження історичної, правової чи філософської наук;
- текст підручника носить міжпредметний характер, викладений з урахуванням особливостей методів дослідження окремих наук, відомості з яких інтегрує зміст;
- опанування учнями інтегрованого змісту передбачає відбір оптимальних видів активностей учнів і формулювання на цій основі системи пізнавальних завдань/запитань для підручника, що забезпечують активну діяльність учнів протягом усього уроку та дозволяють ефективно розвивати у них компетентності і наскрізні уміння;
- для формування в учнів цілісних уявлень щодо життя суспільства частину завдань у кожному параграфі підручника складають спеціальні міжпредметні завдання, які вимагають оперування міжпредметними знаннями;
- відбір джерел, поданих у підручнику для дослідження учнів, також здійснюють із урахуванням міжпредметного змісту. Вони мають передбачати ознайомлення дітей з історичними й суспільствознавчими джерелами різних типів, як писемними, так і речовими, включаючи пам'ятки культури, що формують навколишнє історичне середовище. До них слід додавати чинні нормативно-правові акти, фрагменти сучасних енциклопедичних видань, творів художньої/науково-популярної літератури. Таким чином відбирають й ілюстрації із зображенням аутентичних і сучасних візуальних джерел, фотографії речових пам'яток та музейних експозицій, подій сьогодення;

- бажаною нині є певна технологізація навчання, яка вимагає чіткого структурування й логіки побудови концептуальної моделі підручника, надаючи змісту і побудові параграфу стрункість, ясність і привабливість веб сторінки Інтернет сайту.

Кожна з цих характеристик має бути врахована у змісті й методичному апараті сучасного ефективного підручника та дає змогу уточнити певні положення теорії підручникотворення.

Нові підходи до методичного апарату підручника інтегрованого курсу «Досліджуємо історію і суспільство» (5–6 клас)

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

Підготовка підручників з історії і громадянської освіти для 5–6 класів Нової української школи відбувалась, на відміну від попередніх років, в умовах значної варіативності змісту предметів і відсутності чітко визначеної наукової позиції щодо психолого-педагогічних та методичних вимог до створення нових курсів, зокрема інтегрованих. Це очевидно, з одного боку, відкрило простір для значних розходжень і деякого авторського «волонтаризму» як у процесі розроблення модельних програм, так і підручників за тими програмами, зокрема у методичному апараті, а з іншого – для творчості та інновацій.

Проектування і розроблення підручників за модельною програмою інтегрованого курсу 5–6 класів «Досліджуємо історію і суспільство» дає змогу дещо узагальнити інноваційні підходи, які використані в методичному апараті цих навчальних книг. Коротко зупинимось на основних.

- авторами знайдено оригінальний спосіб побудови і розташування компонентів підручника: текстів, ілюстративного матеріалу, системи запитань і пізнавальних завдань, що відповідає структурі компетентісно орієнтованого уроку з трьох частин: вступної, основної та підсумкової. Кожен параграф підручника побудований за цим алгоритмом, що дозволяє вчителю організувати активну діяльність учнів і технологізувати навчання;

- текст підручника розподілений на основний (авторський, що містить інформацію за програмою) та додатковий (документи, визначення, пояснення). Тексти подано різними шрифтами і кольорами, що сприяє кращому орієнтуванню учнів. Додатковий текст за обсягом іноді досить значний, і автори пропонують його як самостійне та рівноцінне джерело знань. Насамперед це відбулось за рахунок зростання кількості історичних документів, до яких запропоновані спеціальні завдання для розвитку в учнів умінь аналізу історичної інтерпретації, критичного мислення тощо.

- змінився характер ілюстративного матеріалу: замість відтворюючих текст малюнків відібрано ілюстрації документальні, наочні та змістовні, які виступають як

історичні джерела і обов'язково аналізуються учнями за допомогою спеціальних завдань підручника. Розширився і перелік зображень, де значне місце посідають схеми, інфографіка, карти.

- удосконалений апарат засвоєння: створено своєрідну «канву» запитань і завдань, за допомогою яких підтримується постійний зв'язок авторів з учнями на всіх етапах опрацювання параграфу, забезпечується постійне керівництво їх самостійною пізнавальною діяльністю різного рівня;

- більш активно використані зовнішні прийоми орієнтування: шрифтові виділення, шмуцтитули, колонтитули, умовні позначки, піктограми тощо.

Очевидно, що таке оформлення методичного апарату насамперед відбиває уявлення авторів про необхідний та достатній рівень самостійності в користуванні учнями підручником, шляхах застосування його на уроці та під час домашньої роботи, його роль в організації навчання.

Практичне заняття як форма інтегрованого навчання громадянської освіти та історії в гімназії

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

У результаті дослідження теми «Методичні засади і технології інтегрованого навчання громадянської освіти та історії в гімназії» нами встановлено, що практичне заняття – форма навчання, яка повною мірою дає змогу реалізувати в освітньому процесі гімназії компетентнісний та діяльнісний підходи. На основі узагальнення результатів наукових досліджень з проблематики практичного заняття нами запропоновано визначення цієї форми навчання як такої, що спрямована на закріплення й застосування набутих знань шляхом вирішення пізнавальних завдань репродуктивного і творчого характеру, внаслідок чого відбувається поглиблення та розширення знань, а також розвиток практично значущих умінь і навичок учнів та формування їхнього ціннісно-емоційного ставлення до предмета вивчення.

Доведено, що в процесі інтегрованого навчання громадянської освіти та історії в гімназії доцільно використовувати різні види практичних занять, зокрема: з вивчення нового матеріалу; повторювально-узагальнюючі тощо. Особливістю практикумів з вивчення нового матеріалу є виконання нескладних практичних завдань на підтвердження певних теоретичних положень, у процесі чого вчитель має надавати учням консультативну допомогу.

Обґрунтовано відповідну методику, яка охоплює послідовне проходження таких етапів: опрацювання нового матеріалу з використанням різних джерел інформації, зокрема підручника, обговорення можливостей його застосування; постановка проблеми, формулювання вчителем завдання, ситуації, яка потребує аналізу; пошук та виявлення матеріалу/інформації, необхідної для виконання завдання; безпосередньо виконання завдання; усний/письмовий виклад

результатів та їх загальне обговорення; переосмислення учнем нових знань у теоретичному, практичному, ціннісному аспектах, «вкладання» їх у вже сформовану систему знань; оцінювання результатів навчальної діяльності учнів.

Доведено, що практичні заняття повторювально-узагальнюючого типу доцільно проводити по завершенню вивчення теми/розділу програми з метою систематизації, поглиблення, закріплення, комплексного застосування знань, навичок, умінь учнів.

Обґрунтовано методичні умови проведення практичних занять як-от: повідомлення вчителем теми, проблеми, завдання; опис умов, змісту події, явища, процесу, яке підлягає аналізу; добір джерел інформації, які слід опрацювати учням для аналізу чи розв'язання проблеми; актуалізація знань і досвіду, вже набутих учнями, й мотивація їхньої навчальної діяльності; формулювання вчителем пізнавальних завдань шляхом вказівки на спосіб діяльності через дієслова дії (доведіть, обґрунтуйте, зробіть аналіз, дайте визначення, порівняйте, вкажіть види тощо).

Основні результати реалізації науково-педагогічного проєкту всеукраїнського рівня «Розвиток громадянської компетентності учнів» (липень 2020 р. – червень 2022 р.)

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

У ході науково-педагогічного проєкту всеукраїнського рівня «Розвиток громадянської компетентності учнів» (липень 2020 – червень 2022 рр.) за участі 5 освітніх закладів та 3 інститутів післядипломної педагогічної освіти встановлено, що реалізація інноваційної методики розвитку громадянської компетентності здобувачів освіти є ефективною за таких умов як-от: 1) системне впровадження діяльнісного та компетентнісного підходів до навчального процесу; 2) систематичне застосування в урочній і позаурочній діяльності технологій активного навчання учнів, проєктних і дебатних технологій; 3) реалізація міжпредметної моделі навчання учнів громадянства через об'єднання зусиль учителів різних предметів; 4) встановлення дієвих взаємовідносин між учасниками освітнього процесу на засадах партнерства; 5) демократизація освітнього середовища на принципах рівності, толерантності, поваги до гідності людини; 6) взаємодія освітнього закладу, суб'єктів освітнього процесу з місцевою громадою, представниками державних органів, органами місцевого самоврядування та активною громадськістю.

З'ясовано, що організація роботи освітнього закладу з розвитку громадянської компетентності учнів може мати різні форми, наприклад: система виховних заходів, орієнтованих на формування громадянської компетентності; дворічний або трирічний великий соціальний проєкт освітнього закладу; побудова ефективної системи самоврядування для того, щоб діти могли реалізуватися і взяти на себе відповідальність, при цьому важливо визначитися із системою, функціями, автономією. При плануванні й організації освітнього процесу важливо враховувати

потреби, мотивацію, інтереси сучасних дітей, які запитують не «чому», а «для чого».

Обґрунтовано й статистично підтверджено, що, по-перше, громадянська компетентність учнів формується, розвивається й перевіряється виключно в діяльності (це має бути конкретна діяльність учнів, яка або моделює життєві ситуації або є безпосередньою участю в діяльності потребує особливих форм (предметна/позаурочна діяльність учнів)); по-друге, формування/розвиток громадянської компетентності потребує наявності в школі демократичної атмосфери, ґрунтовної діалогічності та партнерстві.

Аналіз результатів науково-педагогічного проекту всеукраїнського рівня «Розвиток громадянської компетентності учнів» (2018–2023 рр.) засвідчив, що його основні завдання виконані. При цьому можна констатувати, що його реалізація проходила в надважких умовах пандемії та війни, що значно ускладнило поширення його результатів серед педагогічної спільноти України.

Інтеграція: вимога Державного стандарту базової середньої освіти і перспективи підручникотворення

*Ю. Б. Малієнко,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник
відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Освітня інтеграція – результат глобалізаційних процесів ХХІ ст., парадигма Державного стандарту базової середньої освіти і концепт вітчизняного підручникотворення.

Розглядаємо тему в контексті громадянської та історичної освітньої галузі. На наш погляд, інтеграція – це взаємозв'язок змістового, діяльнісного, ставленнєвого чинників громадянської/історичної та інших освітніх галузей, необхідний для формування в дитини цілісної картини світу та гармонійного розвитку особистості.

Різноманітність наукових тлумачень ключового поняття нашого дослідження зумовлюють його активне використання в освітній практиці. Зрозуміло, що інтеграція як педагогічний феномен може виступати передумовою освітніх змін, методологічним підходом до розроблення основних документів (Державних стандартів, освітніх програм тощо), принципом взаємодії окремих складників навчального процесу та результатом зазначеного.

У процесі дослідження встановлено, що інтегративний підхід до навчання історії, громадянської освіти і створення відповідної бази підручників охоплює науково-педагогічні дослідження, власне процес навчання, найрізноманітніші аспекти життєвого, пізнавального, суспільного досвіду дитини.

У зв'язку з цим з'ясовано, що у чинних програмах і підручниках з історії України та всесвітньої історії частково реалізується інтеграція через взаємодію, наприклад, історичних, геопросторових, літературних, мистецьких джерел і

відповідних завдань до них. Важливим є визначення спільних для різних освітніх галузей понять (час, простір, явище, факт тощо), тем (наука, освіта, дослідження, значення та ін.), проблем (причини, наслідки, відкриття, війни, суспільні протиріччя, зміни, які охоплюють різні сфери людської діяльності тощо). Проте ці приклади не мають системного характеру.

Ми дійшли висновків, що інтеграція громадянської та історичної, інших галузей шкільної освіти є важливою передумовою ефективності нової навчальної літератури, необхідної для забезпечення гармонійного розвитку школярів/школярок. На часі концептуалізація взаємодії інтеграції та підручникотворення, обґрунтування підходів до формування змісту нових інтегрованих курсів, класифікація наявного наукового-методичного доробку з проблематики освітньої інтеграції, що, насамперед, слугуватиме теоретичною основою для конкретних наукових досліджень.

Особливості конструювання інтегрованих завдань з історії

*П. В. Мороз,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник
відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

У ході дослідження теми «Методичні засади і технології інтегрованого навчання історії в гімназії» було визначено особливості конструювання інтегрованих завдань з історії. Встановлено, що інтегровані завдання є невід'ємним складником інтегрованого навчання, оскільки вони є ключовим інструментом для досягнення освітніх результатів.

На основі узагальнення наукових розвідок ми дійшли до висновку, що під поняттям «інтегроване завдання» в контексті навчання історії слід розуміти педагогічно сконструйовану навчальну проблемну ситуацію або завдання, що передбачає комплексне використання знань, умінь та навичок, здобутих під час вивчення різних предметів та особистісного досвіду з метою формування в учнів ключових компетентностей, системного типу мислення, цілісних та різнобічних уявлень про події, явища, процеси суспільного життя в різні історичні періоди.

Визначено основні методичні вимоги до формулювання інтегрованих завдань з історії як-от: 1) відповідність модельній навчальній програмі та меті уроку; 2) конкретність, логічність та лаконічність; 3) досяжність у виконанні учнями самостійно чи за допомогою/під керівництвом учителя; 4) відсутність в умові завдання явного підказування; 5) оптимальна кількість інтегрованих завдань на уроці та в підручнику відповідно до віку та відведеного навчального часу; 6) врахування при розробленні завдань вікових особливостей учнів, їхніх потреб та пізнавальних можливостей; 7) створення системи інтегрованих завдань, що передбачає оптимальне поєднання різних форм навчання учнів (індивідуальної, парної, групової та фронтальної) та залучення їх до різних видів діяльності.

Встановлено, що при розробленні інтегрованих завдань обов'язково слід враховувати зміст і очікувані результати уроку. Це означає, що завдання мають бути спрямовані на досягнення конкретних навчальних цілей та вимог модельної навчальної програми.

З'ясовано, що використання у конструюванні інтегрованих завдань візуальних засобів, таких як фотографії, малюнки, історичні реконструкції, історичні карти, відео, графіки та інші візуальні матеріали, допомагає зробити навчальний матеріал більш доступним та зрозумілим для дітей цифрового покоління.

Обґрунтовано, що розробляючи систему інтегрованих завдань, важливо враховувати особливості дітей цифрового покоління. Водночас ефективними є методи інтерактивного навчання – залучення учнів до діалогу, дискусій та співпраці.

Підручник «Досліджуємо історію та суспільство» як засіб формування міжпредметних понять і вмінь учнів

*Г. В. Сєрова,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Системна трансформація освітнього процесу відповідно до стратегії Нової української школи передбачає модернізацію змісту і методології навчання. На основі узагальнення наукових розвідок ми дійшли висновку, що запровадження інтегрованого підходу в шкільній освіті, задекларованого у Державному стандарті базової середньої освіти, є основою конструювання цілісного освітнього процесу і розв'язання актуальних освітніх завдань, зокрема у навчанні історії та громадянської освіти.

Прикладом реалізації такого підходу є модельна навчальна програма інтегрованого курсу для 5–6 класів «Досліджуємо історію і суспільство», розроблена співробітниками відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України.

У ході дослідження доведено, що структура і зміст курсу забезпечує опанування учнями міжпредметними категоріями та поняттями для досягнення очікуваних результатів у навчанні учнів історії та громадянської освіти.

Визначено потенціал підручника інтегрованого курсу «Досліджуємо історію і суспільство» у формуванні міжпредметних понять та умінь учнів 5 класу, який розкривається через проблемно-тематичний підхід до відбору і структурування навчального змісту, підібрані оптимальні види активностей учнів, міжпредметні пізнавальні завдання/запитання. Так, явища суспільного життя минулого й сьогодення, позначені міжпредметними поняттями, розглядаються в одному тематичному блоці (розділі курсу, параграфі, на уроці) з урахуванням особливостей методів дослідження окремих наук: історії, філософії, політології, правознавства. Об'єднання інформації навколо визначених міжпредметних для галузі широких категорій та ідей створює

основу структурування змісту кожного параграфу підручника, який реалізується через залучення учнів до різноманітних видів навчальної діяльності.

З'ясовано, що у навчальному матеріалі 5 класу історичний та громадянознавчий складники тісно переплетені навколо наскрізного поняття «сталий розвиток». На цій основі сформовано інтегровані модулі інформації, яка поєднує відомості з різних наук/предметів, що розкривають це явище з різних боків. Для опанування міжпредметним змістом у підручнику передбачено застосування спеціальних пізнавальних завдань і запитань при опануванні учнями відповідною темою.

Таким чином, підручник уможливорює досягнення обов'язкових результатів навчання інтегрованого курсу за Державним стандартом базової середньої освіти.

Проектна діяльність учнів у контексті інтегрованого навчання історії

*І. В. Мороз
науковий співробітник
відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

У ході дослідження теми «Методичні засади і технології інтегрованого навчання історії в гімназії» було визначено особливості використання проектної діяльності у контексті інтегрованого навчання історії.

Упровадження ідей Нової української школи потребує залучення сучасних освітніх технологій, які передбачають співпрацю учнів задля досягнення спільної мети. Однією з основних форм організації спільної роботи учнів є проектна діяльність.

Під навчальним проектом розуміємо діяльність здобувачів освіти 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 проекту.

Визначено, що проектна діяльність в умовах інтегрованого навчання історії дає змогу ефективно поєднати теоретичні та практичні складники освітньої діяльності учнів, розкрити, розвинути й реалізувати їхній творчий потенціал. Робота над навчальним проектом завжди передбачає розв'язання певної навчальної проблеми із застосуванням різноманітних методів за обов'язкового інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, навчальних предметів/курсів.

З'ясовано, що перевагою використання проектної технології в освітній діяльності є вміння, які набувають учні як-от: планувати свою роботу, попередньо прораховуючи можливі результати; використовувати багато джерел інформації; самостійно збирати і накопичувати матеріал; аналізувати та співставляти факти, аргументувати свою думку; приймати рішення; встановлювати соціальні контакти (розподіляти обов'язки, взаємодіяти один з одним); створювати «кінцевий продукт» – матеріальний носій проектної діяльності; представляти створене перед аудиторією; оцінювати себе та інших.

Обґрунтовано, що метод проектів доцільно застосовувати в навчанні тоді, коли потрібно розв'язати дослідницьке або творче завдання, яке передбачає, з одного боку,

використання різноманітних методів та засобів навчання, а з іншого – інтегрування та застосування знань і вмінь із різних галузей науки/навчальних предметів. Цей метод передбачає такі етапи: 1) виявлення проблеми, 2) формулювання гіпотези, 3) обрання методів дослідження, 4) аналіз отриманих результатів, 5) презентація та захист проєкту.

Обґрунтовано основні критерії самооцінювання (взаємооцінювання) участі учнів в проєкті, до яких віднесемо: самостійність виконання завдань проєкту; глибина розуміння теми; повнота розкриття теми; оригінальність виконання завдання; логічність і виразність представлення результатів; повнота розкриття змісту проєкту на презентації; культура мовлення під час презентації; використання засобів наочності, технічних засобів.

Реалізація завдань науково-педагогічного проєкту «Розвиток громадянської компетентності учнів» у ТНВК ШПЛ №2

*І. В. Іванюк,
кандидат педагогічних наук,
директор Тернопільського навчально-виховного комплексу
«Загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів – правовий ліцей № 2»
Тернопільської міської ради Тернопільської області*

Тернопільський навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів – правовий ліцей № 2» з 2018 року був учасником науково-педагогічного проєкту всеукраїнського рівня «Розвиток громадянської компетентності учнів», який нині завершився. Основним напрямом роботи освітнього закладу з реалізації мети і завдань проєкту є такий як «Взаємодія ліцею з громадою, органами державної влади та органами місцевого самоврядування».

У 2022 – 2023 навчальному році у навчальному закладі ТНВК ШПЛ №2 в рамках проєкту були проведені заходи, вплетені в план роботи та освітню програму закладу, виховні плани, гурткову роботу. А саме:

учнівська гра «Пізнай себе» з використанням історичних даних національного походження (жовтень 2022);

національно-патріотичний захід «Гарт твого майбутнього» з залученням військових керівників, що формує обов'язок захищати свою Батьківщину (лютий 2023 р.);

інноваційні уроки, уроки-суди над мовою окупанта, терористичними злочинами, байдужості тощо, що формує у школярів високу правосвідомість і правову культуру в системі громадянської компетентності (протягом 2022 – 2023 рр.);

проєкт «Українська підказка», в основі якого покладено випуск книги для українця-початківця, який має в кінцевому результаті мати свідомий обов'язок: бути патріотом України (проєкт завершено в червні 2023 р.);

конкурс «Я, школа, родина, Україна» про свою сім'я або обраний образ громадсько-активної людини в системі формування справжнього лідера та патріота (травень 2023 р.);

систематичні шкільні новини через ШСН шкільну службу новин, що висвітлює результати різноманітних конкурсів, змагань, активної громадянської позиції учнів закладу;

розробка проєктів Всеукраїнського дитячого правового форуму «Формула успіху правової держави очима дітей» (протягом березня 2023 р.).

І хоча воєнний стан, моральне виснаження дітей та вчителів, масштабні повітряні тривоги впливали на реалізацію проєкту, його цілі й завдання досягнуто.

Вибір учителем модельної навчальної програми в межах громадянської та історичної освітньої галузі

*С. І. Моцак,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри всесвітньої історії,
міжнародних відносин та методики
навчання історичних дисциплін
СумДПУ імені А.С.Макаренка*

Нова українська школа відзначається концептуальними змінами в освітньому процесі та підходах до навчання. Однією з ключових ідей є перехід від простого вивчення фактів до розвитку ключових компетентностей учнів. Реформування системи середньої освіти передбачає й певний рівень автономії вчителів й освітніх закладів, зокрема вибір модельних навчальних програм для визначення стратегій очікуваних результатів, змісту навчання та видів навчальної діяльності учнів.

Вибравши модельну навчальну програму, вчитель може адаптувати її або створити навчальну програму на її основі, яка буде реалізована в освітньому закладі. Під час вибору модельної навчальної програми для розробки навчальної програми вчителю потрібно визначитись, яка модельна програма найбільш відповідає цілям та завданням конкретного навчального предмета або інтегрованого курсу. Обрання модельної програми є лише початковим етапом реалізації предмета/курсу, оскільки на її основі потрібно розробити власну навчальну програму.

При виборі навчальної програми вчитель має враховувати такі аспекти, як-от потреби учнів, наявність ресурсів для навчання та методичного забезпечення, обсяг програми та цільові орієнтації навчання. Очевидно, що вибір модельної навчальної програми для громадянської та історичної освітньої галузі має свої особливості.

Головною метою громадянської та історичної освітньої галузі є розвиток особистості учня через осмислення минулого, сучасного та зв'язків між ними, взаємодії між глобальними, загальноукраїнськими та локальними процесами; формування ідентичності громадянина України, його активної громадянської позиції на засадах демократії, патріотизму, поваги до прав і свобод людини, визнання цінності верховенства права та нетерпимості до корупції.

Модельні програми Нової української школи для адаптаційного циклу (5–6 клас) виступають як пропедевтичні та ґрунтуються на діяльнісному підході. Однак, хоча засадничі принципи єдині, шлях, який обирають автори конкретної модельної

навчальної програми, може значно відрізнятись. Таким чином, і шлях кожного вчителя також є унікальним.

Учителю історії нині важливо мати достатній «резерв знань», який дасть змогу зрозуміло пояснити учням 5–6 класів історичні концепції на їхньому рівні пізнання, а також компетенції, що уможливають формування/розвиток в учнів предметних умінь. При цьому вчителю важливо зберігати науковий характер викладання, посилюючи мотивацію учнів до вивчення курсів історії на предметному циклі в 7–9 класах.

Змістова та діяльнісна інтеграція між «Етикою» і курсом «Здоров'я, безпека, добробут»

*Л. М. Пилипчатіна,
вчитель громадянської освіти,
основ правознавства
ХПСШ «Харківський колегіум»*

При викладанні інтегрованого курсу «Здоров'я, безпека, добробут» в 5 та 6 класах ефективним є використання матеріалів предмета «Етика» за модельною навчальною програмою «Етика» (5–6 клас) авторів О.Пометун, Т.Ремех, В. Кришмарел (освітні галузі: соціальна та здоров'язбережувальна; частково – громадянська та історична (питання взаємин у оточенні, спільноті, суспільстві)). Наведемо приклади такої інтеграції з нашої практики.

Так, включення у вступні уроки курсу «Здоров'я, безпека, добробут» в 5 класі «Я і мої цінності» змістових одиниць теми предмета «Етика» «Унікальність і неповторність людини» дало можливість організувати цікаву роботу дітей із застосуванням видів навчальної діяльності, запропонованих у модельній навчальній програмі «Етика». П'ятикласники методом мозкового штурму визначали свої найбільші цінності, інтерактивним голосуванням обирали 5 найважливіших, а далі методом проєктивного малюнку зображували ці цінності на великих аркушах паперу, коментували і пояснювали їх. Діти формулювали золоте правило моралі, ілюстрували його прикладами з власного життя та життя оточення, пояснювали, що таке моральні цінності та як вони впливають на відносини й спілкування людей.

При проведенні другого уроку теми 1 розділу I « Вчусь вчитися» курсу «Здоров'я, безпека, добробут» були застосовані види навчальної діяльності, рекомендовані в програмі «Етика» як-от: пошук учнями інформації в різних джерелах (підручнику, довідниках, інтернет-джерелах тощо), систематизація, оцінювання якості та достовірності інформації, використання інформації для формулювання учнями власної позиції та висновків.

У ході вивчення теми «Правила поведінки в громадських місцях» були корисними матеріали «Етики» при оцінюванні дітьми моделей (виявів) власної поведінки та поведінки інших людей відповідно до моральних вимог і правил, моделюванні ситуацій та діалогів морально-етичного змісту, обранні способів розв'язання проблем, участі в рольових іграх тощо.

При опануванні шестикласниками теми «Протидія соціальному тиску» курсу «Здоров'я, безпека, добробут» інтеграція з предметом «Етика» була цінною у плані формування дітьми відкритих та спірних запитань, для обговорень і дискусій, які стимулювали висловлення ними власних суджень щодо тих чи тих вчинків, поведінкових моделей, підбір аргументів для захисту власної позиції, участь в обговоренні з дотриманням правил дискутування, діалоги з переконанням інших.

Таким чином, інтеграція курсу «Здоров'я, безпека, добробут» та предмета «Етика» у 5–6 класах відбувалась на рівні змісту та видів навчальної діяльності.

Особливості оцінювання учнів 5–6 класів із предметів та інтегрованих курсів громадянської та історичної освітньої галузі

*О. Л. Пишко,
кандидат педагогічних наук,
завідувач лабораторії суспільно-гуманітарної освіти
Рівненського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти*

Оцінювання навчальних досягнень учнів 5–6 класів із навчальних предметів та інтегрованих курсів громадянської та історичної освітньої галузі (далі – ГЮ) здійснюється відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 01.04.2022 № 289 «Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання навчальних досягнень учнів 5–6 класів, які здобувають освіту відповідно до нового Державного стандарту базової середньої освіти».

Визначено, що провідну роль у Новій українській школі посідає формувальне оцінювання, що має на меті підтримку індивідуального навчального поступу здобувачів освіти; формування в дитини впевненості в собі, наголошення на її сильних сторонах, а не на помилках; запобігання побоюванням помилитися; діагностування досягнень на кожному з етапів навчання; вчасне виявлення проблем і запобігання їх нашаруванню; підтримка бажання навчатися та прагнути максимально можливих результатів. Інструментами формувального оцінювання є педагогічне спостереження вчителя за діяльністю учнів, аналіз цієї діяльності, надання зворотного зв'язку.

Підсумкове (тематичне, семестрове) оцінювання учнів з навчальних предметів / інтегрованих курсів в ГЮ здійснюють відповідно до вимог Державного стандарту базової середньої освіти щодо обов'язкових результатів навчання учнів (Додаток 18). При виставленні тематичної оцінки враховують усі види навчальної діяльності, що підлягали оцінюванню упродовж вивчення теми/розділу. Оскільки семестрову оцінку з предметів та інтегрованих курсів ГЮ виставляють на основі результатів тематичного оцінювання та результатів контролю груп загальних результатів навчання, відображених у Свідоцтві досягнень, то у журналі перед семестровою оцінкою мають бути наявними колонки із зазначеними групами загальних результатів навчання.

Формами оцінювання результатів навчання учнів 5–6 класів із предметів / інтегрованих курсів ГЮ є: виконання практичних та діагностичних робіт, письмових робіт, тестування, усне опитування, навчальні проекти, створення творчих продуктів

тощо. При оцінюванні досягнень програмових очікуваних результатів учнів із предметів / інтегрованих курсів ГІО вчитель має враховувати логічність і обґрунтованість, осмисленість, глибину, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість міркувань учня, рівень сформованості наскрізних умінь та ключових компетентностей.

Відповідно до чинного законодавства заклади освіти мають право на свободу вибору форм, змісту та способів оцінювання за рішенням педагогічної ради.

Важливість інтеграції складової прав людини в освітній процес

*Т. М. Смагіна,
кандидат педагогічних наук,
завідувачка кафедри методики
викладання навчальних предметів
комунального закладу
«Житомирський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти»
Житомирської обласної ради*

У ході дослідження теми «Актуальність інтеграції складової прав людини в освітній процес закладу освіти» нами було проаналізовано історію виникнення та розвитку прав людини в історії та визначено рамкові права, які є важливими для захисту гідності, безпеки та добробуту, особливо в умовах повномасштабної російсько-української війни. До цього переліку ми віднесли такі: право на життя; право на особисту недоторканність; заборона катувань та жорстокого поводження; право на свободу думки і слова, на вільне вираження своїх поглядів і переконань; право на гуманне поводження; право на медичну допомогу; право на освіту; право на гуманітарну допомогу; право на недискримінацію.

Ці права можна назвати рамковими, оскільки вони допомагають забезпечити захист основних потреб, честі, гідності та безпеки, особливо під час збройного конфлікту.

Вважаємо, що адаптаційний період базової НУШ має включати інтеграцію складової прав людини в освітній процес закладу освіти з кількох причин:

1. знання прав людини та вміння їх застосовувати в конкретних життєвих ситуаціях сприятиме формуванню громадянської свідомості учнів та розвитку громадянської компетентності;
2. навчання правам людини впливатиме на формування в учнів цінностей справедливості, толерантності та поваги до різноманітності;
3. навчання правам людини розвиватиме соціальну компетентність учнів, важливими складовими якої є навички співпраці, емпатія та вміння слухати, що дасть можливість учням розуміти потреби та права інших;
4. активні методи навчання правам людини можуть включити учнів в активну громадянську (волонтерську) діяльність спрямовану на захист прав та свобод.

Можна з упевненістю стверджувати, що інтеграція складової прав людини в освітній процес закладу освіти має вийти за межі предметної інтеграції такої, як етика, історія, соціальні науки та мова.

Тому перспективами подальшого вивчення заявленої проблеми вбачаємо у встановленні переліку та змісту складових прав людини, створенні універсальної програми (перелік тем, зміст, результати навчання), що сприятиме розвитку особистості, яка знає свої права та обов'язки, готова жити в сучасному суспільстві та брати участь у його формуванні й розвитку.

Реалізація завдань всеукраїнського проєкту «Розвиток громадянської компетентності учнів» у Рубіжанському ліцеї в умовах війни

*І. О. Целухіна,
заступник директора
з експериментальної роботи, вчитель історії
Рубіжанського ліцею Рубіжанської міської ради
Луганської області*

Рубіжанський ліцей Рубіжанської міської ради Луганської області з липня 2018 року по червень 2023 року був учасником науково-педагогічного проєкту всеукраїнського рівня «Розвиток громадянської компетентності учнів» за напрямом «Демократичне врядування в школі».

У липні 2021 року заклад освіти було реорганізовано у Рубіжанський ліцей Сєверодонецького району Луганської області, який став єдиним освітнім закладом старшої школи в місті. Шкільна спільнота постала перед викликом – потрібно було терміново розпочинати роботу із створення органів самоврядування. Маючи вже попередній досвід, вирішено було розпочати роботу одночасно у трьох напрямках – створення учнівського самоврядування, батьківського, педагогічного.

У вересні 2021 року в класних колективах були проведенні тренінги «Участь учнів у вирішенні питань загальноліцейського значення», під час яких кожний колектив 5–11 класів розробили схему органів учнівського самоврядування, визначивши їх повноваження й функції та способи формування. Загальноучнівська конференція затвердила Положення про учнівське самоврядування ПАЗЛ (Парламентська асамблея завзятих ліцеїстів) і вже у листопаді 2021 року були проведені загальноліцейські президентські вибори та сформований парламент.

Учні активно включилися в роботу: підписали Меморандум про співпрацю з адміністрацією ліцею, провели низку заходів для учнів і затвердили план роботи на 2022 рік. У грудні 2021 року розпочала свою роботу «Школа лідерів», до роботи якої були залучені не лише куратори учнівського самоврядування, а й представники міської Молодіжної ради, до складу якої увійшли делегати нашого освітнього закладу.

Спільно з батьківською громадою було розроблено Положення про Ліцейський батьківський комітет, проведена загальна батьківська конференція, де затвердили Положення і обрали склад комітету. Батьки залучалися до вирішення питань щодо

харчування дітей, створення комфортного освітнього середовища, виплати стипендій обдарованим учням, питань організації освітнього процесу тощо.

Однак у плани на 2022 рік прийшлося внести суттєві зміни. Військові дії у місті розпочалися вже в лютому 2022 року. І саме початок війни показав результат нашої роботи. Доки було світло та зв'язок телефоном або через соціальні мережі, учні пропонували підтримку: хтось працював у гуманітарному штабі, хтось розвозив/розносив допомогу людям похилого віку, хтось надавав допомогу і підтримку в укриттях. А 15 березня 2022 року місто було частково окуповане і опинилося на лінії фронту (скоріше наше місто й було лінією фронту). Зв'язок з більшістю колег і учнів був втрачений.

Але вже у липні 2022 року розпочалася робота з відновлення діяльності нашого закладу освіти, який розпочав працювати дистанційно. Була відновлена робота органу учнівського самоврядування на єдиній освітній платформі. Нині з ініціативи учнів проходять флешмоби, відео конференції з різноманітних питань. Одним із головних напрямів роботи учнівського самоврядування залишається підтримання зв'язків та інформування учнів, які опинилися на тимчасово окупованій території, про ситуацію в Україні, бо діти потребують підтримки і хочуть отримати відповіді на свої запитання від людей яким вони довіряють, своїх вчителів і однокласників.

Наша шкільна спільнота живе й взаємодіє попри все, навіть в жорстких несприятливих умовах нинішньої війни.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРОВАНОГО ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ ТА ЕКОНОМІКИ В КУРСАХ ЗА ВИБОРОМ У ГІМНАЗІЇ І ЛІЦЕЇ

Реєстраційний номер: 0121U100254

Роки виконання: 2021–2023 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Напрямок 7. Повна загальна середня освіта. Спеціалізована освіта. Проблема дослідження: Теорія і методика навчання різних предметів і курсів у початковій школі, гімназії і ліцеї, закладах спеціалізованої освіти.

Керівник наукового дослідження: Т. Г. Назаренко, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувачка відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

Метою дослідження було обґрунтування методичних засад інтеграції змісту географічної та економічної освіти в умовах світових глобалізаційних процесів та інтеграції України до європейського простору та реалізації їх в курсах за вибором у гімназії та ліцеї. Для виконання ідеї інтегрованого навчання зміст доцільно будувати з позицій єдності навчальних предметів. Такий підхід дозволяє інтегрувати зміст географії та економіки на рівні створення комплексних надпредметних курсів за вибором, методичною основою конструювання яких є традиційні поняття, закони, методи географічної та економічної науки. Під час дослідження:

- **уперше** доведено, що удосконалення інтегрованого змісту в курсах за вибором та методика навчання з географії та економіки сприяє виникненню зацікавленості учнів до вивчення цих навчальних предметів, використання інтеграційної технології, яка забезпечує інтеграцію різно-предметних знань і вмій, різних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів за вибором, що поєднують географію та економіку, розвиває мотивацію учнів до вивчення предметів і дослідницькі навички;
- **узагальнено** теоретико-експериментальні результати розроблення методики навчання географії та економіки через курси за вибором інтегрованого змісту;
- **обґрунтовано**, що результати наукового дослідження сприяють реалізації основних положень Нової української школи; соціальний ефект упровадження експериментальної методики, полягає в тому, що інтегративна складова двох навчальних предметів дозволяє запроваджувати інноваційні ідеї і значно підвищує якість освітніх результатів учнів, що навчаються комплексно сприймати навколишню реальність;
- **упроваджено** результати наукового дослідження в практику закладів загальної середньої освіти, що підтверджено довідками про впровадження (22 довідки);
- **відкрито** розроблену методику навчання географії та економіки в

контексті інтегрованого навчання, методичні рекомендації вчителям щодо організації курсів за вибором з інтегрованою складовою, зміст методичного посібника для вчителів, які працюють з навчальними програмами курсів за вибором «Методика розроблення та впровадження інтегрованих курсів за вибором з географії та економіки в гімназії та ліцеї» та зміст монографії «Теоретико-методичні засади інтеграції змісту навчання географії та економіки в гімназії та ліцеї».

Концептуальні засади інтегрованого навчання географії у складі освітньої галузі «Природознавство»

*Т. Г. Назаренко,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
завідувач відділу навчання географії та економіки
Інституту педагогіки НАПН України*

Під час проведення дослідження науковими співробітниками відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України обґрунтовано, що процес формування системи природничо-наукових знань учнів закладів загальної середньої освіти має відбуватися в єдності її географічної, фізичної, біологічної, хімічної та інших підсистем і здійснюється згідно закономірностей герменевтичного кола: включення до попередньо визначеної цілісності все більшого обсягу її елементів. Для забезпечення розуміння цілісності природничо-наукових знань учнів спочатку знайомлять з «випереджуючими»: фундаментальними закономірностями природи, методами її пізнання, загальними природничими поняттями. На підґрунті сформованих загальних уявлень здійснюється подальше формування системи знань про природу на основі наскрізних принципів, які не передбачають радикальну зміну її з часом, а лише розширення і деталізацію. Таким чином забезпечується чітка наступність формування природничо-наукової картини світу (ПНКС) та її географічної складової у свідомості учнів упродовж усього часу навчання в закладах загальної середньої освіти.

Учні набувають навичок дослідження природи, користування приладами та методами природодослідника, спільними для усіх предметів освітньої галузі «Природознавства».

Для географії запропонована внутрішньо предметна інтеграція на основі загальних закономірностей будови та розвитку географічної оболонки та механізми здійснення міжпредметної та над предметної інтеграції на основі закономірностей збереження, спрямованості до рівноважного стану, періодичності.

Пропоновані підходи до структурування та підбору змісту географічної освіти, включення фундаментальних по суті та глобальних за масштабами знань до його складу, логічна схема викладу матеріалу від загального до конкретного дають можливість реформувати методично-організаційні аспекти навчання відповідно до вимог динамічного взаємозв'язаного світу. Ми вбачаємо такі шляхи вдосконалення організації навчального процесу під час навчання географії: орієнтація на діяльнішу модель навчання, учіння учнів самостійному пошуку знань

та вмінь, формування здатності приймати рішення, розвиток цілісного системного мислення. При створенні відповідної методики викладання інтегрованої інформації вивчений навчальний матеріал відбирається адекватно до теми інтегративної інформації.

Нами розроблені та апробовані в шкільній практиці теоретико-методичні засади інтеграції природничо-наукової освіти. Концептуальні засади, що формують інтегративне навчання в закладах загальної середньої освіти мають бути методичною основою для створення умов, що забезпечують розвиток особисті, яка має цілісний міждисциплінарний науковий світогляд на ключові компетентності в галузі природничих наук, техніки й технологій. Такою передумовою і виступає інтегративний підхід, який застосовується в курсах за вибором, що мають над предметний характер.

Інтегрований підхід як засіб формування цілісності і неперервності змісту шкільної географічної та економічної освіти

*В. С. Яценко,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник
відділу навчання географії та економіки
Інституту педагогіки НАПН України*

Суспільство розвинутих країн світу ввійшли в еру шостого технологічного укладу економіки, який базується на нових високих технологіях, і динамічно переходять до інформаційних суспільств. Тому на межі тисячоліть частина цих країн розпочала підтримувати власні таланти, а й розробляти схеми залучення до себе здібної до точних і природничих наук молоді з усіх континентів.

Інтегрований підхід як засіб формування цілісності і неперервності змісту шкільної географічної освіти проявляється у створенні єдиної системи «природа – суспільство» на основі управління природними процесами з урахуванням об'єктивних законів розвитку обох компонентів цієї системи. Наприклад, у найближчі роки – до 2030 року посилиться тенденція до впровадження принципів сталого розвитку в усі сфери матеріального і нематеріального виробництва. Насамперед, це розвиток зеленої економіки, яка працює на так званих «зелених» або «чистих» технологіях, технології, які відносяться до розкладання різних хімічних сполук на нешкідливі для біосфери компоненти, одержання хімічним шляхом нових джерел енергії для заміни вуглеводневого палива з метою зниження викидів парникових газів в атмосферу, нових технологій, екологічно нейтральних мінеральних добрив, хімічних засобів захисту рослин для екосфери і гідросфери. Сьогодні ми готуємо майбутніх фахівців стратегічно важливих галузей економіки – робототехніка, мікроелектроніка, інфраструктура високовиробничих та хмарних обчислень, технологія блокчейн, квантові технології, фотоніка, промислова біотехнологія, біомедицина, нанотехнології, фармацевтика та сучасні матеріали.

Інтегрований підхід як засіб проявляється у формуванні уявлень та/або застосуванні в освітній практиці різноманітних методів дослідження (фізичних, хімічних, біологічних, картографічних) в таких областях, як зміна клімату, зміна рослинного покриву внаслідок експлуатації земель, втрата біорізноманіття внаслідок зникнення видів (шосте вимирання) та біогеохімічні зміни. Форма систематизації знань, де відбувається синтез результатів дослідження учнів/учениць конкретних наук зі знанням світоглядного порядку і формує наукову картину світу, де інтеграція наук проявляється у світоглядних поняттях. Науковий світогляд формується під час активної взаємодії пізнання соціально-політичної, економічної, юридичної, етичної та естетичної наукових теорій і практик.

Так на курсах за вибором інтегрованого змісту розкривається мета науки – навчання учнів/учениць вмінню описувати, пояснювати (аргументувати) та передбачення (гіпотеза). Для здійснення цього необхідно зібрати наявні факти, поставити нові експерименти, осмислювати отримані результати, створювати теоретичні побудови, прогнозувати нові факти та дослідження й створювати нові технології, прилади тощо.

Методи навчання географії та економіки у інтегрованому навчанні курсів за вибором у гімназії та ліцеї

*Д. В. Полтавченко,
молодший науковий співробітник відділу
навчання географії та економіки
Інституту педагогіки НАПН України*

Інтегровані курси за вибором є ефективним інструментом для підвищення якості знань учнів/учениць. Поєднання змісту навчання двох споріднених навчальних курсів – географії та економіки, дозволяє задіяти більш різноманітний спектр методів навчання, посилити складність завдань та наблизити їх до реальних ситуацій. Також ці переваги інтегрованого навчання дозволяють підвищити мотиваційну складову в дітей, оскільки розв'язання завдань, що є частиною реального життя є більш цікавими та доречними.

Під час навчання інтегрованих курсів за вибором найбільш дієвими та продуктивними можна виділити наступні методи: контекстуальне навчання, проектне навчання, моделювання. Ці методи мають використовуватися комбіновано протягом вивчення усього інтегрованого курсу.

Контекстуальне навчання передбачає вивчення пов'язаних між собою інтеграційних елементів на рівні спорідненого змісту. Наприклад, для інтегрованого вивчення географії та економіки це може бути клімат та сільське господарство. Цей взаємозв'язок може вивчатись поступово від простішого до складнішого: кліматотвірні чинники – вплив клімату на сільське господарство – спеціалізація сільського господарства залежно від клімату – вивчення сільського господарства у країнах різного рівня економічного розв'язку – взаємозв'язки між розвитком сільського господарства, кліматичними характеристиками та економікою країни.

Проектне навчання передбачає виконання дослідження на одну із інтегрованих тем, його підготовку та захист у класі. Бажане виконання не більше одного проекту на півріччя в групі з 3-4 осіб, при цьому вчитель активно допомагає у організації проекту, допомозі у пошуку джерел дослідження та контролю виконання дослідження. В інтегрованому навчанні географії та економіки це може бути вивчення економічного потенціалу окремих галузей господарства та територіальне охоплення; імпорт-експортні відносини між країнами і регіонами та їх економічний аналіз; вивчення спеціалізації регіонів світу та їх економічну ефективність.

Моделювання передбачає створення моделей (абстрактних чи конкретних) для більш якісного вивчення реальних процесів та явищ. В інтегрованому навчанні географії та економіки це можуть бути абстрактні моделі (цифрові та паперові карти), реальні моделі, економічні моделі (які займають проміжну ланку між реальними та абстрактними). Моделювання може також бути поєднано з ігровими технологіями (наприклад, моделювання імпорт-експортних відносин між країнами, роль яких гратимуть учні/учениці).

Загалом, методика навчання інтегрованих курсів вимагає високого рівня підготовки вчителя, який повинен бути високо обізнаним в усіх предметах, що інтегруються. Список методів навчання не є вичерпним, але вищезазначені методи є одними з найбільш дієвих та містять в собі можливості для творчого використання як зі сторони вчителя/вчительки так і зі сторони учня/учениці.

Курси за вибором з географії та економіки з інтеграційною складовою

*О. В. Часнікова,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу навчання географії та економіки
Інституту педагогіки НАПН України*

Географія – єдина з класичних фундаментальних наук вважається одночасно і природничою, і суспільною. За своїм змістом і сутністю вона є інтеграційною наукою, оскільки пояснює просторові, причинно-наслідкові, функціональні зв'язки, між об'єктами і явищами, що досліджуються. Через зв'язок географії та економіки можна глибше пояснити природні й суспільні об'єкти і явища, що вивчаються.

У Державному стандарті базової середньої освіти економічна освіта як явище й окрема категорія в переліку освітніх галузей безпосередньо не представлена. Однак, у списку ключових компетентностей представлено підприємливість і фінансову грамотність. Десять наскрізних умінь, які мають формуватися в учнів у процесі вивчення всіх інтегрованих курсів або предметів і є спільними для всіх компетентностей, стосуються й економічної освіти.

Реформа НУШ спонукає вчителів робити зв'язок між дисциплінами й спиратися на знання і навички кількох предметних областей; відкриває нові можливості для інтеграції знань і навичок різних дисциплін і критичного оцінювання того, як всі ці

частини взаємодіють. Частіше інтеграція використовується для розв'язання проблеми міжпредметного характеру або для створення творчого продукту.

За допомогою багатосторонніх міжпредметних зв'язків закладається фундамент для формування в учнів умінь комплексного бачення та розв'язання проблем, що стосуються географії та економіки.

Відділом географії та економіки Інститутом педагогіки НАПН України розроблено програми курсів за вибором, де інтегровано зміст шкільної географічної та економічної освіти. Змістовне наповнення курсів відібрано за принципом життєвої доцільності й функціональності, активізації ролі самостійного навчання учнів.

Курси за вибором економіко-географічного спрямування слугують підґрунтям економічного профілю навчання, сприятимуть підготовці вчителя до реалізації компетентнісного навчання.

У практиці шкільної освіти узвичаїлася міжпредметна інтеграція, географії та економіки здійснювана різними шляхами серед яких: введення міжпредметних зв'язків, постановка міжпредметних навчальних проблем на окремих уроках; постановка та розв'язання міжпредметних проблем на заняттях курсів за вибором – навчальних предметів, які адаптують для вивчення та інтегрують знання обох наук, створення системи роботи вчителя, де географія та економіка інтегруються не лише в змісті, а й в технологіях, формах організації навчання на засадах компетентнісного підходу.

Значення курсів за вибором з інтеграційною складовою для профорієнтаційної роботи в школі

*І. В. Іванова,
вчитель вищої категорії,
вчитель-методист гімназії № 283
Деснянського району м. Києва*

Аналіз наукової та педагогічної літератури засвідчує, що потенціал варіативної складової географічної освіти в закладах загальної середньої освіти, зокрема курси за вибором, використовуються недостатньо. Обмеженим є вибір тематики, програм курсів, методик їх проведення, не розроблено критеріїв оцінювання ефективності навчання. Такий стан пояснюється не стільки інертністю педагогічної практики, скільки відсутністю науково обґрунтованих відповідей на принципові питання змісту та організації навчання в закладах загальної середньої освіти. Це стримує широке використання як факультативів географічного спрямування так і курсів за вибором з інтегративною складовою для теоретичної, практичної і моральної підготовки учнів до подальшого вивчення географії у профільній школі.

Сучасне направлення в прикладній освіті знаходиться в площині допомоги учневі використовувати отримані знання, для того, щоб вони були корисними у повсякденному житті.

За історію та впровадження різноманітних курсів за вибором в шкільну практику змінювались функції, зміст та організація проведення цих занять. У ряді

проаналізованих публікацій підкреслюється і прогнозуюча функція – апробація вивчення перспективного змісту для наступної профілізації.

Курси за вибором є однією з гнучких форм більш повного відображення в шкільній освіті сучасних досягнень науки, техніки, культури й обліку місцевих особливостей кожного закладу освіти, що дозволяє вносити істотні доповнення в зміст освіти, трудової і технічної підготовки учнів без зміни навчального плану, програм і підручників основного курсу. Безумовно, курси за вибором особливо з інтегрованою складовою, мають профорієнтаційний характер, адже знайомлять учнів з різними напрямками і професіями, розширюють розумовий світогляд учнів, розвивають їхні пізнавальні інтереси. Тому ці заняття деякою мірою закладають фундамент майбутньої професії, що буде пов'язана з географічними знаннями, устанавлюють певні зв'язки між загальною освітою і майбутньою професією випускника і є свого роду до профільною підготовкою молодого людини.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В 5-6 КЛАСАХ

Реєстраційний номер: 0121U100252

Роки виконання: 2021 – 2023 рр.

Назва пріоритетного напрямку: теорія і методика навчання різних предметів і курсів у початковій школі, гімназії і ліцеї, закладах спеціалізованої освіти.

Науковий керівник: В. Р. Ільченко, доктор пед. наук, професор, дійсний член НАПН України, завідувач відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження:

- *уперше розроблено* програму та методику проведення формульованого та контрольованого педагогічного експерименту (Ільченко В. Р., Гуз К. Ж., Ільченко О. Г., Ігнатова А. Г., Ляшенко А. Х., Олійник І. М., Голота О. В., Педенко В. П.);

- *удосконалено* на основі результатів експерименту рукопис розділів практичного посібника «Дидактичні матеріали з інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» для учнів 5-6 класів» (Ільченко В. Р., Гуз К. Ж., Ільченко О. Г., Ігнатова А. Г., Ляшенко А. Х., Олійник І. М., Голота О. В., Педенко В. П.);

- *удосконалено* на основі результатів експерименту рукопис розділів методичного посібника «Методика навчання довілля в 5-6 кл.» (Ільченко В. Р., Гуз К. Ж., Ільченко О. Г., Ігнатова А. Г., Ляшенко А. Х., Олійник І. М., Голота О. В., Педенко В. П.);

- *удосконалено* рукопис матеріалів до методичних рекомендацій «Методичні поради учителям інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» (Ільченко В. Р., Гуз К. Ж., Ільченко О. Г., Ігнатова А. Г., Ляшенко А. Х., Олійник І. М., Голота О. В., Педенко В. П.);

- *експериментально перевірено і надано подальшого розвитку:* принципи і психолого-педагогічні умови інтеграції змісту природничо-наукової освіти в 5-6 кл., які розкрито в «Концепції інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» для 5-6 класів» (автори: Ільченко В. Р., Гуз К. Ж., Засекіна Т. М., Ільченко О. Г., Голота О. В.) та втілено в навчальній програмі з інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» (5-6 кл.) (автори: К. Ж. Гуз, В. Р. Ільченко, О. Г. Ільченко, І. М. Олійник, А. Х. Ляшенко, О. В. Голота);

- *здійснено* підготовчо-організаційну роботу з проведення упроваджувально-узагальнювального етапу, мета якого полягає у підготовці до друку методичних посібників відповідно до технічного завдання, мета яких полягає у висвітленні ефективності та результативності процесу формування наукової картини світу, особистісно значимої її складової – образу світу, поняття «довкілля», поняття про загальні закономірності природи під час вивчення курсу «Довкілля» (5-6 кл.).

Посібники апробувались у 2023 р. у 5-6 класах експериментальних шкіл міст Полтави, Кременчука, Дніпропетровської області. Експериментом було охоплено 339 учнів 5-6 класів по виявленню ефективності формування наукової картини світу та

життєствердного образу світу в учнів 5-6 класів, їх здатності на уроках у довкіллі «відкривати» загальні закономірності науки (закономірність збереження, направленості процесів до рівноважного стану, періодичності процесів у довкіллі).

На початку навчального року (2023 р.) з кожним вчителем були **проведені** бесіди, в яких обговорювалися мета, зміст, структура навчально-методичного забезпечення.

Розроблене науково-методичне забезпечення навчання «Довкілля» в 5-6 кл., передано в експериментальні школи для подальшого доопрацювання.

Найістотніші наукові результати, досягнуті в ході НДР (2021-2023 рр.), які були уточнені, доопрацьовані в ході упроваджувально-узагальнювального етапу і подані до друку:

1. Навчальна програма з інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» (5-6 кл.).
2. Концепція інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» для 5-6 класів.
3. Методичний посібник «Методика навчання довкілля в 5-6 класах».
4. Практичний посібник «Дидактичні матеріали з інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» для учнів 5-6 класів».
5. Методичні рекомендації «Методичні поради вчителям інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля».

Про ефективність виконаної роботи свідчать результати аналізу знань учнів в кінці 2023 р., які показали, що більшість учнів самостійно можуть розкрити зміст таких понять як «довкілля», «світ», «наукова картина світу», «образ світу», володіють змістом загальних закономірностей науки і це свідчить про те, що вони володіють цілісними знаннями про природу, які виступають основою пояснення явищ, властивостей об'єктів, з якими учні зустрічаються в середовищі життя і які формують їх власний «образ світу», а також із відповідей учнів видно, що переважна більшість із них може довести наявність у себе наукового мислення та цілісного світогляду як того вимагає Державний стандарт освіти.

Педагогічні основи засвоєння учнями курсу «Довкілля» у 5-6 класах

*В.Р. Ільченко,
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
завідувач відділу інтеграції змісту
загальної середньої освіти.
Інституту педагогіки НАПН України*

У 2023 р. науковці відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти виконували завдання упроваджувально-узагальнювального етапу наукового дослідження «Науково-методичне забезпечення інтеграції змісту природничої освітньої галузі в 5-6 класах».

Вони полягали:

- Експериментально перевірено й апробовано навчально-методичне забезпечення курсу «Довкілля» (5-6 кл.), визначено труднощі в організації проведення

уроків у довкіллі та уроків у кабінеті «Довкілля» під час моделювання об'єктів довкілля учнями.

- Визначено ефективність застосування технології формування НКС та її особистісно значимої складової – життєствердного національного образу світу учнів 5-6 класів, умінь учнів представляти на узагальнюючих уроках моделі довкілля.

- Експериментально перевірено ефективність навчально-методичного забезпечення формування в учнів вміння користуватись загальними закономірностями науки (збереження, направленості процесів у середовищі життя до рівноважного стану, періодичності процесів у середовищі життя, в процесі формування у них природовідповідно високих рівнів інтелекту (IQ, EQ, LQ) в період завершення формування фундаментальних структур мислення (5-6 кл.).

- Підготовлено навчально-методичний ресурс інтегрованого курсу «Довкілля» (5-6 кл.): навчальна програма з інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» (5-6 кл.), «Концепція інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» для 5-6 класів», методичний посібник «Методика навчання довкілля в 5-6 класах», практичний посібник «Дидактичні матеріали з інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» для учнів 5-6 класів», методичні рекомендації «Методичні поради вчителям інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля».

- Розроблено та упроваджено в освітню практику систему навчально-методичного забезпечення для формування інтелектуального озброєння і оздоровлення учнів в умовах навчання в загальноосвітній школі, в домашній школі та під час використання розроблених матеріалів в процесі перепідготовки педагогів в ОППО.

- Розроблене навчально-методичне забезпечення формування НКС, образу світу учнів, оздоровлення на уроках у довкіллі впроваджено в практику дистанційного навчання та в практику домашніх шкіл, в тому числі тих, що в зарубіжжі.

Навчальне середовище для учнів 5-6 класів як умова досягнення високих рівнів оволодіння змістом загальних закономірностей науки – основи НКС та життєствердного національного образу світу

*О. Г. Ільченко,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу
інтеграції змісту загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Впровадження НДР за темою «Науково-методичне забезпечення інтеграції змісту природничої освітньої галузі в 5-6 класах» дало можливість переконатись, що навчальне середовище – одне з найважливіших понять у впровадженні моделі освіти для сталого розвитку «Довкілля» в 5-6 класах в освітніх галузях: освітнє середовище постає як одна з основних умов розвитку природних задатків учнів у соціальному і просторово-предметному оточенні – навчальне середовище учнів 5-6 класів включає навчально-методичне забезпечення (навчальну програму,

посібники для учнів та вчителів) та матеріальну базу: кабінет «Довкілля» з його осередками (мінімайстерня, мінімузей, мінітеатр, історичний осередок, осередок віртуальної та доповнювальної реальності, осередок живої природи та ін.), екологічну стежку, технопарк (стара автівка чи трактор на подвір'ї школи), дослідницькі ділянки.

Навчальне середовище надає можливості розвитку особистості завдяки трьом компонентам навчального середовища: просторово-предметне середовище обумовлення формування її предметних компетентностей. Психологічний компонент, тобто зміст і методи навчання забезпечують природовідповідний розвиток, формування життєствердного національного образу світу дітей 5-6 класів, що доведено в процесі експериментальної перевірки навчально-методичного забезпечення вивчення «Довкілля» в 5-6 класах.

Роль формування життєствердного національного образу світу учнів у їхній обдарованості

*А. Х. Ляшенко,
науковий співробітник відділу інтеграції
змісту загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Аналізу поняття «образ світу» присвячена значна кількість праць філософів (М. О. Бердяєв, С. І. Подмазін, М. В. Попович, Е. Фромм та ін.), психологів (Р. Архейм, В. П. Зінченко, С. Л. Рубінштейн та ін.), дослідників системності гуманітарного (Г. Гачев) та природничо-наукового знання (К. Ж. Гуз, В. Р. Ільченко та ін.). Проте зміст поняття «образ світу» в контексті реалізації технології, його формування як необхідної умови відповідності навчальних програм і підручників розглядалися лише в працях розробників моделі освіти для сталого розвитку суспільства «Довкілля».

Під образом світу вчені розуміють впорядковану систему знань людини про світ як сферу прояву тотально діючих на всі об'єкти дійсності закономірностей, про себе, про інших людей, крізь цю систему знань заломлюється і опосередковується будь-який зовнішній вплив.

Створення образу зовнішньої реальності, яка впливає на людину, є актуалізацією тієї або іншої частини вже наявного образу світу, процесом уточнення, виправлення або навіть його перебудови у відповіді на зовнішні подразнення в кожному акті людської поведінки бере образ світу, він діє як вихідний пункт і результат всякої взаємодії людини з дійсністю.

Формуванню життєствердного національного образу світу присвячене навчально-методичне забезпечення моделі освіти для сталого розвитку суспільства «Довкілля» (національного аналогу STEM-освіти) – понад 500 праць (програми, підручники, посібники для учнів і вчителів, наукові праці розробників), відомі в Інтернеті під рубрикою «Світові тенденції – вітчизняні перспективи в освіті».

Для «виращення» життєствердного образу світу дитина має застосовувати у своїх умовиводах загальні закономірності науки, зокрема закономірність збереження (Ж. Піаже, Дж. Дьюї, В. Ф. Моргун, К. Ж. Гуз, В. Р. Ільченко), проводити дослідження

свого середовища життя, взаємодіючи безпосередньо з об'єктами довкілля, конструювати об'єкти «за моделями довкілля».

Досвід впровадження моделі освіти для сталого розвитку суспільства «Довкілля» показав, що в учнів, починаючи з початкової школи значно вищий рівень інтелекту (IQ, EQ, LQ), рівень соціальної зрілості, рівень здоров'я, ніж у їх однолітків, що навчалися за традиційною моделлю освіти.

Якщо в діючих програмах, підручниках, посібниках для учнів відсутні загальні закономірності природи (науки), технологія формування природничо-наукової (наукової) картини світу, її особистісно значимої складової – образу світу, у молодих поколінь стихійно формується агресивний чи деструктивний образ світу. Дії істот, виплеканих такою освітою («безногою», «безрукою», «беззаконною» («безмозкою») – терміни В. П. Базарного) всьому видно на нашій землі.

У навчальному процесі в 5-6 класах має впроваджуватись навчально-методичне забезпечення, завдяки якому виконується мета Державного стандарту – формування особистості із життєствердним національним образом світу, з високими рівнями вербального і невербального інтелекту, високим рівнем соціальної зрілості, психічного і фізичного здоров'я. Цим умовам задовольняє навчально-методичне забезпечення моделі освіти для сталого розвитку «Довкілля» (національного аналогу STEM-освіти).

Умови формування природничо-наукової компетентності під час моделювання об'єктів і явищ природи учнями 5-6 класів

*О. В. Голота,
науковий співробітник відділу інтеграції
змісту загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

З оновленням державного стандарту (2018 р., 2021 р.) школа переходить на компетентнісну модель змісту освіти. У зв'язку з цим посилюється увага до реалізації діяльнісного підходу під час навчання, на уроках та в позаурочний час. Особливо важливий цей процес під час засвоєння учнями елементів знань про об'єкти і явища природи, з якими діти взаємодіють у довкіллі. Крім того необхідно пробудити в дитині цікавість досліджувати навколишній світ самостійно, відкривати для себе все нові і нові взаємозв'язки оточуючого довкілля, в першу чергу ті, які підпорядковані основним закономірностям природи. Зазвичай в процесі вивчення розділів і тем предметів природничого циклу не вистачає часу на виготовлення моделей, проведення спостережень і досліджень з вивченої теми безпосередньо в довкіллі, а такі методи сприяють формуванню уявлення учнів про реальні об'єкти природи та викликають бажання самостійно досліджувати їх безпосередньо в довкіллі учня.

Діяльнісний підхід – це спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань з різних навчальних предметів, успішну адаптацію людини в соціумі, професійну самореалізацію, формування здібностей до колективної діяльності та самоосвіти. Він

спрямований на розвиток умінь і навичок учня, застосування здобутих знань у практичних ситуаціях, пошук шляхів інтеграції до соціокультурного та природного середовища.

Роль навчально-методичного забезпечення «Довкілля» у виявленні наявності в учнів цілісності знань

*А. Г. Ігнатова,
науковий співробітник відділу інтеграції
змісту загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Упродовж упроваджувально-узагальнювального етапу НДР за темою дослідження «Науково-методичне забезпечення інтеграції змісту природничої освітньої галузі в 5-6 класах» згідно технічного завдання *доопрацьовано* педагогічні засади реалізації формування цілісності знань учнів під час вивчення інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» в 5-6 класах.

Доопрацьовані розділи практичного посібника «Дидактичні матеріали з інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» для учнів 5-6 класів» (у співавторстві), розділи методичного посібника «Методика навчання довкілля в 5-6 кл.» (у співавторстві) та «Методичні рекомендації для вчителів інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля».

У 2021-2023 рр. вчителі інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» впроваджували науково методичне забезпечення, розроблене відділом інтеграції змісту загальної середньої освіти, з метою формування цілісних природничих знань учнів, серед яких головними є: вміння пояснювати явища й об'єкти навколишнього світу на основі загальних закономірностей науки; досліджувати продуктивність своєї навчальної діяльності; систематизувати знання про природу, моделювати наукову картину світу та її особистісно значиму складову – життєствердний національний образ світу.

Аналіз знань учнів в кінці 2023 р. показав, що більшість учнів самостійно можуть розкрити зміст таких понять як «наукова картина світу», «образ світу», володіють змістом загальних закономірностей науки і це свідчить про те, що вони володіють цілісними знаннями про природу, які виступають основою пояснення явищ, властивостей об'єктів, з якими учні зустрічаються в середовищі життя і які формують їх власний «образ світу».

Дидактичні основи впровадження науково-методичного забезпечення «Довкілля» (5-6 кл.) під час вивчення математики

*В. П. Педенко,
молодший науковий співробітник відділу
інтеграції змісту загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Наукове дослідження з проблеми «Науково-методичне забезпечення інтеграції змісту природничої освітньої галузі в 5-6 класах» здійснювалось упродовж трьох років.

Мета експерименту полягала у перевірці ефективності та результативності процесу формування в учнів наукової картини світу, особистісно значимої її складової – образу світу, поняття «довкілля», поняття про загальні закономірності науки під час вивчення курсу «Довкілля» (5-6 кл.).

Для цього було розроблено науково методичне забезпечення: «Концепцію інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» для 5-6 класів», навчальну програму з інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» (5-6 кл.), практичний посібник «Дидактичні матеріали з інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» для учнів 5-6 класів», методичний посібник «Методика навчання довкілля в 5-6 класах» та методичні рекомендації «Методичні поради вчителям інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля».

Розроблене науково-методичне забезпечення навчання «Довкілля» в 5-6 кл., було передано в експериментальні школи для подальшого доопрацювання.

Педагогам запропоновано було надати зауваження до змісту першого розділу «Методика навчання довкілля в 5-6 класах».

Запропоновано уточнити зміст розділів практичного посібника «Дидактичні матеріали з інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» для учнів 5-6 класів»; рукопису матеріалів до методичних рекомендацій «Методичні поради вчителям інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля».

Методичний посібник, практичний посібник, методичні рекомендації були уточнені, доопрацьовані в ході упродовжувально-узагальнювального етапу і подані до друку.

Експериментальна робота з НДР і впровадження наукової продукції показали, що переважна більшість учнів володіють змістом понять «довкілля», «світ», «наукова картина світу», «образ світу», на основі загальних закономірностей збереження, направленості процесів до рівноважного стану, періодичності процесів у природі під час вивчення курсу «Довкілля» (5-6 кл.).

Вчителі, які викладають предмети, що реалізують адаптаційний цикл освітньої галузі «Природознавство», можуть використовувати розроблене відділом інтеграції змісту загальної середньої освіти навчально-методичне забезпечення з метою формування в учнів 5-6 кл. НКС та життєствердного національного образу світу, цілісності знань про дійсність різних рівнів (з уроку, теми, розділу курсу).

За час впровадження на уроках математики курсу «Довкілля» виявлено, що учні з задоволенням проводять дослідження на уроках у довкіллі, моделюють НКС та свій образ світу. Вважаю, що основні положення моделі ОСР «Довкілля» доцільно впроваджувати в математичній освітній галузі з метою формування в учнів інтелектуального озброєння і оздоровлення на уроках у довкіллі.

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО СКЛАДНИКА ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧОЇ ГАЛУЗІ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Реєстраційний номер: 0121U100250

Роки виконання: 2021 – 2023 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Педагогіка і психологія освітнього процесу.

Керівник наукового дослідження: В. В. Сіпій, кандидат педагогічних наук, завідувач відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати дослідження

*В. В. Сіпій,
кандидат педагогічних наук,
завідувач відділу біологічної,
хімічної та фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

На узагальнювально-впровадjuвльному етапі дослідження.

Встановлено, що реалізація спірально-концентричної структури закладеної у розробленій Концепції базової фізичної освіти може розглядатися, як механізм компенсації освітніх втрат учнів, що особливо важливо в умовах воєнного стану, повоєнної відбудови та дистанційного навчання. Якщо учні за час навчання в базовій школі мають певні прогалини пов'язані з обмеженнями освітнього процесу, то за спірально-концентричної моделі на кожному концентрі, на кожному витку спіралі, є можливість не просто повторити відповідний матеріал, а розглянути конкретне коло фізичних явищ з використанням ускладненого математичного апарату та вдосконалених методів пізнання природи.

Обґрунтовані принципи побудови змісту та добору видів навчальної діяльності задля досягнення очікуваних результатів навчання, **реалізовані** у модельній навчальній програмі та навчально-методичному забезпеченні.

З'ясовано психолого-педагогічні умови ефективної реалізації створеного навчально-методичного забезпечення та розроблено методичні рекомендації щодо його використання. Розглядаючи психолого-педагогічні умови як обставини, від яких залежить та відбувається реалізація фізичного складника змісту природничої галузі базової середньої освіти нами з'ясовано, що до них належать:

забезпечення здобуття базової фізичної освіти в умовах воєнного стану, що додатково супроводжується компенсацією освітніх втрат та здійснюється за різних форм навчання – очної, дистанційної та змішаної;

доповнення змісту фізичного складника необхідним математичним матеріалом як задля досягнення завдань базового курсу фізики так і з метою формування математичної компетентності засобами курсу фізики;

використання навчально-методичного комплексу з фізики для 7 класу – підручника, невід'ємним складником якого є цифровий додаток, *навчальних*

посібників: «Робочий зошит з фізики», «Тематичне оцінювання з фізики»; «Фізичні дослідження».

Проектна діяльність учнів як спосіб інтеграції фізичних і техніко-технологічних знань

*О.І. Ляшенко,
доктор педагогічних наук,
професор, дійсний член НАПН України,
головний науковий співробітник відділу
біологічної, хімічної та фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Діяльнісний підхід до навчання як один із базових принципів сучасної парадигми освіти передбачає пошук і застосування адекватних методів навчання, які спонукають учнів до застосування набутих знань у практичній діяльності. У цьому сенсі багато дослідників вважає проектну діяльність одним із найбільш ефективних методів у формуванні предметних і ключових компетентностей учнів. Останнім часом навчальні проекти введені до навчальних програм природничої освітньої галузі, зокрема з фізики, як невід’ємний складник освітнього процесу. Так само проектно-технологічна діяльність учнів є базовою в реалізації змісту освітньої галузі «Технологія».

У змісті базового курсу фізики передбачено вивчення багатьох технічних об’єктів і розкриття фізичних основ технологічних процесів; так само у змісті технологічної освітньої галузі в процесі провадження проектно-технологічної діяльності використовуються фізичні знання в набутті технологічної компетентності. Тому метод проектів можна розглядати як засіб міжгалузевої інтеграції фізичних і техніко-технологічних знань, завдяки якому в учнів формується ключова компетентність у галузі природничих наук і технологій. Спільне тло, на якому можна здійснити таку інтеграцію, – це споріднені обов’язкові результати навчання для обох освітніх галузей, визначені Державним стандартом базової середньої освіти (2020), а саме: пізнання природи засобами наукового дослідження (природничі галузі) і втілення задуму в готовий продукт за алгоритмом проектно-технологічної діяльності (технологічна галузь). За таких умов навчальні проекти, запропоновані до виконання учням, матимуть в освітньому процесі одночасно і дослідницький характер, властивий навчанню фізики, і практичне (проектно-технологічне) спрямування, характерне для предметів технологічної галузі.

Як приклад такого проекту, можна запропонувати учням 7 класу з’ясувати умови плавання тіл (експериментальна діяльність) з виготовленням моделі плавзасобу (технічний продукт) та дослідити його параметри для різних умов: плавання на поверхні (судноплавство), часткове або повне занурення (підводні човни), спливання (підйом затонулих кораблів). Під час виконання цього проекту учні проходять всі етапи проектно-технологічної діяльності – від його розробки і планування до конструювання і виготовлення виробу та його маркетингового просування. Крім того, експериментальна частина проекту дає можливість учням,

застосовуючи фізичні знання (зокрема, закон Архімеда), дослідити такі характеристики плавзасобу, як плавучість, водопідйомність, водотоннажність, остійність (стійкість до відхилень) тощо. Навчальний проєкт доцільно виконувати групою учнів, в якій кожен має свій функціонал і певне завдання.

Особливості методичного апарату підручника фізики для 7-го класу закладів загальної середньої освіти

*Т. М. Засєкіна,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник відділу
біологічної, хімічної та фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Методичний апарат – це структурні частини підручника, такі як текст – основне джерело змісту навчання; позатекстові компоненти – система запитань і завдань; ілюстрації; позначки та інші елементи які використовуються із різними дидактичними цілями. Методичний апарат поділяється на: апарат засвоєння нового матеріалу; апарат орієнтування (пам'ятки, рубрики, позначки, заголовки тощо); апарат організації навчальної діяльності (ілюстрації до виконання завдань, підсумкові завдання до теми / розділу, пам'ятки та інструкції тощо). З огляду на те, що методичний апарат підручника є своєрідним вказівником для учителя в організації навчально-пізнавальної діяльності учнів та засобом навчання для учнів нами запропоновано унікальну структуру методичного апарату підручника з фізики для 7 класу закладів загальної середньої освіти. Передумовою його розроблення слугують результати наукового дослідження навчально-методичного забезпечення реалізації фізичного складника змісту природничої галузі відповідно до вимог нового державного стандарту базової середньої освіти. Ключовими вимогами нового державного стандарту є забезпечення здобуття базової середньої освіти учнів й учениць, що здатні компетентно застосовувати здобуті знання, уміння, навички й інші особистісні якості у навчальних і життєвих ситуаціях. Нами запропоновано перед кожним параграфом давати проблемне питання, яке спонукає до пошуку відповіді на нього. Учням пропонується це зробити самостійно. І щоб умотивувати, співвідносити відоме і невідоме, почати розв'язувати проблему на початку параграфа пропонується рубрика «Досліджуй». У ній розміщені завдання дослідницького характеру. Виконуючи завдання учні мають далі пересвідчитись у своїх висновках, спростувати або підтвердити припущення. Допоможе їм у цьому рубрика «Дізнавайся». У ній надані пояснення до завдань, а також новий і цікавий навчальний матеріал, який спонукає до активного читання. Це забезпечується діалогами героїв, які запитують, спонукають до виконання певних завдань – аналізування прочитаного, роботу з малюнками, графіками і таблицями. Особливістю ілюстративного матеріалу підручника є анімаційні картинки, що «оживляють» фізичні процеси і переглянути які можна за QR-кодом.

У рубриці «Думай» підібрані завдання, які допоможуть учневі / учениці пересвідчитись у тому, вони можуть самостійно пояснити вивчене. Оволодіти дослідницькими навичками допоможе рубрика «Дій», що містить фізичні задачі та завдання для досліджень.

Така особливість методичного апарату найбільш ефективно забезпечує досягнення очікуваних результатів навчання, які проявляються в умінні досліджувати природу, здобувати й опрацьовувати інформацію, усвідомлювати закономірності природи.

*М. В. Головка,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник
відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Розробляючи модель дидактико-методичного забезпечення навчання фізики в 7–9 кл., ми виходили з того, що його окремі складники мають утворювати дидактичну систему в єдності цілей і змісту навчання, його організаційних форм і різних видів навчально-пізнавальної діяльності учнів, спрямованої на: реалізацію змісту фізичного складника природничої освітньої галузі на базовому рівні в контексті парадигми компетентного навчання, пріоритетах діяльнісного й особистісно орієнтованого підходів, принципів диференціації та інтеграції в їх органічному поєднанні; формування в учнів компетентності в галузі природничих наук, техніки та технологій і інших ключових компетентностей; конкретизацію обов'язкових результатів навчання фізики та орієнтирів їх оцінювання; організацію освітнього процесу з фізики на засадах пратнерської взаємодії та забезпечення інтерактивного зворотного зв'язку його суб'єктів; управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів; підтримку дистанційного та змішаного навчання; компенсацію освітніх втрат з фізики.

Важливими складниками моделі є *критерії добору змісту* базового курсу фізики (науковості та відповідності змісту навчання сучасним досягненням природничих наук, зокрема й фізики, техніки та технологій; відповідності суспільним очікуванням та запитам сучасних здобувачів базової освіти; компетентнісного, особистісно зорієнтованого та діяльнісного навчання; прикладної спрямованості базового курсу фізики (орієнтованість змісту, методів, форм і засобів на застосування фізичних знань у техніці та технологіях, наукових дослідженнях та професійній діяльності людини та її повсякденному житті); диференціації та інтеграції у їх органічному поєднанні; пропедевтики (урахування результатів навчання природничої освітньої галузі адаптаційного циклу базової освіти) та наступності (наступність у розробленні змісту та ускладненні й удосконаленні способів навчально-пізнавальної діяльності); логічної завершеності та спірально-концентричної побудови шкільного курсу фізики (базовий курс є його першим концентром, проте це не передбачається обов'язкове дублювання змісту в кожному з концентрів) та дидактичні умови його реалізації (поєднання завдань загальноосвітньої та

допрофесійної підготовки здобувачів базової середньої освіти; варіативність; удосконалення процедур розроблення, експертизи та апробації дидактичних матеріалів; професійні вміння та готовність педагогів до реалізації інноваційних технологій і методик навчання, сучасного навчально-методичного забезпечення).

Згідно моделі дидактико-методичне забезпечення розглядається як навчально-методичний комплект, стрижневим елементом якого є сучасний підручник фізики, що інтегрує інші складники (навчальні посібники) в єдину дидактичну систему формування в здобувачів базової освіти Нової Української школи ключових компетентностей й наскрізних умінь, досягнення ними обов'язкових результатів навчання, їх оцінювання та коригування.

Список джерел:

1. Концепція базової фізичної освіти [Електронне видання] / автори: В.В. Сіпій, М.В. Головка, Д.О. Засекін, І.П. Крячко, О.І. Ляшенко, В.М. Мацюк, Ю.С. Мельник, Л.В. Непорожня. Київ : Педагогічна думка, 2022. 43 с. URL: <https://undip.org.ua/library/kontseptsiiia-bazovoi-fizychnoi-osvity/>.

2. Головка М. Концепція базової фізичної освіти: основні положення та умови реалізації. *Український педагогічний журнал*. 2023. № 3. С. 54–62.

Завдання для оцінювання груп результатів у підручнику фізики для 7-го класу

*Д. О. Засекін,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу
біологічної, хімічної та фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Семестрове оцінювання з фізики у 7-му класі передбачає оцінювання груп загальних результатів та загальну оцінку результатів навчання. Здійснюють його з урахуванням різних видів навчальної діяльності, які мали місце протягом семестру та динаміки особистих навчальних досягнень учня / учениці. Навчання фізики, як предмета природничої освітньої галузі спрямоване на опанування учнями / ученицями такими групами загальних результатів: здійснення дослідження природи, здійснення пошуку й опрацювання інформації, усвідомлення закономірностей природи. Зважаючи, що оцінювання груп результатів відбувається упродовж тривалого часу, визначальним у процесі навчання є формувальне та поточне оцінювання, що здійснюється постійно й системно в процесі навчання. У зв'язку з цим рекомендованим є такий алгоритм діяльності вчителя під час організації навчання: 1) формулювання зрозумілих для учнів очікуваних результатів навчання за групами результатами і за критеріями їх оцінювання; 2) наведення прикладів завдань і видів діяльності з аналізом їх виконання за критеріями оцінювання; 3) надання учням зворотного зв'язку у досягненні ними очікуваних результатів навчання; 4) коригування процесу навчання задля досягнення очікуваних результатів навчання. Формувальне оцінювання – це оцінювання «в процесі» яке дозволяє вчителю зрозуміти, як краще підготувати учнів / учениць до підсумкового оцінювання (тематичного, семестрового, річного).

Дидактичною проблемою, яка потребувала вирішення є розроблення завдань за допомогою який можна виявити й оцінити досягнення учнями умінь здійснювати дослідження природи, здійснювати пошук й опрацювання інформації, усвідомлювати закономірності природи. Це могли бути завдання як на виявлення окремої групи результатів, як от усвідомлення закономірностей природи так і комплексних завдань, якими виявляються й оцінюються кілька або й усі групи результатів. Під час наукового дослідження нами удосконалено й урізноманітнено завдання за допомогою яких оцінюється уміння усвідомлювати закономірності природи – зокрема, завданнями для групової роботи, з можливістю оцінити уміння співпрацювати, визначати свої завдання в групі, завдання для застосування здобутих знань й практичних умінь у нетипових ситуаціях, для розв'язання проблемних ситуацій. Серед запропонованих є наскрізні завдання, як от на набуття умінь формулювати відкриті і закриті запитання, використання наукових фактів для формулювання власних суджень, аналізу власних навчальних дій та планування навчального поступу.

Запропоновані завдання включено до рукопису підручника фізики для 7-го класу та апробовано у процесі навчання в закладах освіти, які впроваджують державний стандарт базової середньої освіти та є експериментальними закладами Інституту педагогіки НАПН України.

Використання зарубіжних джерел інформації для підготовки практичних робіт з астрономічним змістом в курсі фізики базової школи

*І. П. Крячко,
науковий співробітник,
відділ біологічної, хімічної та фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Упровадження курсу фізики базової школи в рамках розгортання Нової української школи вимагає розробки різних методичних матеріалів. Серед них і ті, які вчитель застосовує у процесі навчання з метою виконання учнями практичних робіт чи для перевірки опанування ними знань та діагностики рівня сформованих предметних компетентностей. Таких матеріалів у вчителя має бути в достатній кількості, різного рівня складності й представлених різними носіями (роздавальні картки чи аркуші, статичні та динамічні зображення, комп'ютерні моделі тощо). Інколи виникає потреба деякі з них виготовити самостійно, а тому вчителю доводиться переглядати й опрацьовувати різноманітні джерела інформації, зокрема й зарубіжні.

Серед розмаїття зарубіжних джерел навчальних матеріалів назвемо ті, на які найперше мають звернути увагу наші вчителі фізики. До таких належить ресурс <https://astro.unl.edu>, який організувала і підтримує група з навчання астрономії Університету Небраски в Лінкольні (США). До її складу входять не лише науковці та педагоги, але художники і програмісти. Цей колектив розробляє різноманітні навчальні матеріали з астрономії, серед яких онлайн-лабораторії, запитання для роботи пар у класі та інструменти оцінювання, такі як завдання різних рівнів

складності. Вказаний ресурс вміщує велику кількість різних астрономічних моделей та анімацій.

На сторінці «Інтерактиви з астрономії» (<https://astro.unl.edu/interactives>), зібрані рейтингові завдання для навчання астрономії на початковому рівні. Доступні версії як паперові, фактично роздавальні картки, так і версії для комп'ютера, згруповані за темами. Наші вчителі можуть дібрати потрібні матеріали, зробити переклад з англійської (вона в цих завданнях не складна) і використовувати їх в класі або задавати учням для домашньої роботи. Комп'ютерні версії можна використати в умовах дистанційної освіти.

За посиланням <https://astro.unl.edu/classaction/questionsList.html> наведено перелік понад 500 запитань з астрономії. Вони містять анімацію та зображення. Багато з них учитель може змінювати на власний розсуд, як і використати для роботи учнів у парах, тобто для взаємонавчання.

Коли йдеться про природничу освіту, то із зарубіжних ресурсів одним з перших згадують LEARN Science (<https://science.nasa.gov/learn/resources>) від NASA Science. Потрібний матеріал треба шукати в каталозі «Навчальна та освітня діяльність і ресурси від NASA Science» – Learning and Educational Activities and Resources from NASA Science, <https://science.nasa.gov/learn/catalog>. Цілеспрямований пошук можна виконувати за допомогою ключових слів та/або кількох фільтрів. Задіявши один із них (Learner level), учитель знайде навчальні матеріали, призначені для учнів 6–8 класу середньої школи.

Методичні аспекти посилення прикладної спрямованості шкільної природничої освіти

*Ю. С. Мельник,
кандидат пед. наук,
старший науковий співробітник відділу
біологічної, хімічної та фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Аналіз результатів анкетування, опитування вчителів, відвідування уроків обумовлюють потребу розроблення методичних рекомендацій педагогам щодо шляхів і методів реалізації прикладної спрямованості шкільної природничої освіти, ефективного впровадження у навчання компетентнісного підходу. Виявлені в процесі дослідження проблеми потребують пошуку нових способів посилення прикладної спрямованості, шляхів інтеграції природничих предметів з метою формування всебічно розвиненої, творчої, професійно орієнтованої та компетентної особистості.

Ефективними механізмами посилення прикладної спрямованості природничої освіти вчителі визначають оновлення обладнання шкільних предметних кабінетів (71,9% респондентів), використання системи практико-орієнтованих дослідницьких завдань (60,1%), застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій (48%), удосконалення методики навчання розв'язуванню практико-орієнтованих завдань (40,6%) та шкільного експерименту (39,5%), використання наскрізних навчальних проєктів із шкільних природничих предметів (38,2%), модернізацію

змісту шляхом створення узгоджених модельних навчальних програм (36,3%), оптимізацію системи засобів навчання природничих предметів (31,5%) та активізацію допрофесійної підготовки учнів (25,2%) (рис. 1).



Рис. 1. Інструменти посилення прикладної спрямованості шкільної природничої освіти

Пріоритетним напрямом посилення прикладної спрямованості шкільної природничої освіти є органічне уведення до навчальних програм і підручників з природничих предметів матеріалу прикладного характеру, практико-орієнтованих дослідницьких завдань, систематичне виконання яких сприяє формуванню в учнів наскрізних умінь і ставлень, виробленню практичних навичок застосування знань, що забезпечує конкурентоспроможність здобувачів загальної середньої освіти на ринку праці та їхню інтеграцію в єдиний європейський освітній простір.

Компенсація набутих на адаптаційному циклі навчання освітніх розривів при вивченні базового курсу фізики у 7 класі

*В. В. Сіній,
кандидат педагогічних наук,
завідувач відділу біологічної,
хімічної та фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Традиційний перебіг освітнього процесу вперше зазнав значних змін у березні 2020 року в зв'язку з запровадженням довготривалих карантинних обмежень спричинених пандемією COVID-19. Це зумовило виникнення освітніх втрат, що спричинило формування освітніх розривів.

На адаптаційному циклі державний стандарт впроваджувався в умовах порушення традиційного перебігу освітнього процесу під час пандемії та війни різні вони спричиняли перерви у навчанні окремих здобувачів. Для кожного учня/учениці втрати різні, що зумовлено їх різною замученістю в освітній процес, який організовували заклади загальної середньої освіти на час карантинних чи безпекових обмежень.

Орієнтовний зміст компонентів освітньої галузі подано в рубриці «Базові знання» як перелік змістових питань без опису вимог до його засвоєння й розподілу між циклами навчання й реалізовувався за різними модельними навчальними програмами. Нами проаналізовано нові модельні програми

пропедевтичних природничих курсів для 5-6 класів «Пізнаємо природу» та «Природничі науки». Аналіз засвідчує, що вони відрізняються глибиною розкриття змісту й послідовністю вивчення.

Друкований підручник фізики, завдяки наявному в ньому методичному апарату надавав й продовжує надавати вчителю інструмент для запобігання освітніх втрат. В умовах дистанційного навчання під час віялових відключень синхронний формат організації освітнього процесу найбільш постраждав. Технічно для онлайн навчання повинен бути доступ до швидкісного інтернету у вчителів та учнів одночасно. Практика віялових відключень у м. Києві свідчить, що в різних учнів в різний час вимикають електроенергію та інтернет. Під час відключень електричної енергії відсутній також мобільний інтернет. Основним джерелом навчальної інформації залишається друкований підручник та наявні у учня навчальні посібники.

Методичного апарату підручника достатньо для запобігання утворення освітніх розривів за умови, якщо здобувача освіти навчили користуватись підручником й особливо вагомою є роль вчителя, який має перевірити виконання учнями та ученицями роботи й зорієнтувати на ті прогалини в знаннях, які слід усунути з використанням підручника. Така перевірка може відбуватись у асинхронному форматі.

Незалежно від авторського колективу усі чинні підручники фізики містять теоретичний матеріал, приклади розв'язування задач та задачі для самостійного розв'язування, лабораторні роботи та домашні експериментальні дослідження, питання для самоконтролю та формування предметних та ключових компетентностей.

Лабораторні роботи з фізики як засіб формування дослідницької компетентності учнів 7 класу

*В. М. Мацюк,
кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник
відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Створення сучасного навчально-методичного комплексу (НМК) з фізики є необхідною умовою ефективної організації навчального процесу. Якісний НМК повинен забезпечити системний підхід до дидактичного процесу і включати в себе, зокрема, і посібники для лабораторних робіт, виконання яких сприяє формуванню дослідницької компетентності учнів.

З метою економії робочого часу на уроці під час виконання лабораторних робіт, ми пропонуємо використовувати підготовлений нами зошит із друкованою основою [1]. Тематика робіт, запропонованих у цьому посібнику, відповідає чинній програмі для 7 класу загальноосвітніх закладів. Усі інструкції, подані в зошиті, складені за єдиною схемою, що складається із блоків «Пригадайте теорію», «Виконайте роботу», «Зробіть висновки», «Поміркуйте над питаннями», «Поекспериментуйте вдома».

У блоці «Пригадайте теорію» містяться короткі теоретичні відомості, що дозволяє учням швидко актуалізувати навчальний матеріал, необхідний для виконання роботи.

У блоці «Виконайте роботу» запропоновано кілька дослідницьких завдань та чіткі вказівки щодо виконання роботи й оформлення звіту. До деяких робіт додано малюнки приладів і таблиці для запису результатів вимірювань. До кожної роботи запропоновано відео супровід. Ролик з перебігом лабораторної роботи можна переглянути за QR-кодом. Даними експериментів, отриманими у відео, учні можуть скористатися під час навчання онлайн або за відсутності необхідного обладнання в кабінеті фізики.

У блоці «Зробіть висновки» подано план висновку, який повинні зробити учні, виконавши лабораторну роботу.

Блок «Поміркуйте над питаннями» містить кілька запитань та завдань, відповіді на які допоможуть оцінити рівень усвідомлення учнями основних положень теми, якої стосується лабораторна робота.

У блоці «Поекспериментуйте вдома» наведено одне або кілька домашніх завдань. Їх виконання учитель може запропонувати або всьому класу або тільки окремим групам (завдання із зірочкою). Ці завдання учні виконують у робочих зошитах.

У вкладці до зошита подано по два варіанти результатів вимірювань для лабораторних робіт. Цими даними учні можуть скористатися за відсутності необхідного обладнання в кабінеті фізики.

Використання зошитів для лабораторних робіт сприяє формуванню в учнів 7 класу алгоритмів організації дослідницької діяльності.

Список джерел:

1. Мацюк В. Фізика: зошит для лабораторних робіт. 7 клас / В. Мацюк, Н. Струж. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2023. 40 с.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРИКЛАДНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ГІМНАЗІЇ

Реєстраційний номер: 0121U100255

Роки виконання: 2021–2023 рр.

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

Проблема дослідження: Теорія і методика навчання різних предметів і курсів у початковій школі, гімназії і ліцеї, закладах спеціалізованої освіти.

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

Найісточніші наукові результати проведеного дослідження

З'ясовано пріоритети та принципи відбору змісту математичної освіти в гімназії: соціальної ефективності, розширення функцій математичної освіти, розвивальної функції навчання, диференційованої реалізованості, наступності змісту і вимог до його засвоєння, модульний принцип, фузіонізму і концентризму. *Обґрунтовано дидактико-методичні вимоги* до реалізації прикладної спрямованості навчання математики: врахування особливості навчальної діяльності учнів, збільшення у змісті навчання питомої ваги прикладного компонента, укрупнення навчального матеріалу, інтеграція змісту, візуалізація навчальних текстів, варіативність системи вправ.

Апробовані:

- **методика** реалізації прикладної спрямованості навчання математики (забезпечується відповідністю навчального матеріалу процесу застосування математики на практиці), яка включає складові: організація емпіричних узагальнень, логічне упорядкування навчального матеріалу, застосування математичних фактів на практиці. Другий і третій складники методики максимально наближені і розглядаються як взаємно обернені.

- **технологія** вироблення вмінь розв'язувати задачі прикладного змісту, яка орієнтована на етапи розв'язання (формалізації, розв'язування задачі у межах побудованої моделі, інтерпретації розв'язку) та спрямована на вироблення в учнів правильної поведінки стосовно енергоресурсів, свого здоров'я, фінансів, довкілля, стосунків між людьми.

Обґрунтовано, що використання результатів наукового дослідження забезпечує якісну практико-орієнтовану математичну освіту в гімназії за рахунок посилення мотивації, інтересу до навчання математики, прикладної і творчої складових у змісті математичної освіти, вироблення відповідних ціннісних орієнтацій і здатності застосовувати знання і вміння у реальних життєвих ситуаціях.

Компетентнісний потенціал змісту шкільної математики

*М.І. Бурда,
доктор педагогічних наук,
професор, завідувач відділу
математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

1. Шкільна освіта розглядається як інтегрований результат навчання, що забезпечує набуття ключових компетентностей, здатність успішно діяти в навчальних і реальних життєвих ситуаціях. В процесі вивчення шкільних предметів та застосування набутих знань учні мають використовувати загальні методи, прийоми діяльності. Тому одне з завдань освіти – створити необхідні умови для їх формування. Особлива роль у розв'язанні цього завдання належить математиці, оскільки: математична і інші ключові компетентності взаємозв'язані; математичні моделі застосовуються в різних освітніх галузях; математика, на відміну від інших предметів, передбачає спеціальне ознайомлення із загальними методами і прийомами.

2. У навчанні математики має бути реалізований метапредметний підхід (мета-(грец.) – понад), який спрямований на вироблення загальних методів, прийомів діяльності, які сприятимуть виробленню умінь самостійно опанувати математику, розробляти стратегії, плани дій для розв'язання проблем, а також успішному вивченню інших шкільних предметів, вирішенню завдань з різних галузей діяльності. Учні гімназії знайомляться з такими загальними методами і прийомами діяльності: аналітичним, синтетичним, аналітико-синтетичним, доведенням від супротивного, методами геометричних перетворень, алгебраїчним, векторним і координатним методами, прийомами підведення під поняття та виведення наслідків, наведення контрприкладів та ін.

3. Виробленню умінь вчитися, самостійно здобувати знання та застосовувати їх при вивченні інших предметів, в реальних життєвих ситуаціях сприяє діяльнісний підхід до навчання математики, який включає засвоєння як формально-логічних знань, так і оперативних – методів і прийомів, які передбачають оволодіння відповідними орієнтовними основами діяльності. Останні за своїм змістом можуть виступати у вигляді порад, вказівок, інструкцій, алгоритмічних приписів, евристичних схем та евристичних планів (розв'язування окремих задач або задач деяких видів, вивчення понять і властивостей, явищ і законів, здійснення спостережень, виконання дослідів та проєктів). Рекомендується дотримуватись таких етапів складання учнями орієнтовних основ дій: 1) виділення групи задач, встановлення оператора задач і тих знань, на базі яких їх можна розв'язати; 2) осмислення способу розв'язання групи задач на кількох задачах-моделях (розв'язання яких включає операції, притаманні даному правилу-орієнтиру), 3) виділення потрібних операцій та роздільне їх закріплення і узагальнення; 4) визначення раціональної послідовності виконання операцій та складання на їх основі правила-орієнтира; 5) встановлення повноти і меж його застосування та відповідності програмним вимогам.

Посилення міжпредметних зв'язків у шкільному курсі алгебри

*Д. В. Васильєва,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Мета навчання в Новій українській школі полягає не лише в набутті учнівством компетентностей з окремих предметів, а й у всебічному пізнанні навколишнього світу. Посилення міжпредметних зв'язків у шкільному курсі алгебри сприяє формуванню в учнів уявлення про застосування алгебраїчних знань в інших предметах та про загальну картину світу.

Посилити міжпредметні зв'язки алгебри з іншими предметами можна за рахунок приділення особливої уваги темам, що мають суттєвий міжпредметний потенціал, а саме: «Рівняння, нерівності та їх системи як математично моделі», «Стандартний вигляд числа», «Наближені обчислення», «Числові послідовності», «Відсотки», «Функції та їх графіки», «Статистика», «Вектори» тощо. Крім того, значне посилення міжпредметних зв'язків може здійснюватися за рахунок включення у виклад міжпредметного матеріалу кількох предметів, відтворення на уроках алгебри знань з іншого предмета, розв'язування кількісних і якісних задач міжпредметного характеру, виконання міжпредметних проектних робіт учнями тощо. Наведемо декілька прикладів. Під час вивчення теми «Стандартний вигляд числа» можна надати учням певні цікаві відомості про макро- і мікросвіт у форматі тексту з підручника фізики. Після обговорення можна запропонувати записати подані у тексті числа у стандартному вигляді. Після викладу основного матеріалу теми «Квадратні рівняння», можна пригадати з учням, що таке алгоритми і блок-схеми, які вони вчили на уроках інформатики, та запропонувати підсумувати вивчене, склавши алгоритм і блок-схему для візуалізації процесу розв'язування квадратного рівняння. Під час вивчення теми «Відсотки» доцільно запропонувати учням розв'язати задачі про суміші і сплави, які часто зустрічаються у курсі хімії. На початку вивчення теми «Числові послідовності» учням можна запропонувати проект про послідовності в природі: дослідження розміщення гілок на дереві, насінин в соняшнику, будови мушлі, циклів розмноження різних тварин тощо.

Посиленню міжпредметних зв'язків (ПМЗ) сприятимуть і повідомлення про те, як саме і коли вивчені алгебраїчні знання в подальшому використовуватимуться учнями на інших предметах. «Ефективність використання МПЗ значною мірою залежить від ступеня координації знань учнів з різних навчальних предметів та наявності єдиного підходу до трактування окремих наукових понять, ідей, методів, процесів і явищ та врахування часу їх вивчення» [1]. Тож важлива співпраця вчителя алгебри з іншими вчителями.

Список джерел:

1. Міжпредметні зв'язки в умовах профільного навчання математики: методичний посібник для вчителів/ Глобін О. І. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 88 с.

Підвищення мотивації учнів гімназії до вивчення алгебри засобом практико орієнтованих завдань

О.П. Вашуленко
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України

Е.Г. Сердюк
молодший науковий співробітник
відділу математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України

Внутрішня мотивація школярів до вивчення математики в гімназії формується через переконання у необхідності математичних знань для життя і діяльності людини. За твердженням Л.С. Виготського «сама думка народжується не з іншої думки, а з мотивуючої сфери нашої свідомості, що охоплює наші потяги й потреби, наші інтереси й спонування, наші афекти й емоції». Мотивація означає систему цінностей, потребу в освітній діяльності, набутті нових знань, умінь та компетентностей, особистісний сенс і потреба навчатися. У процесі навчання алгебри в гімназії необхідно активізувати в учнів дієві освітні мотиви, переконати їх у корисності необхідності нових знань і якісних змін їхньої особистості. Освітня мотивація ґрунтується на потребі, яка стимулює пізнавальну активність особистості, її готовність до сприйняття нового. Характер і предмет діяльності щодо реалізації потреби визначається у процесі діяльності. Для формування позитивної мотивації та стійкого інтересу до вивчення алгебри в гімназії необхідно враховувати психологічні особливості дітей відповідної вікової категорії. Оскільки у пізнавальній діяльності учнів гімназії домінує практична складова, дієвим засобом їх мотивації до навчання алгебри є практико орієнтовані задачі.

Практико орієнтовані задачі допомагають формувати в учнів здатність вирішувати проблемні ситуації, мотивацію та пізнавальний інтерес, ілюструють та конкретизують навчальний зміст з алгебри тощо. Ці функції реалізуються через формулювання умови задачі і математичний апарат, що застосовується для її розв'язання. Реалізація мотиваційної функції практико орієнтованих задач з алгебри залежить від методики їх застосування в освітньому процесі. Одним із критеріїв добору системи таких завдань є рівень їх складності. Відомо, що розв'язування завдань, що містять реальні об'єкти, увідповіднені зі своїми математичними моделями, є найменш складними для учнів. Водночас, практико орієнтовані завдання з необхідністю встановити реальні об'єкти та залежності між ними, математизувати їх для побудови моделі викликають найбільші труднощі у школярів. Тому рівні складності практико орієнтованих завдань з алгебри обумовлюються мірою визначеності об'єктів задачі та їх взаємозалежностей. Найпростіші завдання мають пряму вказівку на відповідну математичну модель. У найскладніших практико орієнтованих задачах об'єкти і залежності не визначені

або не відомі учням. Важливо, щоб зміст практико орієнтованих завдань з алгебри в гімназії відповідав пізнавальним інтересам учнів відповідного віку, інакше можна очікувати зворотній ефект – зниження інтересу та мотивації школярів до алгебри.

Основи практико-орієнтованого навчання геометрії в гімназії

*В. В. Волошена
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Під практико-орієнтованим навчанням геометрії в школі розумітимемо спеціально організований пізнавальний процес, спрямований на формування в учнів уявлень про геометрію як про метод пізнання дійсності, що дозволяє описувати та вивчати реальні об'єкти, а також на розвиток умінь застосовувати вивчені геометричні поняття, результати, методи для дослідження найпростіших об'єктів дійсності, для розв'язання практико-орієнтованих задач.

Даний процес розглядатимемо як включення в сформовану методичну систему навчання геометрії в школі, на основі складових практико-орієнтованого навчання, а саме практичні застосування геометрії, представлені комплексом навчальних матеріалів, метод математичного моделювання як метод вирішення практико-орієнтованих задач та як метод навчання, спрямований на формування у школярів відповідних прикладних умінь.

Необхідно використовувати спеціальний підхід до вивчення математичних понять, заснований на поетапному освоєнні змісту навчання з впровадженням комплексу практико-орієнтованих навчальних матеріалів, що включають ілюстративні матеріали, завдання та вправи з різними дидактичними функціями згідно з етапами введення, засвоєння та закріплення визначень понять, теорем.

На основі загально дидактичних принципів доступності, послідовності та систематичності сформулюємо низку методичних принципів складання комплексу практико-орієнтованих навчальних матеріалів з геометрії.

1. У геометричних завданнях та ілюстративних матеріалах, що відображають практичне застосування математики насправді, використовуються математичні моделі тієї складності, що відповідає рівню підготовки учнів у галузі математики та інших навчальних предметів. (Принцип доступності.)

2. Практико-орієнтовані навчальні матеріали спрямовані на досягнення запланованих предметних результатів навчання геометрії у заданий відрізок навчального часу. (Принцип систематичності.)

3. Практико-орієнтовані навчальні матеріали є комплексом вправ, завдань та ілюстративних матеріалів, що забезпечують всі етапи вивчення математичних пропозицій та сприяють формуванню прикладних та математичних умінь школярів. (Принцип послідовності.)

Навчання з використанням практико-орієнтованих задач призводить до більш міцного засвоєння інформації, оскільки виникають асоціації з конкретними діями та подіями. Особливість цих задач у тому, що викликають підвищений інтерес учнів, сприяють розвитку допитливості, творчої активності, розвивають логічне та асоціативне мислення забезпечують розвиток особистості учня.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРИКЛАДНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ В ГІМНАЗІЇ

Реєстраційний номер: 0121U100253

Роки виконання: 2021 – 2023 рр.

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

Проблема дослідження: Теорія і методика навчання різних предметів і курсів у початковій школі, гімназії і ліцеї, закладах спеціалізованої освіти.

Керівник наукового дослідження: І. А. Твердохліб, провідний науковий співробітник відділу математичної та інформатичної освіти, кандидат педагогічних наук, доцент.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

За результатами апробації запропонованої методики та у зв'язку українсько-російською війною було дещо *скореговано результати наукового дослідження*. Зокрема, розроблено методичні рекомендації, де описано вимоги до технічного забезпечення та особливості налаштування апаратної складової обчислювальної системи для успішної організації дистанційного навчання; наведено методичні особливості використання спеціального програмного забезпечення (системи організації відеоконференцій, системи управління навчальними матеріалами, онлайн дошки) та цифрових освітніх ресурсів для ефективної організації онлайн навчання. Доведено доцільність використання в умовах змішаного та дистанційного навчання наочних мультимедійних засобів навчання (комп'ютерних презентацій, навчальних відео, програмних засобів навчального призначення, масових відкритих онлайн курсів, віртуальних лабораторій та інших електронних освітніх ресурсів).

Визначено, що досить важливим є рівень підготовленості вчителів інформатики до впровадження практико-орієнтованого навчання інформатики, оскільки не на всіх методичних кафедрах в курсі методики навчання інформатики наголошують на ролі прикладних задач і важливості їх розв'язування для формування інформатичної компетентності учнів, їх світогляду. Тому, важливим є впровадження результатів наукового дослідження в процес підготовки майбутніх вчителів інформатики та перепідготовку теперішніх.

Зроблено висновок: використання нових практико-орієнтованих методик і технологій навчання інформатики в гімназії, сприяють підвищенню навчальних досягнень учнів, посилюють креативність і їх критичне мислення, допомагають вчителям організувати якісне дистанційне навчання інформатики (та інших шкільних предметів), психологічну підтримку учнів та забезпечують відповідність результатів навчання сучасним суспільним та освітнім запитам, зумовленим, зокрема, російсько-українською війною. При цьому зростає роль практико-орієнтованої інформатичної підготовки учнів для подальшого застосування умінь в

економіці, будівництві, управлінні, в суспільних процесах, що надзвичайно важливо у воєнний час та в період відбудови держави.

Шляхи забезпечення прикладної спрямованості навчання інформатики в гімназії

*І. А. Твердохліб,
кандидат педагогічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник
відділу математичної та інформатичної освіти,
Інституту педагогіки НАПН України*

В сучасному інформаційному суспільстві важливе значення має змістове наповнення шкільного курсу інформатики, оскільки стрімкий розвиток сучасних інформаційних технологій вимагає від кожного члена інформаційного суспільства володіння високим рівнем інформаційної культури та сформованістю інформаційних компетентностей, вмінням орієнтуватися і адаптуватися до швидких змін в галузі інформаційних технологій, та наявності особистісних утворень таких як самоосвіта, саморозвиток, вміння адаптуватися в нестандартних ситуаціях, стресостійкість тощо.

Реалізація мети шкільної інформатичної освіти має забезпечувати прикладну спрямованість навчання інформатики в школі, передбачати систематичне застосування методів інформаційного і математичного моделювання, стимулювати аналіз емпіричного матеріалу, пошук доцільних засобів діяльності, обґрунтування їх застосування. Школярі мають усвідомити, що застосування інформатики до розв'язання будь-яких задач практичного змісту неможливе без побудови математичної моделі, процес створення якої обов'язково передбачає: формалізацію; розв'язування задачі в межах побудованої моделі; інтерпретацію отриманих результатів. Зазначені етапи у навчальній діяльності мають обов'язково виокремлюватися, зміст кожного з них, відповідні види і засоби діяльності розглядатися як з огляду на загальнонаукову і технічну значущість, так і з огляду на необхідність формування в суб'єктів навчання системного мислення, без якого неможливе формування ключових компетентностей.

Забезпечити прикладну спрямованість навчання інформатики можна шляхом:

- збільшення кількості завдань практико-орієнтованого змісту в шкільному курсі інформатики, їх структуризації та застосуванні сучасних форм і прийомів подання навчального матеріалу;
- розв'язуванням на уроках реальних життєвих задач, вирішення яких потребує побудову інформаційної моделі з використанням засобів інформаційних технологій;
- активним використанням засобів інформаційних технологій для вирішення прикладних задач з повсякденного життя, технологій, економіки, виробництва, що буде для учнів важливим аргументом щодо визначення місця

інформатики та інформаційних технологій в сучасному інформаційному суспільстві та післявоєнній відбудові країни.

Особливості тлумачення поняття інформації в курсі інформатики в основній школі

*І. О. Завадський,
доктор фізико-математичних наук, доцент,
головний науковий співробітник
відділу математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

«Інформація», «інформаційне повідомлення» – це, напевно, найбільш фундаментальні поняття, які учні опановують у шкільному курсі інформатики. Класичну теорію інформації було розроблено у 20-40-х роках ХХ століття американськими вченими Р. Гартлі, К. Шенноном та ін. Це єдина відома на сьогоднішній день теорія, яка наповнює загальнофілософське поняття інформації математичним змістом і має широке практичне застосування у сферах надійного передавання даних каналами зв'язку, стиснення даних тощо.

В українській школі традиційно (і логічно з огляду на структуру навчального матеріалу) поняття інформації викладається на початку курсу, тобто, станом на зараз, у 5 класі. Звичайно, п'ятикласники не володіють необхідним науковим апаратом для повноцінного засвоєння базових понять теорії інформації, а отже ці поняття мають бути адаптовані у спосіб, що не суперечить науковій коректності. Однак аналіз підручників з інформатики свідчить, що для більшості авторських колективів ця задача виявилася непосильною. Адже теорія інформації, абстрагуючись від суб'єктивних особливостей інтерпретації повідомлення, дає математичні критерії для оцінювання обсягу інформації, що може в ньому міститися. Натомість автори кількох підручників, нехтуючи теоретичними здобутками, наголошують на тому аспекті, що повідомлення набуває інформаційного змісту лише під час сприйняття суб'єктом пізнання, і помилково стверджують, що інформаційний зміст не притаманний повідомленню як такому. Зауважимо, що ця теза коректна лише для дуже коротких, як правило, односимвольних повідомлень (наприклад, цифру «6» можна інтерпретувати як «9», якщо перевернути її зображення). Однак достатньо довгий текст, скажімо, китайською мовою, не може бути інтерпретований у різний спосіб людьми, що цією мовою не володіють. Він може бути розтлумачений або єдино можливим способом носієм китайської мови, або ніяк. Водночас можлива різноманітна інтерпретація окремих ієрогліфів, навіть якщо вона не збігатиметься з їхніми оригінальними значеннями.

З огляду на вищезазначене, вважаємо за доцільне:

- 1) Перенести вивчення поняття інформації з 5 класу до старшої школи.
- 2) Розробити методiku науково коректної адаптації основних положень теорії інформації для подальшого впровадження в теорію та практику викладання інформатики. Зокрема, використовувати ці положення під час

викладання таких тем, як «Кодування даних» та «Стиснення даних». Розглянутий спосіб організації матеріалу підручника придатний також для самостійного опанування матеріалу уроку, що є актуальним в умовах пандемії та військового стану.

Особливості використання практико – орієнтованих задач в шкільному курсі інформатики

*Л. П. Семко,
науковий співробітник
відділу математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Прикладна спрямованість шкільного курсу інформатики здійснюється з метою підвищення якості природничо-математичної освіти учнів, застосування їх знань з інформатики до вирішення завдань повсякденного життя і в подальшій професійній діяльності. В ході дослідження з'ясовано, що використання практико-орієнтованих задач з інформатики та їх використання в процесі навчання складає основний зміст прикладної спрямованості шкільного курсу інформатики.

Доведено, що практико-орієнтовані задачі можна використовувати з різною дидактичною метою, зацікавити чи мотивувати, розвинути розумову діяльність, пояснити співвідношення між інформатикою та іншими дисциплінами. Прикладні задачі – задачі, в яких описується практико-орієнтована ситуація та вирішення якої потребує певних практичних навичок, у тому числі, навичок використання засобів інформаційних та комунікаційних технологій. Ефективність використання практико-орієнтованих задач багато в чому залежить від тих критеріїв, які покладені в основу їх типізації, підбору задачної системи курсу інформатики, системи прикладних задач та методики вирішення та використання прикладних задач.

На нашу думку, при доборі практико-орієнтованих задач важливо визначити: місце задач у вивченні теми; в структурі конкретного уроку. виділити її спрямованість (мотивація, актуалізація знань, відпрацювання понятійної бази, контроль і т. д.); як вона узгоджується з наміченими цілями уроку; поняття, що вводяться в задачу, терміни повинні бути доступними для учнів, зміст і вимога задач повинні «зближуватися» з реальною дійсністю; реальність описуваної за умови ситуації, постановки питання та отриманого рішення. Добре складана задача, має стимулювати появу в учнів різноманітних емоцій.

Окреме місце в системі задач прикладного спрямування шкільного курсу інформатики мають займати задачі на побудову математичних і фізичних моделей процесів і явищ, дослідження статистичних закономірностей плину соціальних процесів, розв'язування задач з планування діяльності, створення віртуальних чи тривимірних об'єктів. Завдяки значній кількості задач вивчення курсу інформатики має яскраво виражене практичне спрямування. Засвоєння

учнями засобів розв'язування цих задач істотно поширює математичний інструментарій школяра, сприяючи підсиленню зв'язку навчання з життям.

Нами було розроблено методичний посібник для вчителя «Прикладна спрямованість навчання інформатики в гімназії», в змісті якого піднімаються загальні педагогічні підходи щодо методики реалізації прикладної спрямованості навчання інформатики в гімназії, а також висвітлюється місце практико-орієнтованих задач в шкільному курсі інформатики тощо.

Особливості використання штучного інтелекту для організації персоналізованого навчання учнів у гімназії

*О. В. Коршунова,
науковий співробітник
відділу математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

У сучасному світі, коли ринок праці вимагає гнучкості, креативності та швидкої адаптації, постає необхідність орієнтації освітнього процесу на персоналізацію навчання, тобто побудову такої системи навчання, яка буде враховувати особливості та інтереси кожного учня, створюючи для нього оптимальні умови для саморозвитку. Окрім орієнтованості на особливості та спеціальні запити кожного учня, персоналізоване навчання забезпечує налаштування темпу та стилю навчання, рівня складності завдань, визначає сильні та слабкі сторони кожного учня, ураховує ці дані під час побудови індивідуальної освітньої траєкторії. Дієвим інструментом для виконання таких завдань сьогодні може бути штучний інтелект (ШІ). Розглянемо два аспекти використання технологій штучного інтелекту: для навчання з вчителем і для самоосвіти.

Алгоритми ШІ здатні аналізувати величезні обсяги даних, а отже, використання цієї технології допоможе вчителям та адміністрації шкіл відстежувати прогрес учнів, ідентифікувати слабкі місця й адаптувати програми для забезпечення максимальної ефективності навчання. ШІ позбавить учителя рутинної роботи й вивільнить час на розроблення персоналізованих завдань, а адаптивні системи оцінювання можуть об'єктивно реагувати на успіхи та труднощі учня, надаючи рекомендації щодо коригування індивідуальної освітньої траєкторії.

Одне з основних завдань сучасної освіти — навчити дитину вчитися самостійно. Тобто першочергова задача кожного вчителя — формувати навички самоосвіти й ознайомити з дієвими інструментами, зокрема й цифровими. Цифрові інструменти для навчання з розвитком технології ШІ також суттєво вдосконалилися та урізноманітнилися. Сьогодні існують вебплатформи та LMS системи персоналізованого навчання із застосуванням моделей штучного інтелекту, наприклад Khan Academy або Duolingo. Використання таких платформ також сприяє дотриманню принципів рівного доступу кожного до якісної освіти.

Чат-боти на кшталт GPT допоможуть вивчати іноземні мови, адже спілкуватися тут можна різними мовами. Також їх можна використовувати для пояснення складних питань на більш доступному рівні.

ШІ допоможе учню візуалізувати складні концепції через графіки, анімації та віртуальні моделі. Наприклад, «Explorable Explanations» може надавати інтерактивні пояснення математичних прикладів, фізичних явищ або інших складних тем, а «Google Arts & Culture» використовує штучний інтелект для візуалізації та пояснення різноманітних концепцій у галузі мистецтва.

Таким чином, розвиток штучного інтелекту відкриває нові можливості для подальшого розвитку інновацій у сфері освіти, зокрема для персоналізації навчання.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ГІМНАЗІЇ

Реєстраційний номер: 0121U100256

Роки виконання: 2021-2023 рр.

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

Керівник наукового дослідження: В.І. Туташинський, кандидат педагогічних наук, завідувач відділу технологічної освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

Системно проаналізовано стан проблеми і виявлено суперечності між державними вимогами до змісту базової середньої освіти з технологічної освітньої галузі та методикою реалізації змісту технологічної освіти в гімназії.

Визначено науково-методичні засади формування змісту базової технологічної освіти.

Теоретично обґрунтовано, розроблено і апробовано методичне забезпечення (методика навчання та практичний посібник) з реалізації змісту технологічної освітньої галузі відповідно до концепції Нової української школи.

На основі альтернативних методологічних підходів спроектовано модельні програми з навчального предмета «Технології» для адаптаційного та предметного циклів навчання.

Уперше розроблено методикі реалізації змісту технологічної освіти в гімназії та педагогічну технологію формування особистості з інноваційним типом мислення;

Розроблено критерії аналізу й експертного оцінювання модельних навчальних програм.

Експериментально перевірено ефективність методики реалізації змісту технологічної освіти в гімназії з використанням алгоритму проектно-технологічної діяльності, системи прийомів психології технічної творчості, методів розвитку технічного мислення у процесі вивчення навчального предмета «Технології» в гімназії.

Набули подальшого розвитку форми і методи дистанційного та змішаного навчання учнів проектно-технологічній діяльності, а також подолання освітніх втрат в умовах воєнного стану.

Перевірено на практиці сформульовані теоретичні положення стосовно засвоєння базових понять технологічної освіти, формування наскрізних умінь, проектно-технологічної компетентності;

Досліджено складові технологічної освіти учнів, що забезпечують успішне формування й реалізацію технічного потенціалу учнів та розвиток особистості з інноваційним типом мислення.

Визначено педагогічні умови реалізації змісту навчання технологій у гімназії з урахуванням реалій військового стану.

Ціннісні орієнтири технологічної освітньої галузі

*В. І. Туташинський,
кандидат педагогічних наук,
завідувач відділу технологічної освіти,
провідний науковий співробітник
відділу технологічної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Технологічна освітня галузь нерозривно пов'язана з реалізацією мети і сучасних завдань середньої освіти і ґрунтується на таких усталених ціннісних орієнтирах:

- повага до особистості, визнання пріоритету її інтересів, досвіду, власного вибору, прагнень, ставлення у визначенні мети та організації освітнього процесу, підтримка пізнавального інтересу та наполегливості;
- забезпечення рівного доступу всім учням до освіти без будь-яких форм дискримінації учасників освітнього процесу;
- дотримання принципів академічної доброчесності у взаємодії учасників освітнього процесу та організації всіх видів навчальної діяльності;
- становлення вільної особистості, підтримка її самостійності, підприємливості та ініціативності, розвиток критичного мислення та впевненості в собі;
- формування культури здорового способу життя, створення умов для забезпечення гармонійного фізичного та психічного розвитку;
- створення освітнього середовища, в якому забезпечено атмосферу довіри, без будь-яких форм дискримінації учасників освітнього процесу;
- утвердження людської гідності, чесності, милосердя, доброти, справедливості, співпереживання, взаємоповаги і взаємодопомоги, поваги до прав і свобод людини, здатності до конструктивної взаємодії учнів між собою та з дорослими;
- формування в учнів активної громадянської позиції, патріотизму, поваги до культурних цінностей українського народу, його історико-культурного надбання і традицій, державної мови;
- плекання в учнів любові до рідного краю, відповідального ставлення до довкілля.

В умовах війни для кожного українця особливо виразно постають такі цінності як збереження незалежної держави, національної ідентичності, життя і здоров'я, честі та гідності громадян України.

На зазначених цінностях повинен вибудовуватися весь навчально-виховний процес.

Як показало проведене дослідження з науково-методичного забезпечення реалізації нового змісту технологічної освіти, інтегруючи в своєму змісті досягнення багатьох наук і включаючи учнів у проектно-технологічну діяльність, технологічна освіта створює унікальні можливості для реалізації її ціннісної спрямованості та формування творчої особистості.

Зберігаючи найцінніше з культурної спадщини, технологічна освіта збагачує її новими творчими ідеями та надбаннями, формує особистість з інноваційним типом мислення, здатну сприймати нововведення, застосовувати інноваційні технології, генерувати і реалізовувати власні ідеї та проекти.

Науково-експериментальна практика реалізації змісту технологічної освіти і формування творчого технічного потенціалу учнів гімназії

*А. М. Тарара,
кандидат фізико-математичних наук,
доцент, старший науковий співробітник
відділу технологічної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

У 2022 та 2023 роках у навчальний процес експериментальних гімназій відділу технологічної освіти упроваджено розділ до методичного і практичного посібників: «Методика реалізації змісту основних етапів створення технічних об'єктів від ідеї до її реалізації в готовому продукті у процесі проектно-технологічної діяльності учнів гімназії» та «Методика формування в учнів творчого технічного потенціалу й оцінювання рівня його сформованості у процесі реалізації змісту технологічної освіти гімназії».

В гімназіях проводилося експериментальне апробування ефективності розробленої методики реалізації змісту технологічної освіти учнів (розділ до методичного посібника). Як свідчать результати експерименту, нова методика реалізації змісту суттєво підвищує знання учнів в галузі технологічної освіти (за результатами оцінки – на 7 %), сприяє розвитку різного типу творчих здібностей під час проектування й конструювання технічних об'єктів, зокрема, технічного мислення, логічного й асоціативного мислення, раціоналізаторських здібностей на рівні учнів тощо. Крім того, у процесі проведеного експерименту виявлено, що нова методика реалізації змісту сприяє появі певного типу *економічного ефекту*. Його сутність полягає в тому, що завдяки використанню вчителем зазначеної методики учні витрачали на створення своїх виробів порівняно менше часу, а їх якість була помітно вищою. Як складову методики реалізації змісту, нами проведено експериментальні дослідження ефективності врахування й використання основ психології творчості (різного типу асоціацій, асоціативного мислення, інтуїції) у процесі проектування й конструювання технічних об'єктів (виробів). Ці дослідження проведені нами вперше, а тому відповідають статусу інноваційних досліджень в галузі педагогіки і психології.

Логічним стало продовження експериментального апробування змісту 2-го розділу до практичного посібника. У процесі проектування його змісту вперше розроблено методику формування в учнів творчого технічного потенціалу. Вперше також введено поняття «творчий технічний потенціал учнів гімназії», що визначено, відповідно, як сформовану в учнів гімназії сукупність творчих технічних здібностей. За результатами експерименту, методичної роботи з вчителями і т. ін. визначено найбільш важливі творчі технічні здібності учнів, які забезпечують їм ефективну творчу діяльність в галузі техніки і технологій: технічне мислення, технічна творча уява, асоціативне мислення (різного типу асоціації, асоціативні зв'язки) тощо. Результати експериментального апробування змісту розділу свідчать, що визначені творчі технічні здібності можна з успіхом розвивати в учнів у процесі проектування й конструювання технічних об'єктів (виробів), а отже і формувати їхній творчий технічний потенціал. Вперше розроблено методику оцінювання рівня сформованості творчого технічного потенціалу учнів у процесі реалізації змісту технологічної освіти в гімназії.

Методичні поради вчителю технології щодо використання навчальних матеріалів практичного посібника у технологічній освіті учнів гімназії

*В. В. Вдовченко,
старший науковий співробітник
відділу технологічної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Для набуття проектно-технологічних компетентностей у технологічній освіті, учнями гімназії виконуються різні навчальні завдання, практичні роботи, творчі проекти. У практичному посібнику для 7-9 класів вчителю пропонуються такі типи навчальних завдань у навчальному модулі «Художнє проектування і технології обслуговування в побуті» (Автор В. Вдовченко): 1 – інформаційні навчально-пізнавальні; 2 – практично зорієнтовані для набуття проектно-технологічних компетентностей; 3 – творчі, практико зорієнтовані для поглибленого вивчення теми. Після них учнями виконується практична робота на одне заняття за темою, яку вчитель рекомендує виконати за поданим для неї інструктивним супроводом – порядком і змістом її виконання. До деяких тем вчителем пропонується виконати навчальний творчий проект.

Особливості змістового наповнення різних типів навчальних завдань:

1 – інформаційні навчально-пізнавальні завдання. Учні знайомляться не тільки із різними класифікаціями, а і з різновидами – побутової техніки, типів розміщення меблів у інтер'єрі кухні, стилів дизайну кухні, житлових кімнат, одягу та ін. При цьому учні аналізують особливості кожної класифікації за спільними ознаками, функціональністю і можливістю застосування за цільовим призначенням для власних проектних ситуацій.

2 – практично зорієнтовані навчальні завдання для набуття проектно-технологічних компетентностей. Навчально-тренувальні вправи цього типу

передбачають розгляд і вправлення у застосуванні різноманітних навчальних проєктних і технологічних завдань для оволодіння проєктно-технологічними уміннями.

Учні навчаються визначати: необхідну для домашнього використання побутову техніку у себе вдома та в інших; доцільно добирають побутову техніку за цільовим призначенням, враховуючи матеріальні можливості сім'ї – бюджет, який виділено на придбання побутової техніки; можливості покращення у домашніх умовах комфорту інтер'єру кухні із побутовою технікою та ін. Вчитель пропонує також письмово сформулювати свої практичні проєктно-технологічні рішення щодо: покращення у домашніх умовах комфорту інтер'єру власної кухні із побутовою технікою або кухні інших – родичів, знайомих; полегшення виконання домашніх робіт з прибирання, приготування їжі, організації відпочинку, створення комфорту у повсякденному житті за допомогою побутової техніки; організації робочого місця під час роботи із кухонною побутовою технікою для теплової обробки їжі вдома, для догляду за одягом, пранням, прасування, відпочинку та ін..

3 – творчі, практико зорієнтовані навчальні завдання для поглибленого вивчення теми.

Навчальні завдання за рівнями складності для формування учнями гімназії проєктно-технологічних компетентностей у технологічній освіті

*В. В. Вдовченко,
старший науковий співробітник
відділу технологічної освіти
Інституту педагогіки НАПН України
Л. М. Дзигаленко,
кандидат педагогічних наук,
методист відділу технологічної освіти
Вінницької академії неперервної освіти*

Запропоновані нами проєктно-технологічні завдання для методичного посібника у 5-6 і практичного посібника у 7-9 класах розроблені для кожної теми за 4 рівнями складності:

1 рівень – технологічний, власне, для навчально-тренувальних вправ, практичних робіт, для роботи з матеріалами та обраною художньою технікою (обробкою деревини, металу, пластмаси, текстилю та ін.), технологіями в побуті;

2 рівень – художньо-проєктний, для оволодіння прийомами роботи із проєктною ситуацією, пошуками проєктних пропозицій і вибору оптимального ефективного проєктного рішення;

3 рівень – творчий, для самостійного вибору матеріалів і самостійною розробкою технології художнього проєктування та виготовлення об'єкту розробки;

4 рівень – евристичний, в якому учень, фактично відкриває для себе абсолютно нове проєктно-художнє рішення щодо проєктної ситуації. Створені учнем в уяві проєктні пропозиції візуалізуються в начерку, схемі, плані,

складальному кресленні, ескізах, а потім у легко оброблюваному матеріалі в творчому проєкті в технології виготовлення.

Найскладніше під час наукового дослідження було досягти системності для різної складності завдань та розробки критеріїв оцінки проєктно-пошукових вправ із оволодіння учнями технологією матеріалізації дизайнерського проєкту в реальному побутовому середовищі, застосовуючи при цьому нові проєктні та технологічні терміни та поняття..

У 2021-2023 роках проведена значна пошукова та експериментальна науково-дослідна робота із дидактичного обґрунтування психолого-педагогічних особливостей диференціації навчання змісту художнього проєктування об'єктів побуту в різних видах дизайну в технологічній освіті учнів 5-6, 7-9 класів гімназії для навчальних завдань різного рівня складності для виконання творчих проєктів за видами дизайну.

Проведена об'ємна експериментальна науково-дослідна робота із розробки методичних вимог для реалізації змісту модуля «Художнє проєктування і технології обслуговування в побуті» для вікових груп 5-6, 7-9 класів дала можливість сформулювати Методичні специфічні особливості художнього проєктування і технології обслуговування в побуті у навчальних матеріалах для вчителя у практичному посібнику для реалізації змісту технологічної освіти в 5-6, 7-9 класах гімназії.

Дотримання дидактичних принципів наступності та перспективності у реалізації змісту технологічної освіти учнів 5-6 і 7-9 класів гімназії

*В. В. Вдовченко,
старший науковий співробітник
відділу технологічної освіти
Інституту педагогіки НАПН України
З. В. Поліщук,
молодший науковий співробітник, аспірант
«Університету менеджменту освіти».*

Розробка науково-методичного забезпечення реалізації змісту технологічної освіти учнів гімназії для 5-6, 7-9 класів за напрямом дослідження «Науково-методичне забезпечення реалізації змісту художнього проєктування об'єктів побуту в різних видах дизайну в технологічній освіті учнів гімназії» здійснено із дотриманням дидактичних принципів наступності 5-6 і 7-9 класів та перспективності між 7-9 та 10-12 класами.

Найбільш наукоємним у дослідженні є розробка структури змісту навчального модуля «Художнє проєктування і технології обслуговування в побуті», в якій узгоджено змістові лінії 5-6, 7-9 класів.

Дотримання дидактичних принципів наступності та перспективності навчально-виховного процесу між основною та старшою школою дозволило узгодити за класами вікову диференціацію навчального матеріалу у 5-6, 7-9

класах, для поступового ускладнення навчальної інформації, навчальних вправ і творчих учнівських проєктів із художнього проєктування під час вивчення побутової діяльності у навчальному предметі «Технології» у 5-6, 7-9 класах, із поступовим ускладненням типу проєктування (площинного, об'ємного, об'ємно-просторового), відповідно до виду дизайну у кожному досліджуваному класі:

1. – графічний дизайн, веб-дизайн – площинне проєктування;
2. – дизайн одягу, промисловий дизайн – об'ємне проєктування;
3. – дизайн середовища, ландшафтний дизайн – об'ємно-просторове проєктування.

Вагомим теоретико-методичним досягненням в дослідженні є розгляд учнями всіх 6 основних видів дизайну у побутовій діяльності в кожному класі. Без цієї синтезуючої проєктної складової у побутовій діяльності не можна було б досягти оволодіння учнями проєктно-технологічної компетентності у побутовій діяльності. Таким чином, нами усунута найбільша суперечність попередньої навчальної програми, за якою виконувалися однотипні навчальні завдання за техніко-технологічним підходом. Суперечність полягала у декларативній назві, але відсутності в ній відповідного проєктно-технологічного змісту і сучасної методики викладання художньо-проєктної навчальної діяльності та дворівневої педагогічної технології розвивального та евристичного навчання у навчальній художньо-проєктній діяльності.

Нами дидактично обґрунтовано урівноваження проєктної і технологічної складових у системних розробках навчального інформаційного блоку та навчальних практичних завдань з художнього проєктування та технології.

Інноваційність модельної навчальної програми «Технології. 7–9 класи»

*Мачача Тетяна,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу технологічної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Інноваційною дидактичною сутністю модельної авторської навчальної програми «Технології. 7–9 класи» є реалізація культурологічного підходу, що узгоджений з компетентнісним, діяльнісним та особистісно орієнтованим навчанням. Відповідно до концепції культурологічного змісту технологічної освіти модельна навчальна програма ґрунтується на таких засадах:

- гуманізація технологічної шкільної освіти – визнання самоцінності особистості кожного учня/учениці як суб'єкта творення духовних і матеріальних цінностей, здатного до самоактуалізації – здійснення свого творчого потенціалу;
- забезпечення наступності між адаптаційним і предметним циклами технологічної базової середньої освіти за логікою історії розвитку виробничої культури: від оволодіння учнями різними видами декоративно-ужиткового

мистецтва та іншими видами проєктно-технологічної діяльності в 5–6 класах до оволодіння сучасними видами дизайну в 7–9 класах;

- розуміння змісту технологічної освіти як педагогічної моделі соціального досвіду людства в контексті культури організації й структурування виробництва. Оскільки сучасне виробництво організовується переважно за структурою проєктів як завершених циклів проєктно-технологічної діяльності, то етапи й способи цієї діяльності є змістово-процесуальною основою модельної програми;

- наближення навчання технологій до життєвого середовища учнів, де б вони не перебували (зокрема й в умовах воєнного стану) завдяки розв'язанню реальних життєвих проблем, створенню особистісно й соціально значущих освітніх продуктів (виробів, послуг, проєктів), зручного й естетичного дизайн середовища;

- гнучка адаптація змісту технологічної освіти до очного, змішаного (регульованого) та дистанційного проєктно-технологічного навчання;

- вибудовування індивідуальних траєкторій навчання завдяки вибору й виконанню учнями проєктно-технологічних завдань, створенню об'єктів проєктування і виготовлення в партнерській взаємодії, кооперуванні й координуванні спільних дій;

- формування ключових і галузевої проєктно-технологічної компетентностей, наскрізних для них умінь на основі критеріальної технології формувального й підсумкового оцінювання;

- соціально-професійне самовизначення на основі віднаходження діяльності, спорідненої природним здібностям учнів, розвиток їхньої готовності творити виробничу культуру української держави на основі розвитку потенціалу власної, багатовікової і високорозвиненої культури.

ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ - ХХІ СТ.): АСПЕКТИ РЕТРОАНАЛІЗУ НАЦІЄТВОРЕННЯ

Реєстраційний номер: 0122U000447, 0123U103090

Роки виконання: 2022 – 2024 рр.

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

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

Науковий керівник: Н. П. Дічек, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу історії та філософії освіти Інституту педагогіки НАПН України

Основні наукові результати

Згідно із *метою* планового наукового дослідження – висвітлення філософсько-педагогічної рефлексії соціокультурного феномену національної освіти і виховання, репрезентованої у творах українських учених, освітніх діячів, митців, філософів-теологів періоду відродження ідеї української державності (др. половина ХІХ-початок ХХ ст.), вмотивованого необхідністю систематизації й актуалізації філософсько-педагогічної спадщини як питомого підґрунтя формування національної ідентичності і патріотизму у здобувачів освіти різних рівнів – та відповідно до його *завдань*: (розроблення контекстуальної характеристики освітніх, суспільно-політичних умов і культурологічних явищ, що спричинили появу і розроблення просвітницьких ідей, концентрованих у текстах філософсько-педагогічного змісту (Саух П. Ю., Дічек Н. П.); аналіз соціально-антропологічних ідей в українській філософії освіти і виховання (Загородня А. А.); розкриття національної ідеї як осердя національної філософії освіти і педагогіки (Дічек Н. П.); обґрунтування кордоцентризму як екзистенційного виміру в українській філософсько-педагогічній думці та його розвитку у певних часових межах (Саух П. Ю.); укладання хрестоматії філософсько-педагогічних текстів (уривків з них) відповідно до структури планованої монографії (Загородня А. А., Шевченко С. М., Дічек Н. П.); розроблення актуальних аналітичних матеріалів про стан освіти України під час військової агресії РФ (Захарін С. В.), а також згідно із визначеними для опрацювання на теоретичному етапі НД хронологічними межами дослідження (1917-1991), здобуто такі результати.

У результаті проблемно-хронологічного аналізу писемних джерел: **з'ясовано** провідні *тенденції* у розгортанні ідейних побудов українських учених, громадсько-освітніх діячів і педагогів, відображених у їхніх педагогічних і публіцистичних працях, доповідях, літературних творах (сукупно – текстах, які припадають на 1917-1991 рр.) щодо реалізації національної ідеї в освіті, а саме:

- ранньорадянська доба (1920/1921 - поч.1930-х рр.) – тенденція до формулювання і розвитку національно спрямованих, відцентрових (по

відношенню до сусідки-рф) ідейних позицій (В. Вернадський, М. Грушевський, С. Єфремов, А. Кримський, М. Скрипник, Я. Чепіга);

- радянська доба (др.половина 1930-х-1940-і рр.) – тенденція в Україні до згасання національно орієнтованих процесів в освіті й гуманітарній думці під тиском репресій та ідеологічних обмежень; за кордоном (українська емігрантська діаспора) – тенденція до поступального розвитку ідей націєтворення засобом освіти (І.Огієнко, Г.Ващенко, О. фон Кульчицький, С. Русова, С. Сірополко, А. Животко);

- радянська доба (кінець 1950-х-1970-і рр.) – тенденція в Україні «сплеску» артикуляції національно орієнтованих ідей (рух «шестидесятників»: І. Дзюба, А. Погрібний), зародження людиноцентрованої філософії освіти із виразним національним змістом (В.Сухомлинський); у діаспорі – розвиток ідей (Г.Ващенко, І.Огієнко, Е. Жарський,) про національну освіту, створення підручників – І. Боднарук, А. Горохович, В. Янів;

- завершення радянської доби (1980-1991 рр.) – тенденція в Україні до активізації поширення ідей про національну ідентичність українців, репрезентованих у діяльності представників літературно-мистецьких осередків, освітньо-просвітницьких груп; започаткування в освітній практиці («знизу») ідей педагогіки співпраці як зародження особистісно орієнтованої парадигми освіти; руху до співпраці з представниками освіти і культури діаспори.

На засадах концептуальної і структурної історії, хронології, каузальності **розкрито** внесок поіменованих вище історичних персоналій у формування української філософії освіти у річищі національних інтересів (1920-1990 рр.)

(Н.П.Дічек).

Доведено, що українська філософсько-педагогічна думка у досліджуваних часових межах, не зважаючи на те, що об'єктивно була «зрощеною» з російською і водночас активно намагалася вписатися у загальноєвропейський філософський дискурс, мала низку специфічних національних конкретно-культурних рис. Її ідейні напрацювання були тісно пов'язані з формуванням душі українського народу, його ментальними і моральними характеристиками. Обґрунтовано залежність (закономірність) розвитку української культури й освіти від змін влади, яка визначає у певний спосіб ідеологічне спрямування їх поступу. Окреслено основні історичні періоди (1912-1920 рр., 1920-1940 рр., 1940-1960 рр., 1960-1990 рр.) в історії української гуманітарної думки, для яких у ХХ ст. більш характерними були падіння й втрати, аніж здобутки і досягнення (П.Ю.Саух).

Охарактеризовано соціально-антропологічні погляди українських філософів, педагогів, учених (І.Зязюна, В.Короленка, В.Кубійовича, С. Симовича, М. Сумцова, М.Шаповала, М.Шлемкевича) на при- і значення освіти у ХХ ст. *Обґрунтовано авторську гіпотезу*: для антропологічних поглядів культурно-освітніх діячів (1917-1991 рр.) характерне тандемне відрефлексування самонавчання і саморозвитку, які визнаються вихідним продуктом учіння особистості і є рівнями її пізнавальної активності. *Доведено*, що письменники-філософи досліджуваного періоду відігравали виняткову роль

у творенні новочасної української національної ідентичності та визначали важливість дослідження тих спільнот (А. А. Загородня).

Розроблено аналітичний опис стану і діяльності закладів освіти України різного рівня, роботи МОН України в умовах військової агресії рф. (від 24.02.22 по 2023 р.) щодо запровадження термінових заходів із забезпечення роботи національної системи освіти в умовах воєнного стану. Обґрунтовано сутність програм і проєктів, спрямованих владою на створення безпечної інфраструктури закладів освіти в умовах воєнного стану; **актуалізовано** посилення творення нормативно-правової та науково-методичної підтримки розвитку системи освіти в умовах воєнного стану, вплив окремих видів міжнародної допомоги та програм міжнародної академічної мобільності на стан розвитку системи освіти; вплив дистанційного режиму навчання та процесів цифровізації освіти на результативність навчання (С.В.Захарін).

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

Провідники ідей українського націєтворення засобами освіти (XX ст.)

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

Окреслені вище *тенденції*, нагромадженні в протягом XX ст., у поступі/регресі теоретичних обґрунтувань і поширенні ідей про значущість освіти для суверенного державотворення, у розробленні практичних шляхів розбудови української освіти на засадах національних інтересів і цінностей, уможливилось встановити, по-перше, завдяки дослідженню текстів учених-гуманітаріїв і освітян (інтерконтекстуальний аналіз і виявлення смислових зав'язків між різними текстами різних українських учених і педагогів), які діяли в Україні і в умовах української діаспори; по-друге, завдяки аналізу офіційних документів, що відображали вплив влади на суспільно-гуманітарні процеси в державі, суспільно значущої періодики, де віддзеркалювалися настрої і прагнення освічених українців.

Розкрито значення внеску представників української гуманітаристики у формування упродовж 1920-1990 рр. ідей, які стали підґрунтям для розбудови у добу незалежності української національної освіти у річищі національних інтересів. На цій підставі обґрунтовано локальні *тенденції* у розгортанні протягом зазначеного історичного часу українського освітньо-філософського дискурсу (у вимірі тематичної проблематики – обґрунтування цільовизначальних,

засадничих педагогічних аспектів (Г.Балл; Г.Ващенко; В.Вернадський; С.Єфремов; В.Зіньківський, В.Сухомлинський), розроблення дидактичних підходів (А.Макаренко; І.Огієнко; Я.Чепіга), які водночас корелювали із загальнодержавними тенденціями поступу/згасання у гуманітарній сфері української національної ідеї. Доведено значущість внеску, зокрема: Г.Ващенко – у практичну філософію українського націєтворення; В. Зіньківського – у духовно-екзистенційну педагогіку; І.Огієнка – у національно орієнтовану духовно-релігійну педагогіку; В.Вернадського – у гуманістично спрямовану наукову думку (безумовне підґрунтя освіти), невіддільну від серця людини, думку, що перетворює біосферу у ноосферу; Д.Чижевського – в обґрунтування «національної філософії», яка є складником світового історико-філософського процесу, а отже складником національної філософії освіти; Я.Чепіги – в узаasadнення національно орієнтованої навчання, С.Єфремова – етно-національний культурно-філософський дискурс української освіти; А.Макаренка – у практичну філософію освіти радянського зразка, яка, тим не менш, здобула світове поширення; В.Сухомлинського – у розроблення й узаasadнення філософії особистісно орієнтованої або людиноцентрованої освіти; М.Ярмаченка – в українську педагогічну думку перехідного періоду державотворення; Г.Балла – у розроблення раціо-гуманістичної філософської концепції освіти. *З'ясовано* процес вироблення і зміни освітніх парадигм в українській освіті ХХ ст. і їх кореляцію зі змінами філософсько-світоглядних засад суспільного життя і у глобальному вимірі, і на рівні держави.

У контексті проблем сьогодення, пов'язаних із військовою агресією рф проти України, *обґрунтовано* теоретичні аспекти проблеми формування історичної пам'яті в українських дітей та молоді як складника національної самоідентифікації та питомого елемента сучасної політики національної безпеки України в галузі освіти, доведено доцільність з метою консолідації та формування історичної свідомості української молоді розширювати форми комеморативних практик, зокрема освітніми засобами відзначення ювілейних дат і вшановування історичних осіб – національних символів. Розкрито актуальність у зазначеному сенсі постаті та ідей К.Ушинського як носія національного архетипу; Я.Корчака – як універсального прикладу для формування транскордонної історично-наукової пам'яті (**Н. П. Дічек**).

Виклики для української освіти під час війни

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

Війна, яку проти України веде рф, введення у зв'язку з цим воєнного стану на теренах нашої держави, справили потужний руйнівний вплив не лише на інфраструктуру, а й на економіку країни. Сфера освіти виявилася однією із

найбільш постраждалих від війни. Освіта під час війни стає своєрідним «фронтом», розв'язання проблем якого потребує співпраці між державними органами, організаціями допомоги та міжнародними співтовариствами для забезпечення максимальної дієздатності освітньої галузі, захисту дітей у складних умовах військових дій.

Щоб забезпечити адаптовані й доступні освітні можливості для дітей та молоді, необхідно постійно дбати про ефективну співпрацю з місцевими органами, соціальними робітниками та незалежними експертами. Має бути покращено стратегічне планування і політика у галузі освіти, розширено мережеве співробітництво, університетські програми мобільності (у тому числі через мережу кафедр ЮНЕСКО). Особливу увагу слід приділити реалізації ефективної мовної політики (як в аспекті використання місцевих мов, так і в плані двомовної освіти й вивчення іноземних мов), активному впровадженню новаторських навчальних розробок та інформаційно-комунікаційних технологій.

Для забезпечення доступності освіти під час війни необхідно забезпечити галузь достатніми фінансовими ресурсами, відповідною інфраструктурою та обладнанням. Діти потребують різноманітних освітніх можливостей, що включають соціальну й емоційну підтримку, культурні заняття та доступ до медіа і технологій. Освіта повинна бути адаптована до ситуації війни і задовольняти потреби дітей, щоб допомогти їм в майбутньому адаптуватися до життя у складних умовах. Важливо, що для того, щоб зменшити негативні наслідки війни на освіту, необхідні зусилля для забезпечення безпеки та стабільності в освітній системі, а також забезпечення доступу до ресурсів та підтримки для дітей та їхніх сімей. Наприклад, для забезпечення безперервності освітнього процесу для учнів з ООП підготовлено та ухвалено низку нормативних документів (постанова КМУ від 26.04.2022 № 483, якою внесено зміни до Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти та Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти).

Ще одним викликом, який потребує додаткових зусиль влади і освітянського загалу, є подолання нерівностей та недосконалості в освітній системі, що більш явно виявляються під час війни. Також є потреба в постійному моніторингу та оцінці ситуації з освітньою галуззю під час війни, у створенні і впровадженні адаптованих доступних освітніх програм, щоб максимально забезпечити освітні можливості для здобувачів освіти, дітей в таких складних умовах. Розробка інноваційних та дистанційних методів навчання, які можуть бути застосовані в екстремальних ситуаціях, також може бути корисним рішенням для поліпшення доступу до освіти під час війни.

Посутнім викликом війни є спричинений трагічними обставинами психоемоційний стан дітей, насамперед тих, які живуть у військовій зоні і змушені справлятися з небезпекою та нестабільністю, психологічними та емоційними навантаженнями. Діти страждають від травм, стресу, страху та втрат, а отже потребують психологічної допомоги і підтримки, що сприятиме їхній кращій адаптації. Ми маємо відповісти на цей виклик.

Філософський аналіз культурно-освітніх процесів в Україні у контексті ідей про розвиток людини і людства та ролі освіти (XX ст.).

*П. Ю. Саух,
доктор філософських наук, професор,
головний науковий співробітник
відділу історії та філософії освіти
Інституту педагогіки НАПН України
академік-секретар
відділення вищої освіти НАПН України,*

Здійснено філософський аналіз особливостей суспільно-політичних та культурно-освітніх трансформацій другої половини ХІХ – початку ХХ століття.

Встановлено, якщо в першій половині ХІХ ст. пошук шляхів еволюції національної культури в Україні спирався насамперед на національну минувшину, її ідеалізацію (особливо козацько-гетьманської доби), то в другій половині ХІХ ст. відбувалася трансформація суто культурницького руху в рух національно-визвольний, завдяки якому постало питання вирішення широкого спектру соціально-економічних, політичних проблем – від повалення самодержавства та скасування кріпацтва до створення інфраструктури української культури. *Виявлено*, що в цей час зрілішою й згуртованішою стає інтелігенція, яка висуває новий принцип національного визволення, що передбачав духовне, а згодом і політичне самовизначення. Продукування цієї ідеології відкривало мовну та етнічну єдність усіх українських земель, як передумови культурного, а згодом і соціально-політичного об'єднання українського народу.

Доведено, що українська філософсько-педагогічна думка, не зважаючи на те, що об'єктивно була «зрощеною» з російською мала цілу низку специфічних національних конкретно-культурних рис, активно намагалася вписатися у загальноєвропейський філософський дискурс. Її образ був тісно пов'язаний з формуванням душі українського народу, його ментальними і моральними характеристиками. На основі історичних джерел, програм різних громадських рухів аргументовано, що педагогічні пошуки академічної філософії були в цей період зосереджені на онтологічних вимірах духовності людини, педагогічних чинниках розвитку особистості. Філософсько-педагогічній думці була властива тенденція до творення філософії виховання і освіти, що стала каркасом педагогічних побудов в ХХ ст. Зокрема, це стосувалося обґрунтування принципів поваги та шанобливого ставлення до особистості дитини, синергії навчання і виховання, переосмислення ролі вчителя в навчально-виховному процесі та стратегічного значення школи в суспільстві тощо.

Розкрито архітектуру суспільно-політичних та культурно-освітніх процесів ХХ початку ХХІ ст. та визначені основні філософсько-освітні константи цього періоду. Показано, що розпочинаючи з 1917 р., українська історія характеризувалася радикальними і бурхливими змінами в суспільно-політичному житті. Створена у

Києві Центральна Рада вже 25 лютого 1917 року закликала український народ до боротьби за вільну Україну. Розгорнувся масштабний народний рух, який швидко набрав національного забарвлення, взявшись, передусім, за відродження національної культури, рідної мови і школи. Культурне, освітнє, наукове будівництво стало невід'ємною складовою українського державотворення. Українство активно взялося реалізовувати основні імперативи свободи слова, громадянських зібрань, політичної діяльності, творчості та вибору мови навчання й спілкування. З етнічної спільноти українці поступово перетворювалися на політичну націю. Доведено разом з тим, що протягом ХХ ст. Україна пережила низку змін влади, кожна з яких по своєму визначала розвиток української культури й освіти. Окреслено основні історичні періоди (1912-1920 рр., 1920-1940 рр., 1940-1960 рр., 1960-1990 рр.), які характеризувалися більше падіннями й втратами, аніж здобутками і досягненнями: від процесів руйнування української світоглядної ментальності з її екзистенційально-особистісним, кордоцентричним баченням реальності до відродження української світоглядної культури започатковане «шестидесятниками». Відродження української світоглядної культури дало змогу філософам та педагогам стверджувати суверенність батьківщини озброєними набутками попередніх періодів, які вступили в 90-х роках в нову творчу добу розвою філософсько-педагогічної думки.

Соціально-антропологічні ідеї в українській філософії освіти і виховання (1917 - 1991 рр.)

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

Виходячи із положення, що саме філософія є теоретичним базисом педагогіки, спрямовуючи пошук освітніми діячами обґрунтування шляхів виховання і соціалізації молодих поколінь, *установлено*: для української філософії освіти досліджуваного періоду увиразнилося осмислення соціально-антропологічних проблем у сув'язі з освітою, набули розвитку ідеї про соціокультурну ідентичність, культурну самобутність, збереження національної спадщини, історичних коренів. *Аргументовано*, що в основу соціально-антропологічної концепції людини (1917 - 1991 рр.) закладено ідеї розбудови Української держави на засадах гуманно-демократичного устрою, де чинне місце посідає національний характер життя людини, її цінності, відповідальність за долю нації, рішучість, дієвість, усвідомлення

Охарактеризовано сутність соціально-антропологічних поглядів на значення освіти С. Симовича, М. Шаповала, М. Шлемкевича, В. Кубійовича, В. Короленка, М. Сумцова. Розкрито антропо-етико-естетичні аспекти педагогічної майстерності, представлено типологізацію концепцій освіти крізь призму філософсько-антропологічного принципу, репрезентованих у спадщині

І.Зязюна. Доведено, що учений обґрунтував відкриту модель людини та освіти, засновану і на новій суб'єктній (гуманітарній) парадигмі, і на підґрунті попередніх систем, заснованих на об'єктній парадигмі, що поєднує інтереси індивідів загалом з їх унікальними духовними параметрами.

З'ясовано, що письменники-філософи досліджуваного періоду відігравали виняткову роль у творенні новочасної української національної ідентичності та визначали важливість дослідження тих спільнот, які в історичній ретроспекції забезпечували ідентичність і життєдіяльність народів.

Обґрунтовано авторську гіпотезу: для антропологічних поглядів культурно-освітніх діячів (1917-1991 рр.) характерне тандемне відрефлексування самонавчання і саморозвитку, які визнаються вихідним продуктом учіння особистості і є рівнями її пізнавальної активності. Доведено, що письменники-філософи досліджуваного періоду відігравали виняткову роль у творенні новочасної української національної ідентичності та визначали важливість дослідження тих спільнот.

Розкрито сутність поняття простір «тотальної комунікації» сучасності, трансформацію антропології та її конкретизацію у ключових аспектах існування і функціонування «*homo communicans*», зміст поняття «мовна антропологія», як наукового напрямку, що претендує на формування нової пояснювальної моделі сучасних соціокультурних процесів у кардинально змінених реаліях, пов'язаних із структурно-соціальними змінами глобального рівня. Доведено, що соціально-антропологічний підхід до розгляду освітнього середовища дозволяє: проаналізувати еволюцію взаємодії людини, природи, суспільства в історичному, соціальному, національному контексті; виокремити чинники та механізми формування національної ідентичності; дослідити стан, проблеми та перспективи формування національної системи освіти і виховання в Україні. Визначено, що у соціально-антропологічній перспективі цілі і завдання освіти мають бути органічно включені в освітній соціально-антропологічний простір, підґрунтям якого є різні концепції до визначення соціально-антропологічних ідей.

До історії розвитку основ філософії освіти в Україні (XVII– XX ст.)

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

Вітчизняна філософія освіти свої витоки бере з другої половини XIX ст. (П. Куліш, П. Юркевич, К. Ушинський, Ю. Бачинський та ін.). Вагомий внесок у розвиток педагогічних ідей на Україні зробив Г. Сковорода. Вважав освіту засобом виховання народу, а витоками його педагогічних міркувань були традиції української етнопедагогіки, на ґрунті якої він сформулював положення про важливість трудового виховання за принципом «спорідненості», про моральне

виховання людини, яка має вибирати свій життєвий шлях згідно зі своїми природними нахилами і здібностями. Послідовником Г.Сковороди став найвиразніший прибічник «філософії серця» П. Юркевич. Саме його ідеї надихнули представників Кирило-Мефодіївського братства – Т. Шевченка, П. Куліша, М. Костомарова, М. Гулака – на проголошення у документах братства важливості поширення освіти, поціновування архетипічно близької українцям концепції виховання серця. Проголошенням таких ідей вони зробили значний внесок в українську просвітницьку справу середини ХІХ ст.

У кінці ХІХ – на поч. ХХ ст. О. Потебня, М. Драгоманов, І. Франко, Б. Грінченко, Олена Пчілка, П. Грабовський, М. Коцюбинський, Леся Українка відстоювали право українців на національну освіту (мову, культуру), розглядали різні підходи і проекти щодо шляхів реформування тогочасної імперської освіти на користь українського народу. Окремий важливий вплив на розвиток освітньої думки справили такі політичні діячі, як Д. Донцов, І. Мірчук, В. Липинський, М. Міхновський, В. Щербаківський, які розглядали націоналізм як світогляд українського народу, що тривало бореться за збереження особливостей етнічної і культурної ідентичності, за розбудову національно спрямованої освіти. Згадані діячі уводили до основ розбудови політично самостійної Української держави освіту як один із твірних чинників (перші десятиліття ХХ ст.).

Починаючи з 1918 р. одним із найголовніших завдань революційних перетворень проголошувалася українізація школи і суспільного життя. У публікаціях, виступах, творах С. Русової (в еміграції), М. Скрипника, М. Хвильового, О. Музиченка, Б. Манжоса, В. Дурдуківського, Я. Чепіги, С. Черкасенка, В. Протопопова, Г. Ващенко, І. Огієнка (в еміграції), піднімалися питання активізації національного культурно-освітнього руху, створення умов для всезагального вивчення української мови, розвитку національної школи, науки, культури, що безумовно сприяло захисту національних інтересів, українському державотворенню. У 1950-1970-і роки найвагоміший внесок у формування освітньо-філософських засад нової парадигми педагогіки, що зароджувалася, зробив В.Сухомлинський. Він писав про важливість реалізації національних і загальнолюдських цінностей через взаєморозуміння, гуманізм, толерантність. У подальшому у вимірі філософської думки до розвитку ідей про національну освіту доклалися академіки В. Шинкарук, М. Попович, професор Є. Бистрицький, які розробляли світоглядні засади освітнього процесу на національному ґрунті. У незалежній Україні філософсько-освітні погляди українських діячів було спрямовано на розвиток національної освіти за змістом і виховним ідеалом.

ПЕДАГОГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Реєстраційний номер: 0123U100167

Роки виконання: 2023 – 2025 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Повна загальна середня освіта.

Спеціалізована освіта.

Науковий керівник: О. В. Онопрієнко, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко.

Результати аналітико-констатувального етапу дослідження «Педагогічне управління розвитком навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів»

У 2023 році відповідно до завдань наукової роботи співробітниками відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко *досліджено* особливості організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів у реаліях воєнного стану. Шляхом онлайн-опитування вчителів *встановлено* чинники, що негативно позначаються на формуванні в учнів навчальних умінь.

Уточнено полісемантичні значення ключових понять дослідження: педагогічне управління, способи педагогічного керівництва; *конкретизовано* розподіл функцій управління між учителем і учнями з огляду на розвиток навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів; зміст вихідних понять дослідження у диференціації суті прямого і непрямого педагогічного управління. *Виокремлено* особливості сучасних молодших школярів, які необхідно враховувати під час навчальної взаємодії з ними.

Обґрунтовано сукупність педагогічних умов, що забезпечують розвиток та вдосконалення умінь учнів 1-2 класів усвідомлено сприймати та розуміти усну інформацію; управління розвитком навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках читання та роботи з дитячою книжкою у 3 – 4 класах з урахуванням освітніх реалій воєнного стану.

Розроблено інструментарій діагностування навчальних можливостей учнів у засвоєнні програмового змісту з української мови та читання, математики, інтегрованого курсу «Я досліджую світ», апробація якого дасть змогу з'ясувати втрати в навчанні учнів за різних форматів його організації.

Підготовлено аналітико-методичні матеріали щодо характеристик виявлених прогалин в засвоєнні програмового змісту з інтегрованого курсу української мови та читання, математики, «Я досліджую світ»; сформовано пропозиції щодо оновлення змісту початкової освіти з урахуванням умов воєнного стану.

Розпочато *констатувальний експеримент*, у межах якого вчителів-експериментаторів ознайомлено з особливостями діагностувальних процедур із завданнями для вивчення досяжності учнями 1-4 класів програмового змісту; проведено пілотне дослідження особливостей навчально-пізнавальної діяльності

учнів на уроках української мови і читання, математики, інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Здійснено первинну діагностику втрат у навчанні математики учнів 1 – 4 класів, які проживають на територіях, постраждалих через воєнні дії.

Теоретико-експериментальні результати даного етапу дослідження *узагальнено й презентовано* у статтях і матеріалах конференцій, семінарів, педагогічних читань; у рукописі збірника аналітичних матеріалів «Оновлення змісту початкової освіти з урахуванням умов воєнного стану»; в опублікованих методичних рекомендаціях «Діагностика та механізми подолання втрат у навчанні молодших школярів».

У складі робочої групи МОН України *підготовлено* для громадського обговорення доповнення до Державного стандарту початкової освіти, що забезпечують умови формування навичок психологічної самопомоги учнів, розвитку їхнього ментального здоров'я.

Педагогічне управління розвитком навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (складник – громадянська освіта)

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

Аналіз досвіду впровадження Концептуальних засад модернізації початкової освіти за концепцією НУШ виявив ефективність дидактико-методичних вимог до управління розвитком навчально-пізнавальною діяльністю учнів з урахуванням особливостей їхніх пізнавальних процесів.

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

Компетентнісно орієнтований підхід вбачається в удосконаленні позитивних моделей поведінки у громадських місцях; накопиченні досвіду взаємодії з іншими в ситуаціях участі в громадянсько значимій діяльності.

У вітчизняній психології управління розвитком навчальної діяльності учнів розглядається переважно як регуляція (саморегуляція) когнітивної, мотиваційної, емоційної сторін. З'ясовано, що оптимальний розподіл функцій управління між учителем і учнями позитивно впливає на розвиток навчально-пізнавальної діяльності.

Встановлено, що набуття громадянської компетентності як результату освіти ефективно забезпечується шляхом взаємодії індивіда з середовищем, що може стати результатом спільної діяльності учнів у різних формах співпраці.

З огляду на домінуючий зміст предмета «Я досліджую світ» розроблено і апробовано види завдань, які передбачають виникнення ситуацій навчальної взаємодії, зумовлюють набуття досвіду засвоєння норм і правил життя в соціальних мікросоціумах (сім'я, група, клас). Зміст завдань забезпечує безперервність цілеспрямованого педагогічного впливу, урізноманітнення форм діяльності в соціумі.

Експериментальним шляхом встановлено порівняльну ефективність застосування різних видів завдань, які передбачають набуття учнями досвіду дотримання норм і правил життя в суспільстві.

Підготовлено аналітичні матеріали щодо характеристик виявлених прогалин в засвоєнні програмового змісту з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (складник громадянська освіта).

Конкретизовано розподіл функцій управління між учителем і учнями з огляду на розвиток навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів; забезпечено дидактико-методичний супровід експериментального процесу.

Удосконалення змісту читацької діяльності учнів 3-4 класів (за результатами констатувального експерименту)

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

Відповідно до Технічного завдання та індивідуального плану роботи на 2023 рік, аналітико-констатувальний етап дослідження передбачав вивчення особливостей читацької діяльності учнів 3-4 класів в умовах воєнного стану, зокрема, вивчення змін, які відбулись у становленні дітей-читачів за останні роки, їх читацьких уподобаннях; дослідження якості читання та розуміння школярами художніх та інформаційних текстів. За результатами та узагальненням проведеної роботи було виокремлено проблемні питання, а також сформульовано пропозиції, врахування яких буде сприяти підвищенню рівня окремих складників змісту читання школярів, а саме:

- у зв'язку із зниженням в учнів кількісних та якісних показників читацької грамотності, особливої уваги потребує виділення у структурі уроків часу на розвиток продуктивних прийомів навички читання;
- в умовах повномасштабної збройної агресії у шкільній практиці має посилитися увага до ретельнішого добору, а також збільшення питомої ваги змісту дитячих творів для уроків читання, роботи з дитячою книжкою та сімейного читання з погляду трансляції в них досвіду національно-патріотичного виховання, а також розроблення цікавих форм взаємодії з ними учнів у контексті

розвитку патріотичних мотивів, активної участі школярів у різних заходах, присвячених цій проблематиці;

- під час добору навчальної дитячої літератури важливо обов'язково враховувати критерії, окреслені в Державних санітарних нормах і правилах «Гігієнічні вимоги до друкованої продукції для дітей», у зв'язку з ускладненням останніми роками сучасних текстів для молодших школярів за лексичним складом, синтаксичною структурою, непоодинокі випадки недотримання в дитячих паперових медіа гарнітури шрифту, якості паперу, друк тексту на кольоровому фоні, що є неприпустимим для книжкових видань цієї вікової категорії читачів;

- актуальним для сьогодення постає питання ширшого включення до кола читання учнів 3-4 класів видань двомовних книжок – книжок-білінгвів. Такі видання для дітей уможливають читання текстів паралельно українською, англійською чи іншою іноземною мовою, дадуть змогу залучати юних читачів до нового мовного середовища, розширювати їхній словниковий запас іншомовною лексикою.

З метою підготовки молодших школярів до подальшого систематичного навчання в наступних класах, ширшої популяризації серед учнів, а також збільшення питомої ваги у навчальному процесі потребує література нон-фікшн (інформаційні тексти, енциклопедії, довідники з різних галузей знань тощо). Під час опрацювання інформаційних текстів у 3-4 класах доцільно посилити роботу з дослідження побудови їх змісту, формування й розвитку умінь розуміти особливості таких текстів, їх відмінність від художніх, умінь працювати з ними як з цілісністю; створювати навчальні ситуації, де б учні давали аргументовані, обґрунтовані відповіді на поставлені запитання, спираючись на наукові факти, винаходи і відкриття, оперуючи науковою термінологією, поданою в текстах;

- як показали результати дослідження, у процесі роботи з текстами різних видів, виникає потреба у приділенні більшої уваги розвитку умінь, які передбачають: розуміти умову завдання, його складників; володіти прийомами перечитування тексту; здійснювати пошук, об'єднувати (узагальнювати) текстову інформацію, розташовану в різних частинах тексту; вербальну і графічну інформацію; встановлювати причиново-наслідкові зв'язки між одиницями тексту; відрізняти головне від другорядного; інтерпретувати, інтегрувати окремі повідомлення тексту; давати розгорнуту відповідь; оцінювати інформацію крізь призму власного життєвого досвіду; робити висновки і т. ін.

Формування графічних навичок молодших школярів: аналіз експериментальних даних

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

Із розвитком цифрового суспільства статус рукописного письма трансформується: змінюється ставлення до навчання каліграфії; завдяки сучасним технологіям процес письма стає швидшим. У навчальних планах шкіл зарубіжжя (США, Фінляндії, Німеччини, Швеції та ін.) виразно проявляється тенденція до ігнорування рукописного письма. Серед вітчизняної батьківської спільноти також шириться дискусія щодо (не)доцільності навчання рукописному письму. Водночас учителі констатують зниження рівня графічних навичок учнів початкової школи.

З огляду на зазначене, нами було проведено експериментальне дослідження, що мало на меті виявити: 1) рівень сформованості в учнів умінь писемного мовлення, зокрема оволодіння графічними й орфографічними навичками; 2) фактори, що впливають на динаміку їх розвитку.

Результати аналізу діагностувальних завдань дали змогу визначити рівні сформованості графічних навичок молодших школярів загалом, а саме: 24,7 % здобувачів освіти мають високий рівень зазначених навичок, 37,1 % – достатній, 31,8 % – середній, 6,4 % – низький. Якщо ж проаналізувати за класами, то розподіл доволі нерівномірний. Можна простежити наступні тенденції: у 1 класі понад половина учнів (55 %) має середній рівень графічних навичок, а майже третина (26,3 %) – високий. У 2 класі зростає кількість дітей, які мають високий (33 %) і достатній (33,4 %) рівень сформованості графічних навичок, значно знижується кількість тих, хто має середній рівень (23,4 %) і зростає відсоток дітей (10,2 %) з низьким рівнем сформованості рукописного письма. У 3 класі значно зростає кількість учнів із достатнім рівнем сформованості графічних навичок (60,6 %), утричі знижується кількість тих, хто має високий рівень (10 %). Кількість учнів із середнім рівнем майже не змінюється, порівняно з попереднім класом (22,8 %), та 6,6 % учнів мають низький рівень графічних навичок. У 4 класі помітно зменшується кількість учнів з достатнім рівнем сформованості графічних навичок, порівняно з попереднім класом, проте утричі зростає відсоток дітей із високим (29,6 %), незначно змінюється кількість здобувачів із середнім (26 %) та низьким рівнем (4,4 %).

За результатами проведеного опитування вчителів до факторів, що негативно впливають на формування графічних навичок здобувачів освіти, респонденти відносять недостатню сформованість дрібної моторики рук (29,4 %), недостатню сформованість умінь усного мовлення (23,5 %), низький інтерес до вправ з письма (20,6 %), знижену саморегуляцію та контроль за власними діями (14,7 %), невмотивованість (11,8 %).

Шляхи подолання проблеми вчителі вбачають в урізноманітненні завдань (29,4 %), доборі цікавого дидактичного матеріалу з життєвого контексту дітей (17,6 %), у збільшенні часу на вправляння в письмі (26,6 %), здійсненні диференційованого підходу до формування в учнів графічних навичок (20,6 %), у розвитку дрібної моторики рук вихованців на уроках художньої творчості, образотворчого мистецтва (2,9 %) та зниженні програмових вимог до навичок письма (2,9 %).

Зібрані експериментальні дані є підставою для виявлення й обґрунтування педагогічних умов управління розвитком писемного мовлення молодших школярів, зокрема їхніх графічних навичок, з урахуванням соціально-освітнього контексту, в якому перебуває вітчизняна освітня галузь, психофізичних і соціально-особистісних особливостей розвитку сучасних учнів, доступних форматів навчання тощо.

Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності та його структура

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

Формування в молодших школярів умінь сприймати, аналізувати, інтерпретувати й оцінювати усну інформацію та використовувати її в різних комунікативних ситуаціях є одним із важливих завдань сучасної початкової школи. Однак, за нашими спостереженнями, з чотирьох видів навчальної мовленнєвої діяльності, вчителі найменше приділяють уваги аудіюванню (слуханню і розумінню). На думку багатьох дослідників (М. Вашуленко, І. Гудзик, В. Ільїна, Н. Притулик, О. Хорошковська, С. Цінько та інші), добре розвинені аудіативні вміння учнів є однією з основних умов успішного оволодіння мовленням.

Аудіювання – це складна рецептивна мисленнєво-мнестична діяльність, пов'язана зі сприйманням, розумінням і активною переробкою інформації, що міститься в усному мовленнєвому повідомленні.

В основі процесу сприймання усного мовлення лежить реалізація функцій аудіювання. Л. Князева виділяє такі: пізнавальна, регулятивна, естетична і функція реагування. Особливістю аудіювання як мовленнєвої діяльності є його поліфункційність, воно може виступати як метою навчання, так і потужним засобом формування суміжних мовленнєвих умінь і мовних навичок.

Аудіювання, як і будь-який вид мовленнєвої діяльності, має свою своєрідну структуру, яку визначають психофізіологічні механізми аудіювання – механізми сприймання мовлення (рецепція) і зокрема механізм антиципації або ймовірного прогнозування смислового змісту. У структурі аудіювання виокремлюють такі рівні: мотиваційно-спонукальний, аналітико-синтетичний і виконавський. На нашу думку, доцільно додати ще й рефлексивний, який, власне, передбачає критичне оцінювання усної інформації.

З урахуванням цієї структури можна визначити лінгвометодичні завдання щодо формування в учнів 1-2 класів умінь сприймати, аналізувати, інтерпретувати й оцінювати усну інформацію та використовувати її в різних комунікативних ситуаціях. Мотиваційно-спонукальний рівень передбачає розробку комунікативних завдань, які мотивуватимуть учнів з увагою сприймати усне повідомлення. Оскільки на аналітико-синтетичному рівні відбувається сприймання і переробка інформації, то це передбачає добір/розроблення методів і прийомів спрямованих на розвиток у молодших школярів механізмів

осмислення, пам'яті, прогнозування. На виконавському рівні відбувається розуміння сприйнятого на слух тексту, його аналіз та інтерпретація, що передбачає розвиток умінь усвідомлювати значення окремих елементів тексту: слів, сполучень слів, речень; а найголовніше – розуміти текст в цілому: його тему, фактичний зміст, основну думку, окремі особливості побудови, стиль тощо. На рефлексивному рівні аудіювання доцільно використовувати вправи і завдання, спрямовані на формування умінь висловлювати власне ставлення до почутого: до подій, персонажів тексту; розповідати про власні почуття, які викликав прослуханий текст; пояснювати, чому щось подобається, а щось ні.

Таким чином, можна зробити висновок, що недооцінка важливості аудіювання може негативно відобразитись на мовленнєвій підготовці молодших школярів. Тільки систематична і цілеспрямована робота з організації аудіативної діяльності молодших школярів забезпечить оволодіння аудіативними умінями і навичками. Важливе значення для забезпечення цього процесу має ретельно дібраний і якісний дидактичний матеріал.

Дослідження особливостей навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» за екологічним складником

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

Аналітико-констатувальний етап дослідження з теми «Педагогічне управління розвитком навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів» передбачав розробку інструментарію оцінювання навчальних досягнень учнів з екологічної складової інтегрованого курсу «Я досліджую світ» для 1 – 4 класів.

Діагностування досягнень здобувачів освіти ґрунтувалось на виявленні якості результатів навчання з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у вигляді компетентностей (знань, розумінь, умінь, цінностей, інших особистісних властивостей), які набуває та/або здатна продемонструвати особистість на певному етапі навчання.

Із цією метою було розроблено комплекс діагностувальних завдань для з'ясування ключових і предметних компетентностей на певному етапі навчання. У процесі їх підготовки орієнтувались на вимоги до змісту завдань, посильні для учнів обсяги, види за процесуальними характеристиками (тести), особливості організації процедур діагностування, тривалість виконання та ін.

Діагностувальні завдання узгоджено з програмовим змістом кожної із тем інтегрованого курсу «Я досліджую світ» відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти. У межах кожного виду передбачено завдання репродуктивного рівня виконання (на відтворення, розпізнавання об'єктів вивчення); а також завдання, спрямовані на пошукову діяльність учнів, що

передбачає комбінування інформації, способів діяльності для одержання нового знання (доповни, допиши та ін.).

Узагальнено результати виконання діагностувальних завдань за підсумками циклів початкового навчання; відзначено позитивне реагування учнів до змісту завдань і процесу виконання, а саме: учні відходили за межі регламентованої тестом відповіді, доповнювали її малюнками. Діапазон виконаних робіт свідчить про вищі результати завдань, розв'язання яких потребувало зв'язку з життєвим досвідом дітей, застосування пошукових дій.

На основі аналізу результатів дослідження встановлено ефективність застосування системи завдань, які характеризуються повнотою охоплення змісту екологічної освіти; нагромадження чуттєвого досвіду з різних джерел сприймання; відкореговано діагностичні завдання щодо змісту, обсягу, рівня складності; підготовлено аналітичні матеріали з визначенням виявлених прогалин у засвоєнні програмового змісту з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» (за екологічним складником).

Педагогічні умови формування обчислювальних навичок в учнів початкової школи

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

Обчислювальні навички розглядаються як один із видів ключових навичок, що функціонують і формуються в процесі навчання. Вони відносяться до загальних результатів навчання здобувачів освіти та присутні у навчальних діях, які виконуються за допомогою певної системи розумових операцій. Формуванню в учнів початкової школи обчислювальних навичок, які характеризуються такими ознаками, як правильність, усвідомленість, раціональність, узагальненість, автоматизм та міцність, сприятиме дотримання таких умов:

- поетапне формування обчислювальних навичок на основі компетентнісного підходу. Завдання з домінуючою пізнавальною мотивацією мають бути пріоритетними під час організації обчислювальної діяльності, орієнтованими на розвивальний характер роботи, враховувати життєвий досвід учнів;

- створення спеціальних навчальних ситуацій, які будуть цікавими для молодших школярів та викликатимуть інтерес до їх розв'язання. Процес формування обчислювальних навичок має бути неперервним цілісним і наскрізним, тобто здійснюватися не лише на уроках математики, а й на уроках мистецтва, курсу «Я досліджую світ», під час фізкультхвилинок, ранкового кола, прогулянок, екскурсій тощо;

- створення ситуації успіху. Одним із дієвих способів, які націлені на формування емоційного інтелекту, є незвичні обчислювальні завдання, що сприяють формуванню готовності молодшого школяра успішно діяти;

- упровадження в освітній процес інноваційних технологій з метою підвищення ефективності формування обчислювальних навичок учнів. Нинішній стан освітнього процесу сприяв появі нових форм навчальної комунікації, що дає змогу уникнути зайвих труднощів під час дистанційного навчання, цікаво і змістовно вибудовувати освітню взаємодію;

- тісна взаємодія сім'ї і школи. Повноцінний освітній процес відбувається в умовах тісної співпраці педагогів та батьків В учнів I циклу навчання ще не сформовані уміння самостійного навчання і їм важко здобувати знання дистанційно. Завданням батьків є використання ситуацій, які передбачають обчислювальну діяльність їхніх дітей на прогулянках та у побуті;

- постійний моніторинг рівня сформованості обчислювального уміння чи навички на основі розроблених критеріїв з метою коригування освітнього процесу залежно від отриманих результатів.

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

Реєстраційний номер: 0122U000467.

Роки виконання: 01.2022р. – 12.2024р.

Назва пріоритетного напрямку: Якість освіти. Інформаційне освітнє середовище.

Керівник наукового дослідження: С. В. Трубачева, завідувач відділу інновацій та стратегій розвитку освіти, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

- Уперше розроблено та обґрунтовано теоретичні та методичні засади проектування змісту та структури освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства під час воєнного стану. Відповідно до основних положень середовищного підходу обґрунтовано основні етапи його проектування: діагностико-цільовий, аналітико-концептуальний, проєктно-моделювальний, експериментально-коригувальний та рефлексивно-оцінювальний. Цифровізація освітніх середовищ передбачає зміну процесів комунікації їх суб'єктів, що в умовах воєнного стану зумовлюється, організацією освітнього процесу переважно у формі змішаного та дистанційного навчання з необхідністю співпраці та взаємодії суб'єктів освітнього середовища засобами цифрових технологій.

- Набуло подальшого розвитку розроблення моделі проектування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства під час воєнного стану, яка включає технологічний, компетентнісно-змістовий, організаційно-комунікативний, управлінський, соціально-орієнтований та результативний компоненти. Елементи моделі освітнього середовища в умовах цифровізації мають бути спрямовані на формування в учнів закладів загальної середньої освіти ключових компетентностей з орієнтацією на європейські освітні цінності; забезпечення умов для організації та проведення дистанційного та змішаного навчання як пріоритетних форм організації освітнього процесу в умовах воєнного стану та технологій індивідуалізації та диференціації освітнього процесу з метою подолання освітніх втрат учнів.

- Розроблено та обґрунтовано теоретичні і методичні засади проектування соціального концепту моделі освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства під час воєнного стану.

- Розроблено модель і методику підготовки педагогічних працівників до проектування варіативного компонента змісту повної загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства.

- Визначено можливості та уточнено функції електронних освітніх ресурсів як інформаційної системи у проектуванні освітнього середовища закладу загальної

середньої освіти в умовах цифровізації суспільства. Визначено структуру цієї інформаційної системи, яка включає: депозитарій електронних ресурсів, електронні навчальні видання, курси дистанційного навчання, електронні лабораторні практикуми, електронні дидактичні демонстраційні матеріали, комп'ютерні тести, електронний освітній ігровий ресурс.

Особливості моделі проектування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства

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

Новий етап розвитку суспільства отримав назву «цифровізація», який також називають сучасним трендом та пріоритетним напрямком модернізації української освіти. Сучасне освітнє середовище проектується з урахуванням можливостей цифрових технологій, та спрямоване на забезпечення безперервності процесу навчання та його індивідуалізації з урахуванням технологій просунутого навчання, з включенням у освітній процес віртуальної та доповненої реальності, хмарних обчислень та мобільних технологій.

Елементи моделі освітнього середовища в умовах цифровізації мають бути спрямовані на формування в учнів закладів загальної середньої освіти ключових компетентностей з орієнтацією на європейські освітні цінності: ціннісне ставлення до людей, до природи, до праці, до себе; здобуття навичок критичного мислення, комунікаційних навичок, емоційного інтелекту, аналітичних здібностей, технічних навичок (STEM). Пріоритетного значення також набувають питання виховання справжнього громадянина, патріота рідної землі та питання самореалізації людини.

Модель має також враховувати необхідність співпраці та взаємодії суб'єктів освітнього середовища засобами цифрових технологій, яка допомагає: реалізувати обмін професійною інформацією з метою прийняття своєчасних ефективних рішень; полегшує щоденну діяльність педагогів і управлінців (моніторинг, звітність); орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати відкриті ресурси, цифрові технології, оперувати ними як комунікаційними засобами; налагоджувати конструктивну та партнерську взаємодію в онлайн просторі.

Реалізація цього процесу має здійснюватися засобами продуктивного впровадження цифрових технологій в освітній процес, залучення його суб'єктів у самостійний пошук, відбір інформації, проектну діяльність. Нові цифрові технології, що застосовуються в освітньому середовищі та розвиваються в ньому, наприклад, телекомунікаційні технології; big data; технології розподіленого реєстру, а саме блокчейн; штучний інтелект; чат-боти, інтернет речей; технологія цифрового сліду; віртуальна та доповнена реальність наразі є засобом та частиною моделі проектування освітнього середовища.

Значну роль у гармонізації міжособистісних стосунків суб'єктів освітнього

середовища, досягненню мети, завдань та визначення шляхів їх соціальної інтеграції та інклюзії відіграє також проєктування соціального концепту освітнього середовища закладу загальної середньої освіти, який у розроблюваній моделі займає одне з пріоритетних місць.

Проєктування соціального концепту освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства

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

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

Сформульовано авторські визначення базових понять: «соціальний концепт освітнього середовища», «освітньо-розвивальне середовище школяра», «проєктування соціального концепту освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти». Їх покладено в основу проєктування соціального концепту.

Визначено методологічні підходи проєктування (системний, середовищний, аксіологічний, особистісно-орієнтований), принципи (безпеки, розвитковості, креативності, технологічності, утвердження соціально-значущих цінностей, партнерства, моделювання майбутнього, варіативності).

Осмислено труднощі соціальної взаємодії у школах Польщі, які прийняли на навчання біженців з України від початку повномасштабної війни.

Визначено, обгрунтовано й розкрито соціалізаційні контексти розвитку школярів в умовах цифровізації освітнього середовища та війни в Україні; особливості оздоровлення й соціалізації дітей у середовищі дитячих таборів, які в умовах війни виконують компенсаторну функцію щодо подолання освітніх втрат і позитивної соціалізації учнів.

Уточнено поняття «цифрова соціалізація школярів» як процес привласнення соціальних цінностей і набуття соціального досвіду взаємодії, поведінки та спілкування посередництвом доступних інформаційно-комунікаційних технологій і онлайн контекстів, їх відтворення в змішаній офлайн/онлайн реальності.

Узагальнено: основні виклики цифрової соціалізації школярів, розвитку у них цифрової ідентичності; цифрові рішення щодо побудови моделі електронного освітнього простору для шкіл м. Києва.

Обгрунтовано й розкрито: соціально-педагогічну характеристику учнів «мережевого покоління», умови їх позитивної цифрової соціалізації;

гейміфікацію як метод ігрової практики підвищення мотивації до навчання, розширення уявлення про можливості креативних рішень в освітньому процесі; технологію case study для комплексного розвитку і позитивної соціалізації учнів в умовах очного та дистанційного навчання; Google Forms як інструментарій проєктування підручника цифрового суспільства та дослідницьких процедур.

Апробовано результати дослідження в наукових публікаціях у виданні Scopus, фахових виданнях України, матеріалах міжнародних конференцій, а також у науково-педагогічних заходах різних рівнів; на експериментальних майданчиках.

Модель і методика підготовки педагогічних працівників до проєктування варіативного компонента змісту повної загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства

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

На сучасному етапі впровадження Концепції «Нова українська школа» актуалізується проблема модернізації змісту повної загальної середньої освіти. Однією із головних цілей на шляху до вирішення цієї проблеми є розширення варіативного компонента змісту повної загальної середньої освіти, отже, варіативного складника освітньої програми школи. Досягнення цієї цілі пов'язано з виконанням низки непростих завдань, а саме: розробленням нормативно-правового і теоретико-методичного забезпечення конструювання варіативного компонента змісту повної загальної середньої освіти та вибору учасниками освітнього процесу часток розширеного варіативного складника освітньої програми школи; підготовленням педагогічних працівників до розроблення курсів за вибором (насамперед для допрофільної підготовки й профільного навчання учнівства); психолого-педагогічною й організаційно-педагогічною підготовкою учасників освітнього процесу до оптимального вибору курсів варіативного складника освітньої програми школи; здійсненням кадрового, матеріально-технічного і фінансового забезпечення цієї діяльності.

Ключовим із наведених вище завдань є підготовлення педагогічних працівників до проєктування варіативного компонента змісту повної загальної середньої освіти, діяльності, яка наповнює реальним значенням процеси автономізації школи, здобуття вчительством академічної свободи.

Результатом підготовлення педагогічних працівників має стати їх довготривала готовність до проєктування варіативного компонента змісту повної загальної середньої освіти. Необхідність досягнення цього результату змусила до розроблення відповідного теоретичного й методичного забезпечення: моделі і методики вказаного вище процесу підготовлення.

Модель підготовки педагогічних працівників до проектування варіативного компонента змісту повної загальної середньої освіти охоплює п'ять компонентів, а саме: цільовий, змістовий, методичний (методика підготовки), операційно-діяльнісний, результативний компоненти.

Методика підготовки до проектування варіативного компонента змісту повної загальної середньої освіти включає п'ять послідовних етапів, а саме: підготовчо-організаційний, діагностувальний, навчально-тренувальний, контроль-коригувальний, оцінно-результативний. Методика ґрунтується на активних та інтерактивних методах навчання, сучасних інформаційно-комунікаційні технологіях, які визначають умови цифровізації суспільства.

Роль електронних освітніх ресурсів у проектуванні освітнього середовища закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства

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

Під електронними освітніми ресурсами, згідно з Положенням про електронні освітні ресурси Міністерства освіти і науки України, розуміють навчальні, наукові, інформаційні, довідкові матеріали та засоби, розроблені в електронній формі та представлені на носіях будь-якого типу або розміщені у комп'ютерних мережах, які відтворюються за допомогою електронних цифрових технічних засобів і необхідні для ефективної організації навчально-виховного процесу, в частині, що стосується його наповнення якісними навчально-методичними матеріалами. До основних видів електронних освітніх ресурсів відносять: електронні документи у вигляді електронних навчальних видань, а саме: електронний словник, електронний довідник, електронний навчальний посібник, електронний підручник, електронні методичні матеріали.

Проектування електронних освітніх ресурсів робиться на основі потреб закладу загальної середньої освіти. В цілому вони представлені у вигляді інформаційної системи. Доцільно до цієї системи внести такі складники, як: депозитарій електронних ресурсів, курси дистанційного навчання, електронні лабораторні практикуми, електронні дидактичні демонстраційні матеріали, комп'ютерні тести, електронний освітній ігровий ресурс.

Також в процесі проектування до цієї інформаційної системи включити освітнянські проекти, які задовільняють потребу освітян щодо особистісного та професійного зростання, наприклад: студія онлайн-освіти «Educational Era», проект Prometheus, Всеукраїнську шкільну освітню мережу «Щоденник». Електронний щоденник робить процес управління освітою більш оперативним і зручним, надає різноманітні функції для школярів, учителів і батьків, він містить розклад уроків, електронний журнал, електронний щоденник, домашні завдання,

шкільний сайт, оголошення, бібліотека, медіатека тощо. Доцільно також згадати про поширені веб-ресурси для дистанційного навчання, якими наразі користуються учителі закладу загальної середньої освіти. Раціональне проєктування інформаційної системи електронних освітніх ресурсів підвищує результативність функціонування освітнього середовища закладу загальної середньої освіти.

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

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

Змішане навчання це освітня технологія, яка комбінує традиційне навчання з дистанційними та онлайн-методами. Наразі реалізація освітнього процесу в форматі змішаного навчання передбачає наявність високого рівня розвитку цифрової компетентності викладача в середовищі e-learning, як умови становлення і розвитку інформаційної та цифрової культури суб'єктів освітнього середовища. Виходячи з можливостей вчителів, які майже повністю забезпечені сучасними ноутбуками та учнів, які частково мають ноутбуки чи планшети, а інші – телефони, на більшій частині території, яка знаходиться під постійними обстрілами, освітній процес організовано за дистанційною формою навчання із використанням технологій дистанційного навчання за допомогою технічних засобів комунікації, доступних для учасників освітнього процесу, переважно уроки через Google Meet, дистанційні завдання на платформі «Нові знання», використання можливостей Google Classroom, Viber, Всеукраїнської школи онлайн. На інших територіях, де є можливість відвідувати освітні заклади пріоритет надається змішаному навчанню.

Сутність змішаного навчання пов'язана з інтеграцією кращих традиційних та інноваційних електронних і мобільних форм навчання, які створюють можливість здобувачам освіти самостійно навчатися, контролювати свої темп, час і місце навчання. Змішане навчання спирається на три елементи: дистанційне навчання, навчання в аудиторії та навчання через інтернет, що і впливає на визначення пріоритетних складників відповідного освітнього середовища. Головне завдання – правильно скласти курс та розподілити навчальний матеріал. Необхідно чітко розподілити матеріал для самостійного вивчення, для індивідуального заняття, для групової роботи над проєктом тощо. Дистанційна частина обов'язково має містити проєкти для роботи у групі, творчі, лабораторні і практичні завдання, довідкові матеріали та посилання на додаткові матеріали у глобальній мережі, проміжні тести для перевірки знань різного рівня та складності. Перевірка знань обов'язково має проводитися не лише онлайн або на платформі, але й в аудиторії.

Традиційно визначають такі моделі змішаного навчання : ротаційна модель;

гнучка модель; особистісно-зорієнтована модель; модель збагаченого віртуального середовища. Ефективно запроєктоване змішане навчання забезпечує такі переваги, як: індивідуалізація навчання; можливість саморозвитку, самостійного навчання; можливість проведення тестування великої кількості здобувачів освіти та отримання зворотного зв'язку; збільшення навчального часу та кількості матеріалів; використання автентичних навчальних матеріалів; охоплення великої кількості учасників навчання; опанування інтерактивними освітніми програмами; навчання в командах.

Проєктування технологій компетентісно орієнтованого навчання в умовах воєнного стану

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

Розвиток ключових компетентностей учнів є одним з напрямів у подоланні освітніх втрат учнів в умовах воєнного стану, який сприяє підвищенню їх вмотивованості до навчання, рівня самостійності в освітній діяльності. Ключові компетентності розглядаються як наскрізні, надпредметні утворення, що інтегрують як традиційні знання, так і різного роду узагальнені інтелектуальні, комунікативні, креативні, методологічні, світоглядні та інші уміння учнів. Формування ключових компетентностей у закладах загальної середньої освіти передбачає: визначення складників цих інтегральних утворень та освітніх технологій, які сприятимуть цьому процесу.

Технологія формування ключових компетентностей учнів передбачає дотримання послідовності певних етапів. Ми окреслюємо наступні етапи: 1) визначення структури ключових компетентностей учнів; 2) психолого-педагогічний супровід процесу формування та розвитку ключових компетентностей; 3) визначення змісту навчального матеріалу з метою формування відповідних структурних компонентів ключової компетентності; 4) визначення методів та освітніх технологій формування ключової компетентності; 5) рефлексія та оцінювання результатів процесу формування ключової компетентності.

Структура ключової компетентності представлена такими складниками, як: мінімальний досвід діяльності, або попередній етап сформованості компетентності; соціальна та особистісна мотивація необхідності подальшого формування освітньої компетентності; знання, уміння, навички, необхідні для подальшого формування освітньої компетентності; способи діяльності на певному етапі формування освітньої компетентності; рефлексія ефективності одержаного. В умовах воєнного стану технології компетентісно-орієнтованого навчання реалізується в основному у формі дистанційного та змішаного навчання, що передбачає оновлення навчально-методичного забезпечення цього процесу із застосуванням сучасних можливостей цифровізації та доступу учнів до них, які організовані в логіці компетентісного підходу з акцентом на практичну спрямованість навчального матеріалу з урахуванням ідей фундаменталізації змісту освіти та реалізації діяльнісного підходу

в освіті. При такому підході до навчання основним елементом роботи учнів буде освоєння таких видів діяльності, як: навчально-дослідна, пошуково-конструкторська, творча, проектна. Для організації навчальної діяльності найбільший інтерес представляють завдання інтелектуально-пізнавального плану, які усвідомлюються учнем як потяг до знань, необхідність в засвоєнні цих знань, як прагнення до розширення кругозору, поглиблення, систематизації знань. Тим самим досягається відповідність освітніх результатів запитам індивіда, формуванні в учнів адекватного загальнолюдським цінностям ставлення до власної особи і навколишнього світу, усвідомлений прояв цього ставлення в діяльності, розвиток індивідуальних інтересів, соціальної активності.

Модель і методика підготовки педагогічних працівників до проектування варіативного компонента змісту повної загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства

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

На сучасному етапі впровадження Концепції «Нова українська школа» актуалізується проблема модернізації змісту повної загальної середньої освіти. Однією із головних цілей на шляху до вирішення цієї проблеми є розширення варіативного компонента змісту повної загальної середньої освіти, отже, варіативного складника освітньої програми школи. Досягнення цієї цілі пов'язано з виконанням низки непростих завдань, а саме: розробленням нормативно-правового і теоретико-методичного забезпечення конструювання варіативного компонента змісту повної загальної середньої освіти та вибору учасниками освітнього процесу часток розширеного варіативного складника освітньої програми школи; підготовленням педагогічних працівників до розроблення курсів за вибором (насамперед для допрофільної підготовки й профільного навчання учнівства); психолого-педагогічною й організаційно-педагогічною підготовкою учасників освітнього процесу до оптимального вибору курсів варіативного складника освітньої програми школи; здійсненням кадрового, матеріально-технічного і фінансового забезпечення цієї діяльності.

Ключовим із наведених вище завдань є підготовлення педагогічних працівників до проектування варіативного компонента змісту повної загальної середньої освіти, діяльності, яка наповнює реальним значенням процесу автономізації школи, здобуття вчительством академічної свободи.

Результатом підготовлення педагогічних працівників має стати їх довготривала готовність до проектування варіативного компонента змісту повної загальної середньої освіти. Необхідність досягнення цього результату змусила до

розроблення відповідного теоретичного й методичного забезпечення: моделі і методики вказаного вище процесу підготовки.

Модель підготовки педагогічних працівників до проектування варіативного компонента змісту повної загальної середньої освіти охоплює п'ять компонентів, а саме: цільовий, змістовий, методичний (методика підготовки), операційно-діяльнісний, результативний компоненти.

Методика підготовки до проектування варіативного компонента змісту повної загальної середньої освіти включає п'ять послідовних етапів, а саме: підготовчо-організаційний, діагностувальний, навчально-тренувальний, контроль-коригувальний, оцінно-результативний. Методика ґрунтується на активних та інтерактивних методах навчання, сучасних інформаційно-комунікаційні технологіях, які визначають умови цифровізації суспільства.

Напрями роботи педагогів-організаторів навчальних груп у процесі конструювання варіативного складника освітньої програми ліцею

*Ф. М. Красюк,
директор Технічного ліцею
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут» м. Києва*

У процесі втілення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» постає питання визначення змісту базової і профільної загальної середньої освіти, який би якнайповніше відповідав освітнім запитам нашої держави, суспільства, здобувачів світи. Це питання стає особливо важливим в умовах війни. Одним із шляхів його вирішення стає збільшення повноважень закладів освіти щодо конструювання варіативного складника їх освітньої програми, що обов'язково має супроводжуватися розширенням цього складника, наданням адміністраціям шкіл, їх педагогічним колективам і насамперед самим здобувачам освіти більших можливостей для вибору курсів. За десятиліття продуктивної роботи Технічний ліцей НТУУ «КПІ» зробив значний внесок в інноваційний розвиток системи загальної середньої освіти України. Одним із надбань нашого ліцею є відпрацьований механізм визначення актуальних для його учнівства курсів за вибором і профільних курсів, який реалізовується адміністрацією і педагогічною радою закладу в тісній співпраці з педагогами-організаторами навчальних груп. За допомогою цього механізму ліцей спроможний сконструювати оптимальний варіативний складник своєї освітньої програми, отже, відповідати освітнім запитам учнівства, суспільства і держави, підтримувати стабільно високий рівень якості освіти, забезпечувати конкурентоздатність своїх випускників.

Необхідно зауважити, що проблема визначення й конструювання варіативного складника освітньої програми як закладів системи загальної середньої освіти України загалом, так і нашого ліцею зокрема ні в якому разі не зводиться лише до проблематики процесу навчання. Сучасне й прогресивне

бачення освітнього процесу полягає в розумінні його як органічного поєднання процесів навчання, виховання і розвитку здобувачів освіти. Тому задля продуктивної участі в конструюванні варіативного складника освітньої програми ліцею, педагоги-організатори навчальних груп активно й систематично взаємодіють не лише з кафедрами й конкретними вчителями-предметниками (визначають можливості викладання курсів, погоджують спрямованість і зміст курсів за вибором та профільних курсів), але й психологом (проведення психологічного діагностування розвитку учнівства, спрямованого на визначення оптимального змісту допрофільної підготовки і профільного навчання, психологічний супровід профорієнтаційної діяльності), соціальним педагогом (соціально-педагогічна підтримка, цільові соціальні проєкти тощо), сім'ями учнів (створення оптимальних виховних умов, консолідація зусиль), установами та організаціями, вишами, які стали освітніми партнерами нашого закладу освіти (проведення екскурсій, доцільне залучення їх кадрових, методичних і матеріально-технічних можливостей).

**Організаційно-методичне забезпечення
формування громадянської компетентності учнів різних вікових груп
в умовах становлення Нової української школи**

*Л. Є. Красюк,
директор гімназії № 178 м. Києва
С. І. Пікуза,
заступник директора гімназії № 178 м. Києва*

Процес формування громадянської компетентності учнів різних вікових груп в умовах становлення Нової української школи здійснюється в гімназії № 178 міста Києва відповідно до програми експерименту всеукраїнського рівня. Відповідно до програми дослідження педагогічними працівниками під керівництвом адміністрації гімназії та за участі наукового керівника експерименту розроблено організаційно-методичне забезпечення формування громадянської компетентності учнів різних вікових груп, а саме:

структурно-змістові моделі громадянської компетентності здобувачів початкової, базової і профільної середньої освіти, сконструйовані відповідно до змісту чинних Державних Стандартів відповідних рівнів повної загальної середньої освіти (враховують уміння, наскрізні для всіх ключових компетентностей, базові знання, компетентнісний потенціал освітніх галузей щодо формування громадянської компетентності здобувачів загальної середньої освіти відповідного рівня, обов'язкові результати їхнього навчання, визначені складником громадянської та історичної освітньої галузі). Ці моделі стали основою планування педагогічними працівниками формування громадянської компетентності учнівства у процесі навчання предметів (інтегрованих курсів) та здійснення виховної роботи, а також відбору навчального матеріалу, контролю й оцінювання результатів цієї діяльності;

методичні рекомендації вчителям щодо врахування змістових і організаційно-методичних особливостей формування громадянської компетентності учнівства засобами певних освітніх галузей (отже, навчальних предметів та інтегрованих курсів, які входять до їх складу);

методичні рекомендації вчителям щодо відображення завдань, змісту, засобів, очікуваних результатів формування громадянської компетентності учнівства в календарно-тематичних планах предметів/курсів, планах-конспектах уроків, сценаріях (планах-конспектах) виховних заходів;

календарно-тематичні плани навчальних предметів (інтегрованих курсів), у яких поурочно вказано формування конкретних елементів ціннісно-мотиваційного, когнітивно-знаннєвого й операційно-діяльнісного компонентів громадянської компетентності учнівства відповідних вікових груп;

плани-конспекти уроків і сценарні плани виховних заходів, в яких (відповідно до календарно-тематичних планів) визначено перелік елементів громадянської компетентності учнівства, що формуватимуться у ході уроку (виховного заходу), необхідний для цього навчальний матеріал, організаційно-методичне і матеріально-технічне забезпечення, очікувані результати, засоби контролю й оцінювання цих результатів; методичні розробки з цих предметів/курсів – відібраний текстовий навчальний матеріал, матеріали унаочнення, проблемні та творчі, тестові завдання тощо.

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

Реєстраційний номер: 0123U100164

Роки виконання: 2023–2025 рр.

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

Керівник наукового дослідження: В. Г. Редько, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент, завідувач відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України.

Дидактико-методичні підходи до формування готовності учнів гімназії до оволодіння іноземним спілкуванням

Поняття готовності учня до оволодіння іноземною мовою нами інтерпретується як сукупність його фізіологічних і психологічних особливостей, що сприяє успішному формуванню мовних навичок, мовленнєвих умінь і загальнонавчального досвіду самостійно вдосконалювати рівень іноземного спілкування відповідно до потреб власної життєдіяльності. Феномен готовності в межах нашого дослідження доцільно тлумачити і розглядати різнобічно, враховуючи всі його аспекти: засвоєння звукової та графічної систем, здобування знань про особливості формування механізмів спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності, оволодіння операціями та діями, що забезпечують становлення мовних навичок і мовленнєвих умінь, формування здатності усвідомлювати культурологічну інформацію, пов'язану з соціальним, у тому числі культурним життям країни, мова якої вивчається, набуття досвіду самостійної роботи та вміння вчитися. Саме такої здатності, на наш погляд, можна набути за спеціальних умов, однією з яких може бути дидактично й методично доцільно створене освітнє іноземне комунікативне середовище, котре ми розглядаємо як психолінгвістичну категорію, ефективність якої зумовлюється як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками, які по-різному впливають на її структурні компоненти і їх функції в навчальному процесі.

Здобувачі освіти 5–9 класів – це та категорія учнів, які вже володіють певним загальнонавчальним досвідом, набутим у початковій школі та у процесі вивчення інших предметів, який дозволяє їм виконувати освітні дії, що дають змогу оптимізувати та раціоналізувати свою навчальну діяльність, зокрема організувати роботу відповідно до власних здібностей. Окрім того, учні гімназії здобули певний масив знань із сфери вивчення іноземних мов, у них сформувалися навички й вміння використовувати ці знання у практичній діяльності, що дає змогу оволодіти механізмами іноземного спілкування в усній та письмовій формах у межах вимог навчальних програм. Якість іноземних навчальних досягнень учнів на завершення курсу навчання в гімназії

відповідно до загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти має досягати рівня А2. Це той базовий рівень, який дозволяє випускникам 9 класу досягати здатності підтримувати іншомовне спілкування в усній та письмовій формах в різноманітних типових ситуаціях у межах сфер, тем і мовного матеріалу, окреслених модельними навчальними програмами.

Вагомим досягненням учнів гімназії є поступове набуття ними досвіду активніше здійснювати складніші від попереднього етапу навчання перетворювальні дії, а саме: порівняння, узагальнення, аналогію, систематизацію, робити висновки тощо, прозоріше спостерігається наявність у них здатності відповідно до вікових психофізіологічних особливостей і потенційних можливостей здійснювати операції та дії з іншомовним матеріалом, проявляти окремі творчі здібності, зокрема брати участь в організованих на уроках дискусіях, ситуаційному спілкуванні, рольових дидактичних іграх, проектних видах роботи, самостійній підготовці письмових тематичних есе, окремих типових ділових документів, види діяльності з текстами для читання й аудіювання, які набувають більш творчого характеру.

Зміст іншомовної діяльності учнів гімназії ґрунтується на досвіді, набутому ними в попередні роки. Відповідно до вимог модельних навчальних програм для учнів 5–9 класів, вони повинні оволодіти механізмами іншомовного спілкування у межах визначених тем і з використанням лексичного й граматичного матеріалу, окреслених програмами для кожного класу. Зокрема, їхні зразки мовлення з набуттям навчального іншомовного досвіду у порівнянні з попереднім етапом навчання мають характеризуватися більшим обсягом, чітко узгоджуватися з тематикою спілкування як в усній, так і письмовій формах, учні вже повинні уміти ідентифікувати зміст писемних і звукових текстів у межах окресленої програмою тематики, демонструвати готовність до виконання самостійних видів діяльності, працювати як індивідуально, так і в парах та групах, володіти достатнім обсягом соціокультурних знань, який даватиме їм змогу підтримувати іншомовне спілкування у формі діалогу культур. Звісно, сумнівно сподіватися, що вікові особливості учнів гімназії дадуть їм змогу бути готовими долати в однаковій мірі вплив на тенденції їхнього розвитку. Через об'єктивні причини (умови навчання) та суб'єктивні (різні індивідуальні траєкторії розвитку кожного учня) можуть суттєво і по-різному впливати на їхню готовність до сприймання нового навчального матеріалу, у тому числі оптимально й раціонально організувати власну освітню діяльність.

На основі аналізу наукових доробків психологів, дидактів, методистів і спостережень за навчальним процесом, а також власного набутого наукового і навчального досвіду вдалося скласти певні уявлення про компоненти змісту готовності учнів гімназії до компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов, які здійснюють вплив на її формування і зумовлюють її якість, а також визначити чинники, які доцільно враховувати під час створення відповідного освітнього іншомовного комунікативного середовища як спеціально змодельованої системи впливів на розвиток міжкультурної особистості учнів гімназії. До цих компонентів ми відносимо такі: 1) *мотиваційно-пізнавальний*, який викликає інтерес до предмету, до видів, способів і форм навчальної діяльності, спрямованої на оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування та пізнання культури народу, мова якого

вивчається (враховуючи тенденцію, спрямовану на взаємопов'язане навчання мови і культури), що сприяють його засвоєнню, виховує усвідомлене ставлення до результатів своєї роботи, зумовлює здійснення самодіагностування з метою коригування траєкторії її виконання як на уроках, так і вдома; 2) *інтелектуально-когнітивний* компонент, який забезпечує використання технологій, адекватних сучасним тенденціям розвитку шкільної іншомовної освіти, сприяє здобуванню знань про закономірності розвитку та інтереси дітей певного шкільного віку, від чого залежить вибір методів, способів і форм пред'явлення та активізації навчального матеріалу, а також кількості та типів вправ і завдань як засобів його засвоєння, визначення обсягу навчальних текстів, тематичну інформацію і мовне наповнення яких учні мають усвідомлювати і вміти застосовувати у власній іншомовній комунікативній діяльності, частоти повторень нових мовних одиниць у змісті уроків і під час виконання домашніх завдань, доступності та комунікативної цінності змістового наповнення ілюстрацій, що використовуються в навчальному процесі, тощо; 3) *процесуальний* компонент, який забезпечується змістом, передбаченим навчальними програмами для певного етапу навчання і спрямовується на комплексне використання навчальних, розвивальних, освітніх і виховних форм діяльності, що сприяють досягненню цілей навчання іноземної мови, породжують інтерес в учнів до предмету, умотивовують їхні навчальні дії з метою оволодіння як мовними аспектами спілкування, так і видами мовленнєвої діяльності, залучаючи для цього оптимальні технології; 4) *рефлексивно-оцінний* компонент, який як відкрито, так й імпліцитно через систему відповідних вправ і завдань та додаткових засобів (ілюстративних, інформаційних технологій) сприяє формуванню в учнів уміння управляти своєю навчальною поведінкою, усвідомлено користуватися раціональними та оптимальними способами оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю, об'єктивно оцінювати та прогнозувати власні дії та результати своєї роботи, оперативно приймати рішення щодо їх коригування у разі необхідності.

Дидактико-методичні засади побудови системи вправ і завдань для формування механізмів іншомовного спілкування учнів

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

Провідним засобом формування механізмів іншомовного спілкування здобувачів освіти є побудова ефективної системи вправ і завдань, під якою розуміємо комплекс необхідних видів і типів вправ та завдань, розроблених з урахуванням вимог Державного стандарту базової середньої освіти, умов навчання, психологічних особливостей здобувачів освітнього процесу, і спрямованих на формування та розвиток умінь

застосовувати іноземну мову як ефективний інструмент комунікації, потужний засіб пізнання іншої культури та репрезентації власної.

Призначення системи вправ і завдань полягає в тому, щоб забезпечити підґрунтя для розроблення підсистем для опанування конкретних тем, наприклад, система вправ для навчання аудіювання, система вправ для розвитку фонетичних умінь здобувачів освіти тощо.

Залежно від типу мовленнєвої діяльності виокремлюють кілька систем вправ для навчання аудіювання, говоріння (діалогічного, монологічного мовлення), читання, письма. Система вправ і завдань має забезпечити добір вправ, що відповідають характерові того чи того вміння, установлення послідовності вправ, методично правильний добір матеріалу, систематичність певних вправ. Коли працює система, то актуалізуються функції, що виконує система загалом, і функції, притаманні кожному складникові системі, тобто конкретній вправі чи завданню. Реалізація цих функцій має забезпечити формування механізмів іншомовного спілкування учнів 7-9 класів гімназії.

Будь-яка система ґрунтується на певних теоретичних засадах. Логіка нашого дослідження потребувала характеристики дидактичних і методичних засад системи вправ і завдань як засобів формування механізмів іншомовного спілкування в учнів 7-9 класів гімназій. Оскільки навчання відбувається на засадах компетентнісного підходу, на це спрямовують державні документи, то логічним видається синтез загальнодидактичного компетентнісного підходу з низкою виокремлених у програмі підходів – *компетентнісного, особистісно орієнтованого, комунікативно-діяльнісного, культурологічного*. Сукупність означених підходів і визначає створення системи вправ і завдань для формування механізмів іншомовного спілкування учнів 7-9 класів.

Саме тому кожна вправа й завдання системи мають спрямовувати діяльність здобувачів освіти на формування тієї чи тієї компетентності або водночас кількох компетентностей, навчання мовних аспектів спілкування та всіх видів мовленнєвої діяльності. Тематика вправ і завдань для учнів 7-9 класів реалізує соціокультурний компонент системи, охоплюючи різноманітні галузі знань, здобутих учнями в процесі опанування різних предметів, і корелюється з вимогами до формування ключових компетентностей і наскрізних умінь учнів.

Психічні новоутворення підліткового віку та їх вплив на готовність до оволодіння змістом навчання іноземних мов у школі

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

Кожен віковий етап характеризується відповідним колом інтересів, особливостями роботи механізмів пам'яті та обробки інформації, рівнем

уваги, а також готовністю до виконання тих чи інших завдань. Відтак, ефективність оволодіння змістом навчання значною мірою залежить від осмислення й урахування вікових психічних особливостей того, хто навчається. Нами було проаналізовано праці, дотичні до проблем психічного розвитку та становлення особистості (М.В. Савчина, Л.П. Василенко, D.P. Keating, R.J. Sternberg, J. Eccles, A. Wigfield, L.J. Walker, R. Larson, J.H. Taylor, A.C. Petersen, T. M. McDevitt, J. E. Ormond) та екстрапольовано їх на готовність учнів 7-9 класів гімназій до оволодіння компетентісно орієнтованим змістом навчання іноземних мов.

На основі опрацьованих джерел було встановлено, що найбільш різючі зміни відбуваються в *когнітивній сфері* підлітків. На цьому етапі свого дорослішання вони завершують *перехід від конкретного до більш абстрактного мислення*. Як наслідок, учні починають аналізувати ситуацію більш логічно в парадигмі “*причинно-наслідкових*” зв’язків, можуть обмірковувати гіпотетичні ситуації. Інтелектуальні операції підлітка набувають рис формально-логічних мисленневих процесів: дедалі частіше діти вдаються до *класифікації*, побудови *аналогій* та *узагальнень*. Завдяки розвитку абстрактного мислення та його переходу на рівень формальних операцій у підлітків відзначається *рефлексивний характер мислення*: діти спроможні аналізувати дії, які вони виконують, визначати ефективні підходи до навчання, оцінювати результати своєї навчальної діяльності. Через призму власних висновків, а також уподобань, страхів, упереджень, підлітки вибудовують теорії та моделюють свій образ оточуючого світу (що, фактично, свідчить про *становлення світогляду*). Прикметно, що в підлітковому віці проявляється дві форми свідомості: *почуття дорослості* та “*Я-концепція*”. Психологи сходяться в думці, що система узгоджених уявлень про себе (“*Я-концепція*”) окреслюється у підлітка орієнтовно до 15 років. Через діяльність, яку підліток виконує з метою утвердити чи наблизити свою приналежність до тієї чи іншої групи, також відбувається поступове формування його *соціальної ідентичності*.

Дослідження засвідчують, що попри зміни, через які проходить психіка дитини у підлітковому віці, її мозок усе ще пластичний та уможлиблює відносно легке оволодіння іноземною мовою. Абстрактність мислення дає змогу підлітку сприймати мову інакше, ніж це було в дитячому віці. Так, психологи відзначають формування металінгвістичних навичок (*metalinguistic awareness*), що дають учневі змогу теоретизувати щодо мовних аспектів, краще розуміти правила граматики та словотвору; використовувати образне мовлення, розуміти сарказм та правильно інтерпретувати багатозначність. Цей етап розвитку мовлення характеризуються засвоєнням метафоричної та ідіоматичної лексики, а також формуванням індивідуального стилю, тезаурусу. Також підлітки мають кращі навички порівняльного аналізу рідної та іноземної мов, виявлення спільного та відмінного між ними, встановлення закономірностей, де це можливо.

Виокремлені психічні новоутворення засвідчують, що учні не лише можуть, але й потребують розширення “*прагматичних горизонтів*” оволодіння

іноземною мовою: інтелектуальний розвиток підлітка формулює запит на вирішення проблем і завдань, що спонукають до роздумів, де потрібно використовувати не лише лінгвістичну інформацію, але й знання з реального життя та застосовувати їх на практиці. Це має проявлятися в поглибленні проблематики змісту навчання іноземних мов, зокрема порушенні складних питань ціннісного характеру в соціокультурному вимірі, урахування їх професійних запитів. Навчальні завдання мають формулюватися таким чином, щоб стимулювати учнів до пошукової та творчої навчальної діяльності, урахувати їх особистий досвід та інтереси. Вважається, що зусилля, які учень готовий докладати до вивчення мови, прямо пропорційні тому задоволенню, яке він отримує в процесі навчання.

Вимоги до дотекстових вправ у змісті шкільних підручників французької мови для 7–9 класів

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

Відповідно до навчальної програми, навчальний матеріал у підручниках іноземних мов для 7–9 класів має забезпечувати можливість учням досягати рівня А2. Зокрема, лексичний блок на цьому рівні охоплює такі теми, як «я», «моя родина», «мої друзі», «моє помешкання», «харчування», «покупки», «спорт», «транспорт», «природа», «свята», «традиції» тощо. Слід зазначити, що на цьому рівні діє принцип «учнецентричності»: згідно з комунікативним підходом до навчання, воно повинне бути зосередженим на особистості учня. Відповідно, на рівнях А1 і А2 розглядаються побутові теми, які учень має засвоїти, спираючись на особливості своєї особистості. Розповідаючи про свою особистість, відповідаючи на питання стосовно неї, він активно вживає вивчений лексичний матеріал, а, як відомо, лексика найефективніше запам'ятовується, коли вона вживається самим учнем в усному або писемному мовленні, коли тематика його висловлювання активно сприяє розвитку його світогляду та особистості. Це стосується не тільки сприйняття усного або письмового тексту, а і висловлювання – змісту продукованих текстів. Зосередимося на розумінні письмового тексту, а саме на дотекстових вправах, які також повинні бути сконструйованими в такий спосіб, щоб учень почував залученість своєї особистості до навчального процесу. Небайдужість як підручника, так і вчителя до особистості учня сприяє набуттю ними навичок розкриття тієї чи іншої теми з тих, які відповідають програмі 7–9 класів.

Важливу роль у формуванні механізмів читання іншомовних текстів належить дотекстовим вправам, які вводять учнів у атмосферу їх змісту та вмотивовують їхню діяльність. Проаналізувавши відповідну літературу, ми

спробували узагальнити вимоги до дотекстових вправ, обумовлені комунікативним або діяльнісним підходом, які домінують у вивченні іноземних мов, та інтерпретувати їх.

Отже, передусім вправа має бути **діалогічною**. Автори підручників пропонують переходити до діалогу з учнем, ставлячи йому типові запитання, наприклад «Чи траплялося таке у твоєму житті?». Шляхом уявного діалогу з автором підручника учні поступово мають розкрити свою особистість, що дає їм змогу налаштуватися на тематику тексту. Відтворюючи свій особистий досвід, який співвідноситься з цією тематикою, зосереджуються на ній. Це сприяє концентрації їхньої уваги, адже діалог потребує негайної відповіді. Діалогізуючи, учні актуалізують свої фонові знання й опиняються ніби «втягнутими» в тематику, яка обговорюється.

Наступною вимогою до побудови до текстових вправ є **ілюстративність**. Так, зображення, яке супроводжує текст, повинне не лише відповідати його тематиці, а й сприяти виникненню в учня певних думок стосовно того, як він може відповісти на дотекстові питання. Зображення, яке додається до дотекстової вправи, має надати учневі певний напрям змісту висловлення під час можливої відповіді на питання у дотекстовій вправі. Ілюстрація до тексту покликана не лише відповідати його тематиці, а й мотивувати на обміркування запропонованої теми. Звідси логічно випливає наступна вимога до дотекстових вправ: вони мусять **мотивувати** учня думати в межах запропонованої підручником теми. Важливим при цьому є вибір ілюстративного матеріалу, що ми нижче розглянемо на конкретних прикладах.

Дотекстові вправи повинні **готувати учнів до рівня складності** тексту. З одного боку, текст не повинен бути перевантаженим надлишковою інформацією. З іншого – автори мусять дотримуватися принципу **добору автентичного** тексту або такої адаптації, яка не спотворює його змісту. Дотекстові вправи покликані зменшити напругу, яка неодмінно виникає під час роботи з автентичними або незначною мірою адаптованими текстами й пов'язана з появою нового лексичного та граматичного матеріалу.

Важлива роль під час добору текстів належить вимозі **квантування інформації** у дотекстовій вправі, адже як текст, так і завдання, які йому передують, не мають перевантажувати учня надлишковою інформацією. Як відомо, у текстах, які пропонуються учням до аналізу під час офіційного іспиту з французької мови DELF, допускається наявність не більше 15–20 % незнайомої для них лексики.

Наступним критерієм добору дотекстових вправ є **індивідуальність**. Як учителі, так і автори підручників повинні орієнтуватися на особистість учня, і дотекстові питання мають дати йому змогу висловити власну думку, розкрити власне світосприйняття в межах розкритої в тексті теми.

Важливим критерієм є **сприяння діалогу культур**. Зрозуміло, що фонові знання учнів не включають значної кількості культурно маркованих понять і уявлень про певні культурні явища, властиві франкомовному світу. Тому під час виконання дотекстових вправ дуже важливо роз'яснювати учням культурно марковані поняття, згадані в тексті. Суттєвою перевагою є запозичення такого роз'яснення з автентичних джерел. Завданням учителя є максимально доступно

пояснити учням те чи інше невідоме культурне явище, властиве країні, мову якої вони вивчають. При цьому, дотримуючись принципу квантування інформації, не варто перевантажувати учнів наявністю інформації про кілька культурно маркованих явищ одночасно, адже вони завжди представляють додаткову складність для розуміння письмового тексту.

Емоційність є не менш важливим критерієм добору дотекстових вправ. Особливо це стосується підліткового віку, в якому перебувають учні 7–9 класів. Інформація завжди запам'ятовується краще, коли вона пов'язана з певною емоцією, яку учень переживає, коли опрацьовує її. Тому добір вправ має передбачати викликання в учнів певних спогадів, особистих переживань. Питання у дотекстовій вправі повинне формулюватися таким чином, щоб, відповідаючи на нього, учень розкривав свою особистість, наприклад, пригадуючи певні події свого життя, пов'язані з темою уроку. Для підлітків у цьому віці дуже важливо ділитися своїми емоціями. Це сприяє кращому засвоєнню лексичного матеріалу й мотивує учня висловитися іноземною мовою на пропонувану тему, що, у свою чергу, обумовлює вживання відповідної лексики. Учні значно охочіше вживають нову лексику, коли вона потрібна їм для розповіді про події їхнього особистого життя, для передачі особистих переживань та досвіду.

«Особливості реалізації комунікативних функцій у процесі навчання іношомовного монологічного мовлення учнів 7–9 класів гімназії»

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

Аналіз наукової методичної, психологічної літератури, а також змісту чинних навчальних і модельних програм з іноземних мов [1, с. 55] дає змогу зробити припущення, що в 7–9 класах монолог покликаний виконувати такі комунікативні функції: 1) повідомлення про певну подію; 2) розповідь; 3) опис об'єкта або явища; 4) розмірковування. Відштовхуючись від цих комунікативних функцій, виокремлюємо такі типи монологів, які мають уміти генерувати учні за результатами навчання в 7–9 класах у мажах тематики, окресленої навчальною програмою: монолог-повідомлення; монолог-розповідь; монолог-опис; монолог-міркування/переконання.

Мовленнєві завдання для реалізації монологу-повідомлення передбачають здійснення таких мовленнєвих дій:

– повідомити фактичну інформацію (Хто? Що робить? Який/яка/яке/які? Навіщо?), поєднуючи речення в логічній послідовності. У монологі-повідомленні переважають прості розповідні речення з дієсловами в минулому

та теперішньому часах, оскільки для повідомлення характерна часова невизначеність. Наведемо приклад завдання для реалізації монологу-повідомлення під час вивчення теми «Музика», підтема «Композитори та їх твори»: **Знайди інформацію про іноземного композитора та підготуй розповідь про його життя та творчість.**

Мовленнєві завдання для реалізації монологу-розповіді передбачають здійснення таких мовленнєвих дій:

- розповісти про себе (свого друга, школу, місто/село тощо),
- висловити при цьому свою думку, свою оцінку.

Так, під час вивчення теми «Література», підтема «Моя улюблена книга» можна запропонувати такий монолог-розповідь:

Підготуй розповідь про свою улюблену книгу, використовуючи такий план:

- *жанр;*
- *головні герої;*
- *місце дії;*
- *головні події;*
- *твої враження*

Мовленнєві завдання для реалізації монологу-опису передбачають здійснення таких мовленнєвих дій:

– описувати природу, місто/село, зовнішність тощо, використовуючи слова і словосполучення, що означають якості (добрий/злий, довгий/короткий, високий/низький і т. п.). Наведемо приклад із теми «Природа та погода»: **Опиши природу твого рідного краю.**

Мовленнєві завдання для реалізації монологу-міркування/переконання передбачають висловлення власного оцінного судження про певний об'єкт або явище. Для монологів цього виду особливо характерний причинно-наслідковий зв'язок. В ньому переважно вживаються складнопідрядні речення, а також інфінітивні звороти. Наприклад, тема «Молодіжна культура»: **Вислови своє власне ставлення до розмаїття молодіжних субкультур і течій, оціни їх вплив на твоє життя та життя твоїх однокласників.**

Опис і повідомлення залишаються найбільш доступними для учнів середнього шкільного віку й постійно удосконалюються. У свою чергу, розмірковування є чи не найскладнішим видом монологічного мовлення на цьому етапі навчання. Однак ця складність зумовлена не лише рівнем мовної підготовки, але й здатністю особи до логічного мислення, а подекуди й наявністю сформованих ціннісних переконань. Якщо їх немає – не може бути й розмірковування, яке потребує логічної аргументації та відповідних мовних засобів.

До проблеми конструювання змісту підручників арабської мови для ЗЗСО України

*О. Р. Ахмад,
вчитель методист,
вчителька арабської мови
Київської гімназії східних мов №1,
м. Київ, Україна*

В Україні серед традиційно визнаних іноземних мов, які використовуються для вивчення в ЗЗСО, своєрідне місце належить арабській мові. На сьогодні арабську як іноземну мову вивчають у деяких середніх загальноосвітніх і в значній кількості вищих навчальних закладах України на факультетах/відділеннях відомих університетів. Арабська мова – одна із семітських мов афро-азійської мовної групи. Кількість носіїв налічує близько 290 млн., 250 з яких вважають арабську мову рідною.

Прийнято розрізняти стародавню (докласичну), класичну і сучасну літературну арабську мову. Остання на сьогодні є найбільш поширеною з групи семітських мов і належить до південної гілки. Літературна арабська мова за типологією відноситься до флективних мов, а за синтаксичною класифікацією – до синтетичних. Усі ці та деякі інші особливості значною мірою спричинюють трудність для оволодіння арабською мовою тих, хто не має постійного мовного середовища.

Ураховуючи лінгвістичну складність арабської мови для українських школярів та трудність оволодіння нею, авторка підручників обрала технологію навчання мови на комунікативно-діяльнісних засадах. Цей підхід спрямовує навчальну діяльність учнів на засвоєння найбільш типових мовленнєвих зразків, спільних для різних тем спілкування, і їх багаторазове повторення в різноманітних мікроситуаціях та ситуаціях, а також в різномовному оточенні мовленнєвої взаємодії, дає змогу сформувати мовленнєвий стереотип побудови висловлень в усній та писемній формах, набути уміння ідентифікувати зразки мовлення в писемних і усних текстах. Для цього зроблено раціональний добір лексичних одиниць і граматичних форм, найбільш типових для різних тем і умов спілкування, запропоновано зразки мовлення як орієнтовну основу для здійснення комунікації та розроблено систему мовленнєвих мікро/ситуацій з різних тем, передбачених навчальною програмою. Така технологія побудови змісту підручників зумовлена комунікативною метою навчання мови, а не передбачає детального засвоєння її морфологічної та синтаксичної систем. Апроксимативний підхід до оволодіння фонетичною системою дозволяє учням порозумітися з арабомовними партнерами на достатньому рівні та виконувати завдання, передбачені для такої взаємодії.

Сучасний шкільний підручник іноземної, у тому числі арабської мови ми розглядаємо своєрідним цілісним навчально-методичним комплексом, диференційованим на певні структурні компоненти, в якому акумулюються цілі та зміст навчання, засоби їх реалізації, а також механізми методичної підтримки

роботи вчителя, котрий скеровує освітню діяльність учнів, спрямовану на засвоєння змісту, спроектованого в навчальній книзі, забезпечує формування в них міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності, сприяє їхньому вихованню, розвитку й освіті. Усі функції підручника взаємопов'язані та спрямовані на досягнення спільної мети – сприяти оволодінню школярами іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування.

Компетентнісно орієнтоване навчання арабської мови у ЗЗСО розглядаємо як здатність учнів відповідно до вікових особливостей і потенційних можливостей усвідомлено виконувати навчальні дії, що забезпечують оволодіння іншомовним спілкуванням в усній та письмовій формах у межах сфер, тем, ситуацій та з допомогою мовних засобів, окреслених навчальною програмою. Відповідно, компетентна особистість учня має бути здатною у межах вимог навчальної програми демонструвати уміння доцільно користуватися інформацією, презентованою арабською мовою, оцінювати її та добирати ту, яку потребує життєва діяльність, впливати на неї, адаптуючи її кількісні та якісні характеристики до власних комунікативних намірів. Учень, який використовує підручники, повинен навчитись аргументовано висловлювати власні думки, ідентифікувати зміст прочитаних і почутих текстів, дотримуватися в різних соціальних середовищах типової комунікативної поведінки під час спілкування, прийнятої в арабомовних країнах, демонструвати свої ставлення до отриманої інформації з усних і письмових джерел.

Учні оволодівають арабською мовою в усній та письмовій формах, засвоюють інформацію з різних сфер життєдіяльності країн арабського світу, порівнюють її із особливостями життя своєї країни (міжкультурна компетентність), роблять певні узагальнення і висновки, виконують навчальні дії, спрямовані на формування окремих, доступних для них, елементів ключових компетентностей, зумовлених ситуацією спілкування, у них починають формуватися уміння вчитися.

У змісті підручників арабської мови наявні матеріали, що сприяють формуванню лексичних і граматичних навичок, зазвичай це вправи на підстановку, заповнення пропусків, доповнення і трансформацію речень. Також пропонуються вправи і завдання, що забезпечують формування комунікативних механізмів як в усному, так і писемному мовленні.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ STEM-ОСВІТИ В ГІМНАЗІЇ

Реєстраційний номер: 0122U001913.

Роки виконання: 2022–2024 рр.

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

Науковий керівник: В. В. Рогоза, кандидат педагогічних наук, завідувач відділу STEM-освіти.

Наукові результати дослідження «Науково-методичне забезпечення впровадження технологій STEM-освіти в гімназії»

- *проаналізовано* понятійно-термінологічний апарат з теми науково дослідження, зокрема поняття «STEM-освіта», «технології STEM-освіти», «науково-методичне забезпечення STEM-освіти», «інструменти STEM-освіти», «педагогічні умови реалізації STEM-освіти». Визначено відсутність тезаурусу та потребу у створенні єдиного словника. Зокрема, проаналізовано 236 джерел від різних вітчизняних та зарубіжних авторів. Результати аналізу відображено у порівняльних таблицях визначень.

- *визначено та теоретично обґрунтовано* педагогічні умови інтеграції змісту дисциплін природничо-математичного циклу на основі STEM-орієнтованого підходу. Визначено і обґрунтовано педагогічні умови, які сприяють інтеграції змісту дисциплін природничо-математичного циклу на основі STEM орієнтованого підходу: 1) обґрунтування контент-орієнтованого виду міжпредметної інтеграції як засобу інтегрування змісту природничої освіти на основі STEM підходу; 2) формування цілісності змісту освітньої галузі «Природознавство» разом із освітніми галузями «Технології», «Математика» та суміжними з ними проектуванням, інженерією і дизайном шляхом оновлення дидактичних підходів і включенням до відповідних освітніх документів; 3) розроблення змісту освітньої програми, що міститиме комплекс освітніх компонентів (природничо-математичні дисципліни, технології, проектування, інженерія, дизайн), що забезпечуватимуть досягнення учнями результатів навчання, визначених у державному стандарті; 4) інтегрування навчального матеріалу в підручниках на основі STEM підходу, що дозволить здійснювати сутнісну інтеграцію природничих знань; 5) поєднання внутрішньопредметної (в межах кожного предмету природничого циклу) та міжпредметної інтеграції (на рівні міжпредметних зв'язків) шляхом встановлення зв'язків та залежностей між основними поняттями та термінами; 6) розкриття у методичних рекомендаціях для вчителів методики реалізації STEM підходу.

- *визначено і обґрунтовано* форми підготовки педагогів до реалізації STEM-технологій. З поміж форм підготовки, що сприяють підготовці вчителя до реалізації технологій STEM-освіти в гімназії, нами були обрані перш за все наступні, зокрема: вправи для самопідготовки, тренінги, творчі індивідуальні і групові завдання, практикуми, семінари тощо. Сьогодні проводиться значна

кількість навчальних семінарів та демонстраційних сесій для педагогів з метою ознайомлення, обміну досвідом, навчання щодо реалізації технологій STEM в закладах загальної середньої освіти.

- **визначено** та обрано за основу технологій STEM-освіти в гімназії інтегральну педагогічну технологію – модель навчання, яка ґрунтується на виявленні в різних навчальних предметах споріднених елементів (проблем, сюжетів, подій, закономірностей) і поєднання їх у якісно нову цілісність з певною визначеною метою та модель навчання, побудовану на вирішенні проблем (PROBLEM-BASED LEARNING), яка передбачає навчання на основі аналізу проблем та викликів сучасного світу.

- **досліджено** теоретичні засади STEM-освіти та напрямки реалізації STEM-освіти в закладах загальної середньої освіти з метою класифікації технологій STEM-освіти в гімназії. З'ясовано, що технологій STEM-освіти можна класифікувати, за об'єктом впливу: навчання учнів; підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних працівників; за провідною освітньою галуззю: технологічною, математичною, природничою; за рівнем проблеми: глобальні, локальні, місцеві; за організаційними формами: індивідуальні, групові, командні; за методичними завданнями: розвивальні, проблемні, пошукові, винахідницькі, конструкторські.

- **досліджено** застосування штучного інтелекту для покращення якості та ефективності STEM-освіти.

- **з'ясовано**, що застосування технологій STEM-освіти можливе у двох освітніх системах у відповідності до запитів учнів (згідно варіативного складнику базового навчального плану або у позаурочних заходах): системі загальної середньої освіти; позашкільних освітніх закладах; що методично доцільно розглядати технології STEM-освіти для: 1) організації і проведення позаурочних і позашкільних заходів (конференцій, турнірів, вікторин тощо), частина яких проводиться в закладах загальної середньої освіти, а частина – у позашкільних закладах, зокрема на базі STEM-центрів та STEM-лабораторій в системі післядипломної педагогічної освіти); 2) виконання STEM-проектів на уроках; з'ясовано стан розробленості проблеми «науково-методичного забезпечення впровадження технології STEM-освіти в гімназії», психолого-педагогічні аспекти STEM-освіти, досліджуються психолого-педагогічні аспекти STEM-освіти та досвіду її реалізації. З'ясовано вплив матеріально-технічної складової STEM-освіти на освітні результати в закладах загальної середньої освіти

- **розроблено** модель STEM-середовища гімназії, що включає внутрішнє (адміністративно-організаційна складова, програмно-апаратна складова, суб'єктна складова та навчально-методична складова) та зовнішнє (органи державного управління освітою, наукові заклади вищої освіти, промислові підприємства, бізнес-структури, науково-дослідні організації, спонсори, стейкхолдери, зацікавлені сторони) забезпечення. Наголошено на важливості навчально-методичної складової, що представлена: нормативно-правовим забезпеченням, методичним забезпеченням, засобами навчання та засобами контролю та

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

- **розроблено** та апробовано складники технологій STEM-освіти для технологічної освітньої галузі у 5-6 класах закладів загальної середньої освіти; розроблено завдання для STEM-проектів для 5-6 класів (провідна – природнича освітня галузь).

- **розпочато** роботу із розроблення модельної навчальної програми "STEM. 7-9 класи" для закладів загальної середньої освіти».

- **здійснюється** дослідження психолого-педагогічних аспектів STEM-освіти та досвіду реалізації науково-методичного забезпечення впровадження технологій STEM-освіти в гімназії; обґрунтування науково-методичних засад проектування і реалізації STEM-освіти в гімназії як педагогічної технології

- **організовано** співпрацю із співробітниками відділу STEM-освіти ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» із розроблення нового змісту STEM-освіти для здобувачів загальної середньої освіти та із розроблення заходів із підготовки учителів до реалізації технологій STEM-освіти в гімназії.

Продовжується робота над рукописами планової продукції. Продовжувалась робота над розробкою змісту навчально-методичного забезпечення технологій STEM-освіти в гімназії, зокрема, типової освітньої програми для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти, «Модельної навчальної програми "STEM. 5-9 класи" для закладів загальної середньої освіти», методичного посібника: «Методичні засади використання технологій STEM-освіти в гімназії»; методичних рекомендацій: «Підготовка вчителя до реалізації технологій STEM-освіти в гімназії».

Феномен STEM-освіти й STEM-підходу у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників

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

Акронім STEM або утворені на його основі поняття STEM-освіта і STEM-підхід нині є одними з найбільш вживаних у педагогічній літературі у контексті модернізації національної освіти, підвищення її ефективності та відповідності сучасним запитам суспільства й національної економіки.

Як особливе педагогічне явище інноваційного дискурсу феномен STEM-освіти постає на початку 1990-х років у США, де ініціатива надати особливої

уваги в освітньому процесі формуванню компетентностей науково-технічного, інженерного й математичного профілю здобула підтримки Національного наукового фонду США. Підґрунтям такої освітньої ініціативи, як і її підтримки можна вважати концептуальну позицію, що зростання освіченості та наукового потенціалу і економічне зростання є пов'язаними явищами, що підтверджується працями відповідного періоду авторства С. Беккера, М. Мерфі і Р. Тамура, Дж. Гроссмана і Е. Хелпмана, Дж. Дрорі.

Відтоді тема STEM-освіти набула свого осмислення у чисельних педагогічних працях серед яких нашу увагу привернули дослідження таких авторів як-от: 1) групи австралійських дослідників на чолі з Р. Тайтлер, які здійснили аналіз особливостей та перспектив залучення STEM-підходу до системи шкільної освіти; 2) американського вченого Р. В. Байбі, який зосередився на процесах адміністрування й впровадження STEM-освіти на різних рівнях освітньої системи; 3) американського педагога-практика Б. Е. Пенпраза з ґрунтовним аналізом перспектив STEM-освіти у реаліях ХХ ст. Водночас, для нашого дослідження методологічне значення мають праці українських дослідників, об'єктом досліджень для яких стала STEM-освіта, зокрема відзначимо: 1) класичну працю В. Бикова, в якій розглянуто моделі організаційних систем відкритої освіти; 2) роботу О. Стрижака, І. Сліпухіної, Н. Полісун, І. Чернецького присвячену основним дефініціям STEM-освіти; 3) аналітику В. Юрженка щодо феноменів технологічної освіти й STEM-освіти; 4) міркування С. Доценко про методичний супровід впровадження STEM-освіти в Україні на рівні початкової, базової й профільної школи.

Думки та ідеї згаданих українських та зарубіжних авторів сприяли формуванню авторського уявлення про феномени STEM-освіти й STEM-підходу, їхнього змістовного наповнення й понятійного оформлення. Водночас, аналіз літератури за обраною проблематикою надає підстави стверджувати про необхідність спеціальної уваги до зарубіжного досвіду щодо розвитку STEM-освіти, що корисно і з методологічної точки зору, і у контексті перспективи глибокої інтеграції української освіти у європейський освітній простір.

Модель програми міжгалузевого інтегрованого курсу STEM для 5-6 класів закладів загальної середньої освіти

*Т. М. Засекіна,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник відділу STEM-освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Реформою загальної середньої освіти передбачене розроблення модельних навчальних програм міжгалузевих інтегрованих курсів, формування змісту яких може здійснюватися шляхом упорядкування в логічній послідовності результатів навчання кількох освітніх галузей або окремих їх складників. Ці навчальні

предмети (інтегровані курси) вивчаються за модельними навчальними програмами або за навчальними програмами, затвердженими педагогічною радою, і мають містити опис результатів навчання учнів в обсязі не меншому, ніж передбачено Державним стандартом та/або відповідними модельними навчальними програмами. Таким чином програма міжгалузевого інтегрованого курсу STEM для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти може бути розроблена за однією із моделей: як *модельна навчальна програма*, розроблена на основі державного стандарту базової середньої освіти, що потребує відповідного затвердження згідно процедури отримання грифу або як *навчальна програма*, складена на основі затверджених модельних навчальних програм із предметів–складників STEM, як затверджується педагогічною радою закладу освіти.

З огляду на те, що ефективна реалізація міжгалузевого інтегрованого курсу STEM багато в чому визначається матеріально-технічним і кадровим забезпеченням, що є різним у закладах освіти нами розроблено методичні рекомендації закладам освіти із розроблення навчальної програми за другою моделлю – на основі модельних навчальних програм із предметів–складників STEM. Базою для методичних рекомендацій з розроблення навчальної програми міжгалузевого інтегрованого курсу STEM слугують: 6 модельних програм природознавчих курсів для 5-6 класів, 8 модельних програм з природничих предметів для 7-9 класів, 7 модельних програм з математики для 5-6 класів та 9 для 7-9 класів, 6 модельних навчальних програм з інформатики для 5-6 класів та 5 для 7-9 класів, 4 модельні навчальні програми з технологій для 5-6 класів та 3 – для 7-9 класів. З огляду, що даний міжгалузевий курс не заміщує предмети–складники STEM, а доповнює їх, нами у першу чергу визначено ті очікувані результати у модельних навчальних програмах, які узгоджені із завданнями STEM-освіти.

Наступним кроком у розробленні навчальної програми міжгалузевого інтегрованого курсу STEM є види навчальної діяльності, які застосовуються у проєктній діяльності. Їх перелік також укладено на основі вказаних модельних навчальних програм. Залежно від цих складників обирається орієнтовний зміст курсу, який може залежати також від обраного навчального часу й форми реалізації курсу – як цілісного, для викладання одним учителем, та модульного – для можливості використовувати модулі на окремих предметах–складниках STEM.

Теоретико-методичні засади проєктування і реалізації STEM-освіти

*М. І. Піддячий,
доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник відділу STEM-освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Обґрунтування теоретико-методичних засад STEM-освіти і об'єктів праці є важливим для розв'язання низки суперечностей між: соціальним запитом якісної

підготовки до продуктивної діяльності на вікових етапах і реальним рівнем підготовленості; швидкозмінністю технологій і неадаптованістю освітньої системи до інноваційних процесів; розвитком інфраструктури і необхідністю теоретико-методичного і технологічного її забезпечення тощо.

Завданнями STEM-освіти є: виокремлення її основних аспектів; забезпечення формування рівнів компетентностей учнів, здатних аналізувати продуктивну діяльність і розв'язувати проблеми; розроблення основних принципів і підходів; визначення та розроблення навчально-методичного забезпечення; розроблення алгоритму апробації й оцінки ефективності організаційних форм, методів і засобів її реалізації.

Виявлено, що основними аспектами STEM-освіти є: інтегрований підхід (сприяння інтеграції науки, технології, інженерії та математики; міждисциплінарність (усвідомлення міждисциплінарних зв'язків освітніх галузей та застосування їх у продуктивній діяльності з метою вирішення проблем); практичний підхід (практичне застосування знань у процесі розроблення проєктів і проведення досліджень, а також вирішення реальних завдань); розвиток навичок (сприяння розвитку критичного мислення, проблемного навчання, комунікаційних навичок у процесі продуктивної міжособистісної співпраці та взаємодії; еволюційність і революційність сучасного світу; рівний доступ.

Розроблення навчально-методичного забезпечення для STEM-освіти учнів здійснюється поетапно та вимагає співпраці фахівців із галузей науки, технології, інженерії та математики: аналіз потреб освітньої системи у навчально-методичному та техніко-технологічному плані для продуктивної взаємодії з цільовою учнівською аудиторією; визначення цільової аудиторії за віковими ознаками та рівнем освіти; формулювання основних цілей і завдань для досягнення успіху засобом застосування навчальних матеріалів та наявних ресурсів; вибір необхідних освітніх підходів та методик, які забезпечують продуктивну взаємодію; розробка систематизованого та послідовного змісту, який включає в себе теоретичні знання та практичні завдання; розроблення різноманітних та доступних навчальних матеріалів (підручники, робочі зошити, презентації, відеоуроки, інтерактивні завдання тощо); розроблення та добір методів оцінювання (самостійна робота (тести та контрольні роботи), портфоліо, дослідження та проєкти виконання завдань та лабораторних робіт, письмові реферати, спостереження різноманітне оцінювання); апробування навчальних матеріалів з метою тестування та збору відгуків із подальшим удосконаленням на основі отриманої інформації; забезпечення підготовки вчителів для роботи з новими навчальними матеріалами, включаючи навчання методикам викладання; забезпечення механізмів підтримки вчителів із використання STEM-матеріалів та планування їх регулярного оновлення відповідно до галузевих і технологічних змін.

Забезпечення освітнього процесу гімназії засобами STEM-освіти

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

В умовах сьогодення освітній процес закладів загальної середньої освіти, зокрема, гімназії знаходиться під впливом факторів, на першому місці з-поміж яких військова агресія.

Постійні зміни і наявність зовнішніх несприятливих умов спричиняють реорганізацію освітнього процесу. З цією метою відбувається пошук оптимальних підходів, які сприяють організації останнього. Сучасним інноваційним підходом, що сьогодні активно впроваджується в закладах загальної середньої освіти, і в тому числі, в гімназії є STEM орієнтований підхід. Однією з найістотніших переваг цього підходу є зосередження на творчому вирішенні проблеми, що на часі в сьогоденнішніх соціально-історичних умовах. Результат вирішення цих проблем – сформоване інженерне мислення учасників освітнього процесу.

STEM орієнтований підхід оперує різними засобами. Виокремлюємо ті, які найбільш використовуються для забезпечення освітнього процесу закладів загальної середньої освіти, зокрема, гімназії, а саме: змішане навчання (blended learning), диференційований підхід, проектна діяльність учнів, залучення експертів, використання цифрових ресурсів та розроблене навчально-методичне забезпечення.

Навчально-методичне забезпечення STEM орієнтованого підходу представлене сукупністю інформаційних і навчально-методичних матеріалів, призначення яких полягає у забезпеченні усіх етапів освітнього процесу, зокрема, таких як: надання навчальної інформації, сприйняття, усвідомлення і застосування задля оволодіння визначеним обсягом знань і переліком означених компетентностей, контролем результатів освітньої діяльності. З-поміж складових навчально-методичного забезпечення STEM орієнтованого підходу: освітня програма, модульна програма, практичні посібники, методичні посібники, методичні рекомендації та ін.

Зміст навчально-методичного забезпечення STEM орієнтованого підходу базується на нормативних документах, що регламентує освітній процес гімназії, міждисциплінарному підході з різним ступенем інтеграції дисциплін (мульти-, інтер- та трансдисциплінарній), а також на педагогічному проєктуванні.

Отже, забезпечення освітнього процесу гімназії засобами STEM орієнтованого підходу (змішане навчання (blended learning), диференційований підхід, проектна діяльність учнів, залучення експертів, використання цифрових ресурсів та розроблене навчально-методичне забезпечення) створює сприятливі умови для формування компетентного випускника, спроможного вирішувати

завдання і проблеми різного рівня складності, практично реалізовувати отримані знання на практиці і бути конкурентноспроможним на ринку праці.

Українсько-узбецький досвід впровадження науково-методичного забезпечення технологій формування «готовності педагогів до інноваційної діяльності» та «компетентностей конкурентоздатності особистості», з використанням цифрових методів і STEM-освіти

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

Важливим завданням STEM-освіти є придбання та розвиток педагогами STEM-компетенцій і передача їх учням, та підготовка фахівців нового покоління, здатних до засвоєння, втілення та розробки сучасних знань та інноваційних технологій. Відповідно до Концепції розвитку STEM-освіти 2027, освітні, навчальні методики та навчальні програми STEM-освіти спрямовані на формування компетенцій, актуальних на ринку праці, а саме: 1). критичного, інженерного та алгоритмічного мислення, 2). навичок обробки інформації та аналізу даних, 3). цифрової грамотності, 4). креативних якостей (здатності до творчості), 5). інноваційності, 6). навичок комунікації та командної роботи. STEM-освіта запроваджується з урахуванням інтеграції принципів особистісного, діяльнісного, компетентнісного підходів, а зміст освіти – постійно оновлюється відповідно до нових досягнень та вимог ринку праці.

З метою реалізації основних засад «Концепції» нами впроваджено проект науково-методичного забезпечення технологій «формування готовності педагогів до інноваційної діяльності» та «розвиток компетентностей конкурентоздатності особистості», з використанням інструментарію цифрових та STEM методів, на базі освітніх закладів України і Узбекистану в рамках міжнародного стажування (підвищення кваліфікації). За результатами: *досліджено* теоретичні та практичні засади, досвід реалізації психолого-педагогічного аспекту STEM-освіти; *підібрано* інструментарій цифрових та STEM методів для здійснення гуманітарної експертизи; *підібрано та розроблено* корекційно-розвивальні та креативні інтерактивні методи; *розроблено технології і моделі*, та науково-методичного забезпечення їх реалізації; *впроваджено програми підготовки експертів-тренерів* для реалізації технологій.

Підготовка педагогів (професійна та психологічна) – запорука успіху Концепції розвитку STEM. З'ясовано, що STEM – це насамперед філософія, погляд на життя та ставлення до навколишнього світу. І лише педагог може стати для учня провідником у світ безмежних можливостей науки та технологій, не просто проводячи цікаві досліди, а й допомагаючи змінити мислення та розширити горизонти. З'ясовано, що для STEM-освіти головне – не величезна

лабораторія з інноваційною технікою, а готовність педагогів до здійснення інноваційної діяльності (вищого рівня творчої діяльності), інноваційність, нестандартні ідеї педагога, його вмотивованість, розвиток компетентностей їх конкурентоздатності, бажання передати дітям спрагу знань та дослідження світу у нових швидкозмінних умовах.

Завдання для STEM-проектів для 7-го класу закладів загальної середньої освіти

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

Однією із ключових дидактичних задач STEM-проектів є формування твердих і м'яких навичок і умінь. До твердих у даному аспекті ми відносимо уміння: застосовувати різні стратегії пошуку, збору, опрацювання, передавання і зберігання інформації; спостерігати, досліджувати об'єкти та явища самостійно / в групі за складеним планом з використанням математичних, реальних, комп'ютерних моделей; уміння виокремлювати в конкретній проблемній ситуації її складові частини, що можуть бути розв'язані математичними методами; втілювати задум в готовий продукт за алгоритмом проектно-технологічної діяльності. Гнучкими є уміння критично і системно мислити; виявляти ініціативу; оцінювати ризики; розв'язувати проблеми; співпрацювати з іншими; приймати рішення.

З огляду на те, що в 7-х класах розпочинається предметний цикл базової середньої освіти нами проаналізовано можливості закладені у модельних навчальних програмах з предметів–складників STEM для міжпредметних зв'язків. З'ясовано, що кожен із предметів розроблено відповідно до логіки розгортання власне предметного змісту. Тому розробляючи і добираючи завдання для виконання STEM-проектів для 7-го класу закладів загальної середньої освіти ми саме вирішували проблему інтеграції змісту і видів діяльності за різними моделями.

- «Парасолькові» проекти спрямовані на застосування певних елементів кожного із предметів–складників STEM для вирішення проблеми. Такі проекти передбачають використання змісту, що уже вивчався, і того, що ще буде вивчатись на предметах–складниках STEM.

- Проекти для поглиблення і розширення сфери застосування знань і умінь, отриманих на уроках з предметів–складників STEM. На таких проектах окрім навчальної ситуації досліджуються реальні життєві проблеми, що потребують комплексного вирішення.

- Проекти для перенесення набутих м'яких навичок STEM на розв'язання проблем у сферах, що не є складниками STEM.

Запропоновані проекти були презентовані у колі фахівців під час конференцій, вебінарів та інших заходів та апробовані у закладах освіти, що беруть участь в пілотних проектах із реалізації державного стандарту базової середньої освіти. Зокрема увага була зосереджена на тому, як учні виконуватимуть завдання, що

передбачає залучення нових для них знань із предметів–складник STEM. Було виявлено, що учні не виявляють труднощів у виконанні завдань випереджального характеру, за умови відповідної їх адаптації для виконання STEM-проекту.

Формування та вплив матеріально-технічної складової STEM-освіти на освітні результати в закладах загальної середньої освіти України

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

У сучасному світі, де наука та технології стрімко розвиваються, важливість STEM-освіти стає безсумнівною. При цьому, її ефективне впровадження вимагає формування не лише теоретичних знань, але й практичних навичок, які можуть бути розвинені, в тому числі, за допомогою використання в навчальному процесі відповідного обладнання та технологій.

Одним з основних аспектів даного питання є роль сучасного навчального обладнання та технологій у зацікавленості та мотивації учнів. Відповідно до численних досліджень, інтерактивні лабораторні заняття, комп'ютерне моделювання, та використання різноманітних програмно-апаратних засобів роблять навчання більш цікавим та ефективним для учнів. Це дозволяє їм краще зрозуміти складні концепції та відкриває можливості для експериментування та творчості. Якісне та сучасне обладнання забезпечує більш глибоке розуміння предметів, розвиває практичні навички та підготовку до реальних робочих ситуацій. Це особливо важливо в контексті STEM, де практичне застосування знань є фундаментальним.

При цьому, ефективне використання сучасних технологій в STEM-освіті в значній мірі залежить від компетенцій та навичок вчителів. Підвищення кваліфікації вчителів є ключовим для того, щоб вони могли не тільки правильно використовувати сучасне обладнання, але й інтегрувати новітні технології в навчальний процес. Це включає в себе не тільки технічні навички, але й розуміння того, як цифрові ресурси можуть підвищити якість освіти та зробити навчання більш цікавим та динамічним для учнів. Окрім цього, викликом є формування переліку обладнання, яке буде відповідати різноманітним потребам STEM-освіти. Вибір обладнання має базуватися на його функціональності, гнучкості, безпеці та відповідності віковим особливостям учнів. В той же час, навчальні програми, що розробляються, повинні враховувати нові можливості, що відкриваються завдяки сучасному обладнанню. Особлива увага має бути приділена інтеграції технологій у навчальний процес, таким чином, щоб учні могли використовувати обладнання для розв'язання реальних наукових та технічних задач.

Вирішення вищеписаних викликів вимагає комплексного підходу, який включає в себе як вибір відповідного обладнання, так і розробку ефективних

навчальних програм. Це дасть можливість створити середовище, де кожен учень зможе розвивати свої здібності та навички в області STEM на найвищому рівні.

Застосування штучного інтелекту для покращення якості та ефективності STEM-освіти

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

STEM-освіта – це навчання, яке охоплює чотири ключові дисципліни: науку, технології, інженерію та математику. STEM-освіта має велике значення для сучасного світу, оскільки вона готує учнів до кар'єри в галузях, пов'язаних з інноваціями, винаходами та вирішенням складних проблем. Штучний інтелект – це наукова галузь, яка займається створенням та використанням розумних систем, здатних виконувати завдання, які зазвичай потребують людського інтелекту, а також може бути корисною для освіти, особливо для STEM-освіти. ШІ може покращити якість навчання та розвитку учнів, надавши їм доступ до нових знань, навичок та можливостей. ШІ може також стимулювати інтерес учнів до STEM-дисциплін, розвивати їх критичне та творче мислення, формувати їх етичну свідомість щодо застосування технологій штучного інтелекту.

Застосування штучного інтелекту для STEM-освіти може мати різні форми та цілі. Одна з них – це використання ШІ як інструменту для покращення навчального процесу. Наприклад, штучний інтелект може допомогти вчителям планувати уроки, генерувати запитання, оцінювати знання учнів, надавати персоналізований зворотний зв'язок та адаптувати навчальний матеріал до потреб та інтересів кожного учня. Також ШІ може допомогти учням шукати інформацію, розв'язувати проблеми, вивчати іноземні мови, розвивати критичне та творче мислення.

Інша форма застосування штучного інтелекту для STEM-освіти – це використання ШІ як об'єкту навчання. У цьому випадку учні вивчають основи штучного інтелекту, такі як алгоритми, дані, нейронні мережі, машинне навчання, комп'ютерний зір та природну обробку мови тощо. Також учні можуть створювати власні проекти з використанням ШІ, наприклад, розробляти ігри, додатки, чат-боти, роботи, штучні музиканти та художники. Такі проекти сприяють розвитку навичок програмування, математики, фізики, хімії, біології, мистецтва та інших дисциплін.

Штучний інтелект – це потужний ресурс для STEM-освіти, який може покращити якість навчання та розвитку учнів. Застосування ШІ для STEM-освіти потребує врахування методичних та дидактичних особливостей. Використовуючи штучний інтелект як інструмент або об'єкт навчання, вчителі можуть стимулювати інтерес учнів до STEM-дисциплін, розвивати їх критичне та творче мислення, формувати їх етичну свідомість щодо застосування технологій штучного інтелекту.

Критерії та показники ефективності реалізації технології STEM-освіти в гімназії

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

Найгостріша задача зараз для всього українського суспільства - це докласти всіх можливих зусиль для перемоги у війні та розвиток потенціалу для відновлення країни. Сучасна війна - це війна, перш за все нових технологій, а економічний потенціал найбагатших країн світу базується на галузях виробництва, до яких покликана готувати фахівців STEM-освіта. Тому своєчасність і глибину потреби у впровадженні та розвитку даного напрямку в шкільній освіті України складно переоцінити.

В світовій педагогіці накопичено значну кількість науково апробованих підходів з організації STEM-освіти, що дозволяє застосовувати їх як основу для концепції інтеграції STEM-освіти в українську школу. Але завжди варто враховувати особливості підготовчого етапу навчання, соціальної ситуації та менталітету наших учнів. Отже, процес інтеграції STEM-освіти є складним і тривалим, а його ефективність можлива лише за використання наукових методів, шляхом комплексної перевірки навчальних досягнень учнів. Найвагомим маркером успішності впровадження STEM-освіти, звичайно, є науково-технічний потенціал країни, а його можна оцінити опосередковано через темпи економічного росту. Але, вочевидь, час, який потрібен, щоб здійснити помітний вплив на економіку країни, дуже тривалий, а тому основне корегування та апробація мають відбуватись щороку за результатами навчальних досягнень учнів та розвитку їх освітніх компетенцій для можливості вносити пропозиції та корегування. Більш короткотривалим, але теж глобальним маркером результативності впровадження STEM-освіти може бути кількість бажаючих вступати на спеціальності, які пов'язані з нею, адже однією з пріоритетних задач є саме зацікавлення учнів природничими галузями знань та профорієнтація. Найшвидшим же маркером продуктивності навчання може бути STEM, а саме його одиниця «проект», де через призму компетентнісного підходу можна оцінити досягнення учнів, адже один комплексний критерій оцінки тут виділити просто не можливо.

Отже, як було сказано вище - існує гостра потреба створення системи дієвого контролю та розробки шкали критеріїв, які дозволить швидко робити зріз ефективності організаційних форм, методів і засобів реалізації технологій STEM-освіти, особливо цікавою цільовою групою є гімназії як осередок впровадження педагогічних інновацій.

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

Реєстраційний номер: 0122U000547

Роки виконання: 2022–2024 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Педагогіка і психологія освітнього процесу.

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

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження (експериментальний етап)

У 2023 році наукові співробітники відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури виконували завдання другого, експериментального, етапу дослідження «Науково-методичне забезпечення навчання української мови учнів 5-6 класів ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин у контексті реалізації моделі багатомовної освіти». Тож протягом року було експериментально перевірено теоретичні засади реалізації наукового забезпечення навчання української мови учнів 5-6-х класів закладів загальної середньої освіти України з навчанням мовами національних меншин в умовах реалізації моделі багатомовної освіти. А саме, було проведено анкетування, бесіди з учителями, майстер-класи. Учителям було запропоновано навчальні експериментальні матеріали з досліджуваної проблеми.

У результаті підготовлено навчально-методичний посібник «Методика навчання української мови учнів 5-6 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин в умовах багатомовної освіти» та практикум «Практикум з української мови для учнів 5-6 класів. Шляхом опитування і спілкування з учителями шкіл з навчанням мовами національної меншини було перевірено й уточнено розроблену науковцями відділу методику навчання української мови учнів 5-6 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мов національних меншин.

Отримані результати дослідження було використано у процесі формування етапу педагогічного експерименту.

Реалії сьогодення вносять корективи в освітній процес. Проведене опитування вчителів та учнів шкіл з навчанням мовами національних меншин дало можливість з'ясувати мовну ситуацію в якій опиняються учні – вимушені переселенці й біженці та труднощі, з якими вони стикаються поза українською освітньою системою, а також як змінився їхній мовний репертуар, якою мовою учні розмовляють у родині, з друзями, якій мові здобувачі освіти надають перевагу та ін.

Результати другого етапу дослідження висвітлено у статтях і тезах наукових співробітників та планових навчально-методичних посібниках.

Особливості уроків української мови з розвитку мовлення учнів 5-6 класів з мовами навчання національних меншин

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

Головна роль у покращенні результативності навчання здобувачів освіти належить уроку, як основній формі навчання у школі. Методику проведення уроку української мови висвітлено у працях О.Біляєва, Н.Голуб, О.Горошкіної, С.Карамана, О.Кучерук, І.Олійника, М.Пентилюк, Г.Шелестової та ін. Методику викладання української мови у школах /класах з навчанням мовами національних меншин досліджували І.Гудзик, Т.Гнаткович, О.Петрук, О.Хорошковська, Г.Шумицька та ін.

Робота з розвитку мовлення учнів проводиться на всіх уроках вивчення української мови. Проте особливе місце відводиться спеціальним урокам розвитку мовлення, де відповідно до програми 5-6 класів відпрацьовуються і удосконалюються комунікативно-мовленнєві уміння учнів шкіл з навчанням мовами національних меншин, особливо це важливо в сучасних реаліях прийняття Державного стандарту базової середньої освіти (2020) та Закону про «Про освіту» (2017) в умовах багатомовної освіти в такого типу шкіл.

Такі уроки важливі в умовах поступового запровадження збільшення відсотків навчання (з 5 класу) і повного оволодіння (з 11 класу) державною (українською) мовою, з метою комфортного перебування та ефективного спілкування в двомовному середовищі та складання ЗНО з подальшим навчанням у закладах вищої освіти України.

Існує кілька класифікацій уроків розвитку мовлення. Зокрема Н.Голуб, Л.Дяченко, Н.Остапенко, В.Шляхова в основу класифікації таких уроків закладають мету та вид творчої роботи (Технологія сучасного уроку рідної мови. Черкаси: Відлуння, 1999. 128 с.). Та, відповідно, виокремлюють: урок підготовки й побудови усного висловлювання, урок написання стислого переказу, урок написання творчого переказу, урок написання вільного переказу, урок підготовки і написання стислого переказу, урок написання творчого переказу, урок написання вільного переказу, урок підготовки і написання твору-розповіді, урок підготовки й написання твору-опису, урок підготовки і написання твору-роздуму, урок підготовки і написання творів газетних жанрів, урок підготовки і складання ділових документів.

Г. Шелехова, зокрема, виокремлює уроки формування нових понять (про текст, стилі, типи мовлення, ситуацію спілкування тощо), уроками формування

комунікативних умінь і навичок, уроками контролю, уроками вдосконалення усних і письмових висловлювань.

Науковці Горошкіна О., Попова Л. пропонують класифікацію уроків зв'язного мовлення для шкіл природничо-математичного профілю з урахуванням своєрідності змісту навчання української мови в таких школах (Сучасний урок української мови: від планування до проведення. Харків : Основа, 2010. 94 с.).

На основі розглянутих вище класифікацій уроків розвитку мовлення, виділимо такі типи уроків, що враховують особливості навчання української мови в школах / класах з навчанням мовами національних меншин:

- уроки вивчення й повторення мовленнєвознавчих понять: усне й писемне мовлення, види спілкування, текст, тема й основна думка, стилі, типи мовлення, ситуація спілкування, адресат висловлювання тощо);
 - уроки удосконалення мовленнєвих умінь і навичок;
 - уроки перевірки сформованості певних мовленнєвих умінь і навичок;
- уроки редагування й коректування усних і письмових висловлювань

Така класифікація враховує вимоги до сучасного уроку, потреби мовленнєвої практики саме для учнів шкіл / класів з навчанням мовами національних меншин, оскільки мета уроків спрямована на розвиток комунікативних навичок, що необхідна здобувачам освіти для належного оволодіння державною мовою з подальшою успішною реалізацією у житті.

Розроблення навчально-методичного забезпечення навчання української мови як державної учнів 5-6 класів: перспективи і труднощі

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

Для оптимального розроблення науково-методичного забезпечення навчання української мови учнів 5-6 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин в умовах багатомовної освіти» необхідне врахування специфіки сучасних реалій, труднощів, які виникають, та перспектив, які існують.

Зокрема нещодавно урядом України ухвалено рішення стосовно використання в Україні поняття «румунська мова» замість поняття «молдовська мова», що зумовлює прийняття низки нормативно-правових актів та відповідний вплив на навчально-методичну літературу. Через російську агресію виникли труднощі й затримки із друком підручників з української мови для закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин та ін.

Водночас у контексті дослідження актуальним є з'ясування специфіки білінгвізму дітей-українців. Для вивчення змін, які стосуються мови навчання й

мов, які вивчали й вивчають учні розроблено анкети (автори Калініна Л.М., доктор педагогічних наук, професор, вчений секретар Інституту педагогіки НАПН України; Шевчук Л.М., кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України) й проведено анкетування. На сьогодні в опитуванні взяли участь 1067 директорів закладів загальної середньої освіти та 14610 учнів з таких областей: Дніпропетровської області, Київської області, Миколаївської області, Сумської області, Тернопільської області, Одеської області, Херсонської області, Черкаської області. Також на запитання анкети відповідали учні-українці, які зараз проживають у різних країнах світу та, разом з тим, навчаються у закладах загальної середньої освіти України (онлайн, завдяки сімейній формі навчання або як екстерни). Опитуванням було охоплено керівників закладів загальної середньої освіти різних типів.

У результаті анкетування з'ясовано, чи спостерігаються зміни мови навчання й виникають відповідні труднощі в учнів, які є вимушеними переселенцями й біженцями; як змінилася палітра мов, які учні вивчали до війни й вивчають тепер; якою мовою учні розмовляють у родині, з друзями; інформації якою мовою здобувачі освіти надають перевагу та ін. Узагальнені результати анкетування використані (й використовуються) у процесі написання статей і тез, розділів навчально-методичного посібника «Методика навчання української мови учнів 5-6 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин в умовах багатомовної освіти», розділів практикуму «Практикум з української мови для учнів 5-6 класів.

Основні засади навчання української мови учнів 5-6 класів шкіл з мовами національних меншин

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

Нова освітня парадигма, яка формується в Україні, зорієнтована на формування таких умов навчальної діяльності, які забезпечують здобуття учнями насамперед прикладних навичок та практичне застосування будь-яких здобутих знань, організацію самостійної роботи учнів як способу їхнього творчого самовираження і самопізнання, організацію взаємин в учнівському колективі для командного виконання навчальних завдань, формування осмисленого ставлення учнів до вирішення навчальних завдань.

Формулювання ключових засад, які визначають загальну спрямованість навчання української мови учнів ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин у динамічно змінюваних освітніх реаліях, сприяє систематизованому

відображенню сутності навчання української мови та з урахуванням різноманітних процесів, зв'язків, відношень, які її детермінують.

Обґрунтовану вичерпну класифікацію принципів навчання української мови подає М. Пентилюк (Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс: посібник для студентів пед. університетів та інститутів / Кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк. К.: Ленвіт, 2011. 366 с.), розрізняючи загальнодидактичні традиційні принципи (науковості, систематичності, послідовності, наступності, перспективності, зв'язку теорії з практикою, наочності, доступності, зв'язку навчання з вихованням та ін.) і загальнодидактичні сучасні принципи (гуманізації, гуманітаризації, єдності національного і загальнолюдського, розвивального характеру навчання, співтворчості, співробітництва, індивідуалізації та диференціації, оптимізації та ін.).

Окрім загально-дидактичних принципів навчання дослідниця також виокремлює лінгводидактичні загальнометодичні принципи (взаємозалежності мови і мислення, екстралінгвістичний, функціональний, міжпредметного та внутрішньо предметного зв'язку, зв'язку навчання двох (кількох) мов, нормативно-стилістичний, історичний, взаємозалежності усного і писемного мовлення) й лінгводидактичні специфічні (рівневі) принципи (зв'язку вивчення мови з мовленнєвою діяльністю, вивчення морфології на синтаксичній основі, зв'язку навчання пунктуації і виразного читання, зіставлення звуків і букв, лексико-синтаксичний, структурно-семантичний, структурно-словотворчий, парадигматичний, інтонаційний).

Визначені принципи навчання української мови визначають загальнодидактичні і лінгводидактичні засади, пріоритети, які необхідно враховувати у процесі навчання в умовах сучасного освітнього середовища.

Комунікативна компетентність – ключовий складник навчання української мови у закладах загальної середньої освіти з навчанням угорською мовою

*Юліанна Сергійчук,
науковий співробітник відділу навчання
мов національних меншин та зарубіжної літератури
Інституту педагогіки НАПН України*

Комунікативна компетентність є провідним складником змісту шкільної мовної освіти в закладах загальної середньої освіти з угорською мовою навчання. Вона впливає на рівень навчальних досягнень, процес адаптації дитини до школи, зокрема її емоційне благополуччя в класному колективі, а головне – на рівень засвоєння та знань державної мови у старших класах.

Наші спостереження та дослідження довели, що для забезпечення головної функції мови – комунікативної – як у початкових класах, так і в середній школі вчитель усвідомлює сутність знань про норми і правила ведення природної комунікації – діалогу, суперечки, переговорів та інше.

До складових комунікативної компетентності належать: орієнтованість у

різноманітних ситуаціях спілкування, заснована на знаннях і життєвому досвіді; спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин, умов соціального середовища; адекватна орієнтація у власному психологічному потенціалі, ситуації; готовність й уміння будувати контакти з людьми;– внутрішні засоби регуляції комунікативних дій; знання, уміння і навички конструктивного спілкування; внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії.

Отже, комунікативна компетентність – це структурний феномен, що містить як складові цінності, мотиви, установки, так і соціально-психологічні стереотипи, знання, уміння й навички.

Мета розвитку комунікативної компетентності – формування культури усного та писемного мовлення як засобу вільного спілкування та самовираження.

Сформувати й розвинути комунікативну компетентність учнів допомагають: система різнорівневих вправ, творчі завдання, спрямовані на формування вміння слухати й говорити. Виконуючи їх, школярі вчаться вести дискусію, змагатися, співпрацювати, будувати діалог, складати вірші, казки, загадки. Кожен учасник навчального процесу має змогу розкрити свої пізнавальні, творчі можливості, нахили, подолати окремі вади: замкненість, розгубленість, скутість. Використання цих вправ і завдань роблять процес навчання учнів цікавим та невимушеним. Саме такі вправи було висвітлено в плановому посібнику-практикуму «Практикум з української мови для учнів 5-6 класів шкіл з навчанням мовами національних меншин.

Сучасні інноваційні технології приваблюють творчих та ініціативних учителів, які намагаються впроваджувати їх, у тому числі й у процес навчання української мови. Застосування зазначених технологій допомагає розвитку та удосконаленню комунікативної компетентності школярів.

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

Реєстраційний номер: 0122U000468

Роки виконання: 2022 – 2024 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Педагогіка і психологія освітнього процесу.

Керівник наукового дослідження: Л. П. Величко, доктор пед. наук, професор, головний науковий співробітник відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати дослідження

На формувальному етапі педагогічного експерименту:

- **розроблено** пакет експериментальних матеріалів з формування природничо-наукової компетентності учнів гімназії (тексти навчальних і контрольних завдань, у тому числі контекстних, методичні й інструктивні матеріали для вчителів, анкети для учнів і вчителів, узагальнювальні таблиці);
- **обґрунтовано й дібрано** контекст різних рівнів локалізації і форм подання для розроблення контекстних завдань із хімії для 7–9 класів; *розроблено й апробовано* добірки завдань для 7-9 класів; *з'ясовано* утруднення вчителів у розробленні й утруднення учнів у розв'язуванні контекстних завдань;
- **розкрито й інтерпретовано** методичні функції вчителя біології в умовах компетентісно орієнтованого навчання в аспекті досліджуваної проблеми;
- **з'ясовано** доцільність збільшення в біологічній освіті учнів гімназії питомої ваги прикладного компонента, який забезпечує здатність учня успішно діяти в навчальних і позанавчальних ситуаціях;
- **розроблено** актуальний інформаційний супровід базових знань з хімії, що передбачає посилення уваги до питань безпеки життєдіяльності й українознавче спрямування змісту;
- **визначено** дидактичні умови формування природничо-наукової компетентності учнів гімназії в процесі навчання біології і хімії;
- **визначено** принципи і можливості впровадження новітніх засобів навчання та обладнання навчального призначення в освітній процес із біології і хімії;
- **розроблено** модельні навчальні програми й підручники з біології і хімії для основної школи; програму та підручник інтегрованого курсу «Природничі науки», 7-9 класи; *сформульовано* очікувані результати навчання за програмами;
- **запропоновано** методичну процедуру діагностування і компенсації освітніх втрат із біології і хімії в умовах воєнного стану; визначено основні орієнтири оцінювання втрат; *підготовлено* відповідні методичні рекомендації;
- **триває розроблення** змісту розділів методичних посібників з урахуванням теоретичного обґрунтування на попередньому етапі дослідження та проміжних результатів експериментального випробування методичних рекомендацій з навчання біології і хімії.

Дослідження теоретичних основ формування природничо-наукової компетентності учнівства гімназії у навчанні біології

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

Спираючись на нормативно-законодавчу базу загальної середньої освіти (закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Концепція Нової української школи, Державний стандарт базової середньої освіти), результати аналізу фахової літератури в контексті досліджуваної проблеми та з урахуванням зв'язків між структурними компонентами природничо-наукової компетентності обґрунтовано теоретичні основи її формування в процесі навчання біології учнів гімназії.

1. Поняття «формування природничо-наукової компетентності учнів гімназії у процесі навчання біології» трактуємо як процес комплексного оволодіння добувачами освіти компонентами зазначеної компетентності на основі опанування змісту навчального предмета «Біологія» за допомогою реалізації відповідної методики.

2. До основних принципів навчання біології, орієнтованого на формування природничо-наукової компетентності учнів, віднесено принципи: науковості, урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів 7-9 класів, дитиноцентризму, практичної спрямованості навчання, диференціації навчання, міждисциплінарності, варіативності, оптимального поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самодіяльністю школярів, забезпечення самомоніторингу процесу формування природничо-наукової компетентності та об'єктивного діагностування її сформованості.

3. Формування природничо-наукової компетентності учнів гімназії в процесі навчання біології відбувається з дотриманням таких дидактичних умов: дидактична обробка навчального матеріалу, що забезпечує оптимальне виконання учнями різних видів діяльності; раціональне поєднання методів та елементів педагогічних технологій; знання та врахування психофізичних, інтелектуальних і вікових можливостей кожного учня/учениці; здійснення моніторингу та рефлексії процесу і результатів навчальної діяльності.

4. Методика формування природничо-наукової компетентності учнів в освітньому процесі з біології ґрунтується на: а) загальнодидактичних і специфічних методичних принципах навчання біології в ЗЗСО; б) комплексній реалізації системного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, партисипативного підходів; в) мотивації та цілеорієнтуванні учнів на формування

природничо-наукової компетентності; г) контекстуалізації та соціальної орієнтації навчання.

Формування природничо-наукової компетентності учнів цифровими засобами навчання

*І. С. Крамаренко,
кандидат педагогічних наук, старший дослідник,
старший науковий співробітник
відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Цифрові засоби навчання сприяють залученню здобувачів освіти до вивчення природничих наук, зокрема хімії, та формування їхньої природничо-наукової компетентності. Як засвідчує дослідження, найефективнішими виявляються такі ідеї та стратегії для досягнення мети навчання:

1. Інтерактивні віртуальні лабораторії:

- використання віртуальних лабораторій для експериментів і досліджень дозволить здобувачам освіти взаємодіяти з науковими концепціями без залучення реального обладнання, однак дозволить сформувати практичні вміння;
- застосування симуляції для вивчення фізичних, хімічних та біологічних явищ.

2. Віртуальні екскурсії та експедиції:

- використання віртуальної реальності (VR) для організації віртуальних екскурсій до природних місць, лабораторій тощо;
- створення віртуальної експедиції для вивчення біорізноманіття, геології чи астрономії.

3. Мультимедійні матеріали:

- використання анімації, відео та інших мультимедійних матеріалів для пояснення складних концепцій та явищ;
- створення можливості використання власних мультимедійних презентацій або відеоматеріалів.

4. Інтерактивні ігри та вікторини:

- створення ігрових сценаріїв, де здобувачі освіти можуть застосовувати свої знання природничих наук у вигляді головоломок, вікторин чи інших завдань;
- використання відомостей про видатних науковців, щоб стимулювати зацікавленість здобувачів освіти до вивчення природничих наук.

5. Адаптивні платформи:

- використання платформ з адаптивним навчанням, які можуть адаптуватися до індивідуальних потреб здобувачів освіти та надавати персоналізовані завдання.

6. Електронні підручники та онлайн-ресурси:

- наявність якісних цифрових підручників та онлайн-ресурсів дозволяє здобувачам освіти швидко знаходити інформацію, досліджувати та поглиблювати свої знання.

7. Онлайн ресурси та вебінари:

- залучення здобувачів освіти до вивчення природничих наук через участь у вебінарах від вчених, науковців та експертів.

- отримання доступу до онлайн ресурсів, які дають змогу здобувачам досліджувати актуальні теми в природничих науках.

Ці стратегії можна комбінувати та адаптувати з урахуванням конкретних потреб та можливостей будь-якого закладу освіти та формувати й наповнювати безпечне освітнє середовище.

Проблеми розроблення й апробування контекстних завдань із хімії

*Г. А. Лашевська,
науковий співробітник
відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

У рамках здійсненого дослідження *проаналізовано* загальні підходи до створення контекстних завдань, спрямованих на формування природничо-наукової компетентності учнів.

Обґрунтовано й дібрано контекст різних рівнів локалізації і форм подання для розроблення завдань із хімії для 7–9 класів.

Розроблено й апробовано добірки завдань для 7–9 класів. *Проаналізовано* результати опитування вчителів і виконання завдань учнями. *Виявлено*, що контекстні завдання цікаві учням і сприяють формуванню здатності застосовувати хімічні знання в практичних ситуаціях, які трапляються в повсякденному житті.

З'ясовано, що складнощі в розв'язанні контекстних завдань учнями пов'язані, зокрема, з опрацюванням інформації, поданої в графічній формі, виокремленням у пропонованому тексті проблеми, яку можна розв'язати експериментально, недостатнім володінням методологією наукового дослідження, проблемами зі встановленням причиново-наслідкових і міжпредметних зв'язків.

Використання контекстних завдань у навчальному процесі потребує значно більше часу порівняно з традиційними завданнями і вправами, тому, попри безперечну корисність, такі завдання в межах чинної програми можна використовувати здебільшого епізодично, зокрема й через дефіцит часу, який є наслідком необхідності виявлення і подолання освітніх розривів і втрат, спричинених тривалим карантинном і воєнними діями на території України;

Висунуто припущення, що підґрунтя для системного, а не епізодичного використання контекстних завдань у навчанні хімії може бути створено в рамках нового (2020 р.) Державного стандарту базової середньої освіти за умови розроблення відповідної модельної програми, навчальних і методичних матеріалів.

Розвиток освітнього процесу з хімії в умовах воєнного стану

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

Нелінійність розвитку освітнього процесу з хімії, як і динамічної освітньої системи загалом, особливо чітко проступає в екзистенційних умовах воєнного часу, що спричиняють резонансну реакцію усіх чинників процесу на зовнішні подразники.

Можливість несподіваних змін напряму процесу навчання, поява результатів, відмінних від очікуваних, віддаляють точку рівноваги, тривалість нерівноважного стану стає загрозливою для існування самої системи. Можна покладатись на її самоорганізацію і формування нового стійкого стану, але можна й певними ефективними процедурами, органічними для об'єктів системи, спрямовувати її розвиток.

В умовах війни система освіти розхилюється переважно через непереборні зовнішні впливи, що ускладнюють доступ до освітніх послуг, знижують результативність їх і призводять до освітніх утрат, характер і обсяг яких потребують цілеспрямованого втручання. «Відтак, одним із пріоритетних завдань педагогічної науки та шкільної практики є оперативна діагностика та розроблення дієвих механізмів надолуження й компенсації освітніх втрат» [1, с. 3].

Методичні рекомендації з подолання освітніх втрат із хімії, як і з інших навчальних предметів, розроблені науковцями Інституту педагогіки, є внеском у функціонування і розвиток освітньої системи в цілому.

У результаті дослідження проблеми освітніх утрат із хімії, спричинених недоотриманням навчальної підготовки й утратами вже здобутих компетентностей через неможливість застосування їх на практиці, було запропоновано процедури, завдяки яким можна мінімізувати негативні наслідки й усунути загрозу накопичення втрат. Виокремлюємо такі необхідні дії: виявлення власне прогалин і втрат; розроблення плану розв'язування виявлених проблем; використання доступних інструментів компенсування втрат; мотивування учнів до надолуження згаяного й до навчання загалом.

Дослідження засвідчує, що поновлення повноцінного навчання потребує додаткової мотивації. Найпереконливішою мотивацією в сучасних умовах є впевненість у корисності хімічної грамотності для збереження життя, здоров'я, довкілля, зв'язок із дійсністю здобутих знань, які допоможуть позбавитися тривоги й додати впевненості. Зміст навчання хімії має значний потенціал для формування відповідних ціннісних орієнтацій як складника природничо-наукової компетентності учнів.

Список джерел:

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.

ДОВІДКОВЕ ВИДАННЯ

Редакційна колегія:

О. М. Топузов, доктор пед. наук, професор (головний редактор);
Н. М. Бібік, доктор пед. наук, професор;
М. І. Бурда, доктор пед. наук, професор;
В. Р. Ільченко, доктор пед. наук, професор;
М. В. Головка, доктор пед. н., доцент, ст. наук. співробітник;
Т. М. Заскіна, доктор пед. н., ст. наук. співробітник;
Л. М. Калініна, доктор пед. н., професор;
К. Ю. Ладоня, доктор філософії у галузі філологія (відповідальний редактор);
А. А. Буянова, упорядник.

АНОТОВАНИ РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ ЗА 2023 РІК

Обкладинка – Л. Лук'яненко
Комп'ютерна верстка – Л. Лук'яненко

Підписано до друку 08.01.2024 р. Формат 60x84 1/16
Гарнітура Calibri. Друк офсетний. Папір офсетний
Ум. друк. 12,09 арк.
Наклад 300 пр.

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2;
тел./факс: (044) 481-38-85
book-x1@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08. 2009 р