

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

**АНОТОВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ
НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ
ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ
ЗА 2022 РІК**

Київ
Педагогічна думка
2022

УДК 001.89:[001.32:37](477-25)(048.2)

А 69

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 17 від 26 грудня 2022 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;

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 філ. у галузі філологія (відповідальний редактор);

А. А. Буянова, упорядник.

А 69

Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2022 рік. - Київ: Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка, 2022. - 229 с.

ISBN 978-966-644-627-8

У збірнику опубліковано анотовані результати науково-дослідної роботи наукових відділів Інституту педагогіки НАПН України за 2022 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 978-966-644-627-8

© Інститут педагогіки НАПН України, 2022
© Педагогічна думка, 2022

ЗМІСТ

О.М.Топузов

Наукова та науково-організаційна діяльність Інституту педагогіки НАПН України у 2022 році..... 15

ТЕХНОЛОГІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ 22

О.В. Онопрієнко

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження «Технології компетентісно орієнтованого навчання в початковій школі» 22

Н. М. Бібік

Інтегроване навчання як об'єкт теоретичного аналізу..... 24

О. В. Онопрієнко

Результати дослідження проблеми «Технології оцінювання особистісних і навчальних досягнень учнів початкової школи».. 25

В. О. Мартиненко

Формування прогностичних умінь учнів: ефективність застосування читацьких технологій, стратегій і практик 26

О. М. Петрук

Методичний ресурс для реалізації технологій оцінювання навчальних досягнень учнів: результати впровадження в освітню практику 28

Т.С. Павлова

Діяльнісні характеристики навчальних результатів у системі компетентісно орієнтованих завдань..... 30

Т.В. Юношева

Засоби розвитку медіаграмотності у здобувачів початкової освіти в умовах вимушеного соціального дистанціювання..... 30

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ 5 - 6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЙ..... 31

В. Г. Редько

Найістотніші наукові результати дослідження 32

В. Г. Редько

Технологія використання мовленнєвих ситуацій як засобів компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназії 34

О. Я. Коваленко, М. Н. Шопулко

Методичні орієнтири компетентісного навчання іношомовного спілкування у змісті модельних навчальних програм з іноземних мов 37

Т. К. Полонська

Деякі аспекти компетентісно орієнтованого навчання іношомовного спілкування учнів 5–6 класів гімназій..... 39

І. О. Горошкін

Методичні засади створення системи ситуаційних завдань для формування міжкультурної іношомовної комунікативної компетентності учнів гімназії..... 40

О. М. Коваленко	
<i>Розвиток здатності учнів 5 класів ЗЗСО до іншомовного ситуаційного спілкування засобами навчально-мовленнєвих ситуацій.....</i>	<i>41</i>
О. С. Пасічник	
<i>Раціональні стратегії оволодіння компетентнісно орієнтованим змістом навчання іноземних мов учнями 5–6 класів гімназій</i>	<i>42</i>
М. В. Яковчук	
<i>Особливості використання мовленнєвих ситуацій як засобів навчання іншомовної комунікації у процесі компетентнісно орієнтованого навчання учнів 5–6 класів гімназій</i>	<i>44</i>
С. В. Мороз, І. В. Хомик	
<i>Діяльність закладів освіти з упровадження компетентнісно орієнтованого підходу у практику навчання іноземних мов з досвіду роботи ЗЗСО м. Нововолинська Волинської області</i>	<i>45</i>
В. П. Лукашук, В. П. Плієнко, К. А. Рябченко	
<i>Компетентнісний підхід – у практику навчального комплексу: із досвіду роботи навчально-виховного комплексу №176 імені Мігеля де Сервантеса міста Києва ..</i>	<i>46</i>
Т. Л. Посадська, В. О. Калько	
<i>Напрями діяльності закладу освіти з компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов з досвіду роботи кафедри іноземних мов спеціалізованої школи I-III ступенів № 125 м. Києва з поглибленим вивченням англійської мови</i>	<i>48</i>
С. О. Мельник	
<i>Компетентнісний підхід до навчання – потреба сьогодення</i>	<i>49</i>
О. Л. Проскура, М. П. Савченко	
<i>Новітні технології навчання іноземних мов – у практику роботи Київської гімназії східних мов № 1</i>	<i>51</i>
Л. Г. Сократова	
<i>Моделювання дидактичних засобів у процесі навчання китайської мови учнів у новій українській школі: компетентнісний підхід</i>	<i>52</i>
К. С. Мілюк	
<i>Компетентнісний підхід – у практику навчання китайської мови: досвід Київської гімназії східних мов № 1</i>	<i>53</i>
О. Р. Ахмад	
<i>Розвиток громадянської та соціальної компетентностей учнів засобами змісту підручників арабської мови</i>	<i>55</i>
Саліх Саліх Абд	
<i>Функції вчителя – носія арабської мови у розв’язанні лінгвокультурних, соціокультурних і міжкультурних проблем комунікації в сучасному світі</i>	<i>56</i>
І. В. Білохвост, Я. І. Волохович, С. О. Пархоменко, О. Г. Ступак	
<i>Компетентнісний підхід у діяльності Іванківського ліцею Київської області</i>	<i>57</i>
З. Ю. Бойцова	
<i>Ігрова діяльність учнів на уроках східних мов як засіб розвитку культурно-мовних цінностей здобувачів освіти</i>	<i>58</i>

С. О. Цільмак	
<i>Особливості використання підручників англійської мови «On Screen B2» як засобів міжкультурної комунікації</i>	59
З. М. Карпенко	
<i>Культурно-мовні цінності японців у діалозі культур на уроках японської мови</i>	61
ФІЛОСОФСЬКО-ДУМКА УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ХХІ СТ.): АСПЕКТИ РЕТРОАНАЛІЗУ НАЦІЄТВОРЕННЯ	62
Н. П. Дічек	
<i>Основні наукові результати</i>	62
Н. П. Дічек	
<i>Національна ідея як осердя національної філософії освіти в Україні (друга половина ХІХ – перші десятиріччя ХХ ст.)</i>	64
П. Ю. Саух	
<i>Філософсько-педагогічна думка в Київському університеті імені Святого Володимира та Київській духовній академії (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.)</i>	66
А. А. Загородня	
<i>Українська соціально-антропологічна думка про освітні проблеми (друга половина ХІХ – поч. ХХ ст.)</i>	67
С. М. Шевченко	
<i>До характеристики основних напрямів розвитку філософсько-освітніх ідей в Україні (друга половина ХІХ – поч. ХХ ст.)</i>	68
ІННОВАЦІЙНІ ТРЕНДИ, І ТЕХНОЛОГІЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ТА ПІВНІЧНОАМЕРИКАНСЬКОМУ РЕГІОНАХ	69
О.І Локшина	
<i>Основні наукові результати</i>	69
О.І Локшина	
<i>Орієнтири політики ЄС у галузі справедливості в освіті</i>	70
О. З. Глушко	
<i>Трансформація змісту на компетентнісні засади у загальній середній освіті країн ЄС: стратегічний та законодавчий рівні</i>	71
А. П. Джурило	
<i>Практичні підходи до забезпечення якості шкільної освіти</i>	72
С. М. Кравченко	
<i>Роль імерсивних технологій в системі освіти США</i>	74
О. О. Максименко	
<i>Управління шкільною освітою у сучасному освітньому просторі</i>	75
Н. В. Нікольська	
<i>Вивчення іноземних мов за допомогою двомовного навчання</i>	76
О. М. Шпарик	
<i>Інноваційні тренди в цифровізації загальної середньої освіти в європейському та північноамериканському освітньому просторах</i>	77

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	79
О. В. Малихін, О. М. Топузов	
<i>Наукові результати дослідження «Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти: теоретико-моделювальний етап (2022 р.)».</i>	79
Н. О. Арістова	
<i>Дидактичні засади індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти: старша профільна школа</i>	80
Л. В. Шелестова	
<i>Індивідуальна освітня програма як засіб досягнення освітніх результатів в умовах війни</i>	81
С. В. Алексеєва	
<i>Теоретично-методичні засади індивідуалізації навчання як засобу компенсації освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану.</i>	82
О. В. Барановська	
<i>Технології індивідуалізованого навчання як засіб компенсації освітніх втрат учнів початкової школи</i>	83
О. П. Кравчук	
<i>Педагогічне консультування як актуальне освітнє явище</i>	84
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОБОРУ Й ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ ТА ЛЦЕЮ	86
О.М. Горошкіна	
<i>Найістотніші наукові результати проведеного дослідження (Експериментально-коригувальний етап)</i>	86
О. М. Горошкіна	
<i>Компетентнісний потенціал методів навчання української мови</i>	87
Н. Б. Голуб	
<i>Поняттєве коло методу навчання української мови</i>	88
Н. В. Бондаренко	
<i>Ефективнісний ресурс традиційних методів навчання української мови</i>	89
В. І. Новосьолова	
<i>Ефективність використання потенціалу традиційних методів навчання української мови</i>	90
Л. О. Попова	
<i>Метод вправ у компетентнісній парадигмі навчання української мови</i>	92
Л. В. Галаєвська	
<i>Інтерактивні методи навчання української мови</i>	93
НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ	94

Т. О. Яценко	
<i>Найістотніші наукові результати проведеного дослідження (моделювально-експериментальний етап)</i>	<i>94</i>
Т. О. Яценко	
<i>Теоретичні та практичні аспекти експериментальної методики формування читацької грамотності учнів 5–6 класів на уроках української літератури.....</i>	<i>96</i>
О. А. Слижук	
<i>Підручник української літератури для 5 класу НУШ як засіб формування читацької грамотності учнів.....</i>	<i>97</i>
НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З НАВЧАННЯМ МОВ КОРИННИХ НАРОДІВ І НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН	98
О. Л. Фідкевич	
<i>Найістотніші наукові результати проведеного дослідження.....</i>	<i>98</i>
О. Л. Фідкевич	
<i>Перспективи впровадження моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти в Україні з навчанням мов національних меншин і корінних народів</i>	<i>99</i>
Л. В. Давидюк	
<i>Роль державної мови у формуванні світогляду учнів та учениць в умовах багатомовної освіти.....</i>	<i>101</i>
В. В. Снегірєва	
<i>Дидактичні принципи та підходи до впровадження моделі багатомовної освіти.....</i>	<i>103</i>
Н. В. Бакуліна	
<i>Апробація й імплементація моделі багатомовної освіти в ЗЗСО України з єврейським етнокультурним компонентом і вивченням мови іврит: до результатів формувального етапу педагогічного експерименту.....</i>	<i>104</i>
З.О. Кондур	
<i>Особливості змісту Типової навчальної програми з ромської мови для 1-2 і 3-4 класів закладів загальної середньої освіти.....</i>	<i>106</i>
НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН В УМОВАХ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ	107
Н. І. Богданець-Білокаленко	
<i>Найістотніші наукові результати проведеного дослідження.....</i>	<i>107</i>
Н. І. Богданець-Білокаленко	
<i>Зіставний метод у навчанні української мови як державної у 5-6 класах з навчанням мовами національних меншин.....</i>	<i>108</i>
Л. М. Шевчук	
<i>Навчально-методичного забезпечення навчання української мови як державної учнів 5-6 класів: сучасна специфіка.....</i>	<i>109</i>

В.П. Атаманчук	
<i>Інноваційні технології навчання української мови учнів 5-6 класів</i>	110
І. Л. Ліпчевська	
<i>Сучасний підхід до створення навчальної текстотеки з української мови для учнів 5-6 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин</i>	111
МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ І ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕГРАЦІЇ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ ТА ІСТОРІЇ В ГІМНАЗІЇ («МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ І ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ГІМНАЗІЇ») ..	112
Т. О. Ремех	
<i>Найістотніші наукові результати проведеного дослідження</i>	113
О. І. Пометун	
<i>Методологічні засади міжпредметної інтеграції в інтегрованому курсі «Досліджуємо історію і суспільство»</i>	114
Н. М. Гупан	
<i>Російська агресія як чинник зрушень у змісті шкільної історичної освіти в Україні</i>	115
Т. О. Ремех, В. В. Майорський	
<i>Основні результати третього (формульованого) етапу науково-педагогічного проєкту «Розвиток громадянської компетентності учнів»</i>	116
Ю. Б. Малієнко	
<i>Мотиваційний контент у змісті підручника інтегрованого курсу для 5 класу «Досліджуємо історію і суспільство» (авторський колектив О. І. Пометун, Ю. Б. Малієнко, Т. О. Ремех)</i>	117
П. В. Мороз	
<i>Особливості вивчення історії повсякденності на уроках історії</i>	118
Г. В. Сєрова	
<i>Розвиток громадянської активності та патріотизму учнів на уроках предметів і курсів громадянської та історичної освітньої галузі</i>	119
І. В. Мороз	
<i>Особливості використання усних історичних джерел на уроках історії</i>	120
О. В. Зарічна	
<i>Технологія «Дебати» як дієвий інструмент громадянської освіти</i>	121
І. В. Іванюк	
<i>Формування патріотизму та активної громадянської позиції учнів ліцею</i>	123
О. Л. Пишко	
<i>Особливості оцінювання навчальних досягнень учнів 5 класу на уроках предметів і курсів громадянської та історичної освітньої галузі</i>	124
С. П. Ратушняк	
<i>Формування патріотизму учнів як пріоритетний напрямок роботи гімназії</i>	125
МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРОВАНОГО ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ ТА ЕКОНОМІКИ В КУРСАХ ЗА ВИБОРОМ У ГІМНАЗІЇ І ЛІЦЕЇ	126

Т. Г. Назаренко	
Найістотніші наукові результати проведеного дослідження.....	126
Т. Г. Назаренко	
Дослідження інтегрованого змісту навчання географії та економіки в курсах за вибором у гімназії та ліцеї.....	127
В. С. Яценко	
Досягнення і виклики в реалізації інтегрованого змісту навчання географії та економіки в ЗЗСО.....	128
О. В. Часнікова	
Інтеграція географічної та економічної шкільної освіти: курси за вибором.....	129
А. О. Логінова	
Реалізація інтегрованого змісту в межах курсу за вибором «Цифрова економіка та основи регіональної політики» (10 клас).....	130
Д. В. Полтавченко	
Місце мотиваційної складової у інтегрованому навчанні курсів за вибором у гімназії та ліцеї.....	131
Н. В. Шиліна	
Формування географічних знань через інтегрований зміст курсів за вибором....	132
ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ З БІОЛОГІЇ І ХІМІЇ.....	133
Т. В. Коршевнюк	
Найістотніші наукові результати проведеного дослідження.....	133
Т. В. Коршевнюк	
Теоретичне обґрунтування дидактичної моделі формування природничо-наукової компетентності учнів 7-9 класів в освітньому процесі з біології і хімії.....	134
Л. М. Рибалко	
Розкриття сутності і змісту поняття «природничо-наукова компетентність в учнів гімназії».....	135
Т. І. Вороненко	
Формування природничо-наукової компетентності учнів під час виконання навчальних проєктів в умовах дистанційного навчання.....	136
О. Г. Козленко	
Компетентнісно орієнтований проєкт.....	137
Л. П. Величко	
Дослідження резервів змісту курсу хімії щодо життєзабезпечення в умовах воєнного стану.....	138
НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО СКЛАДНИКА ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧОЇ ГАЛУЗІ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	139
В. В. Сіній	
Найістотніші наукові результати проведеного дослідження.....	139
М. В. Головка	
Методичні особливостей реалізації нового змісту базової фізичної освіти.....	140

О. І. Ляшенко	
<i>Інтеграція фізичних і техніко-технологічних знань як засіб розвитку креативного мислення учнів</i>	<i>141</i>
В. В. Сіній	
<i>Навчальний фізичний експеримент в умовах змішаного навчання в гімназії</i>	<i>142</i>
В.М. Мацюк	
<i>Навчально-методичне забезпечення базового курсу фізики.....</i>	<i>143</i>
Д. О. Засєкін	
<i>Розроблення завдань для оцінювання результатів навчання з фізики в 7-му класі</i>	<i>144</i>
Ю. С. Мельник	
<i>Дидактична модель реалізації прикладної спрямованості шкільної природничої освіти</i>	<i>145</i>
Л. В. Непорожня	
<i>Організація компетентнісно орієнтованого навчання в контексті реалізації фізичного складника базової середньої освіти.....</i>	<i>146</i>
І. П. Крячко	
<i>Реалізація змісту астрономічного складника базової середньої освіти на прикладі навчального предмета для 6 класу «Пізнаємо природу».....</i>	<i>147</i>
НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРИКЛАДНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ГІМНАЗІЇ	148
М. І. Бурда	
<i>Найістотніші наукові результати проведеного дослідження.....</i>	<i>149</i>
М. І. Бурда	
<i>Диференційований підхід до навчання математики в гімназії.....</i>	<i>149</i>
Н. А. Тарасенкова	
<i>Моделювання та його різновиди у навчанні математики</i>	<i>151</i>
Д. В. Васильєва	
<i>Посилення прикладної спрямованості навчання математики в гімназії та реалізація змістової лінії «Робота з даними».....</i>	<i>152</i>
О. П. Вашуленко, Е. Г. Сердюк	
<i>Формувальне оцінювання як засіб активізації навчальної діяльності з математики в гімназії.....</i>	<i>153</i>
В. В. Волошена	
<i>Принципи практико орієнтованого навчання геометрії в гімназії</i>	<i>154</i>
НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРИКЛАДНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ В ГІМНАЗІЇ	155
І. А. Твердохліб	
<i>Найістотніші наукові результати проведеного дослідження.....</i>	<i>155</i>
І. А. Твердохліб	
<i>Задачі прикладного спрямування з інформатики як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів.....</i>	<i>156</i>
І. О. Завадський	
<i>Структура практико-орієнтованого уроку інформатики в гімназії.....</i>	<i>157</i>

Л. П. Семко	
<i>Концепція прикладної спрямованості навчання інформатики в гімназії.....</i>	<i>158</i>
О. В. Коришунова	
<i>Формулювання і зміст завдань прикладного спрямування для реалізації активних методів навчання інформатики в гімназії.....</i>	<i>159</i>
НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В 5-6 КЛАСАХ	160
В. Р. Ільченко	
<i>Найістотніші наукові результати проведеного дослідження.....</i>	<i>160</i>
В. Р. Ільченко	
<i>Дидактичні основи проведення експериментальної перевірки засвоєння учнями курсу «Довкілля» у 5-6 класах.....</i>	<i>162</i>
О. Г. Ільченко	
<i>Експериментальні дослідження складових освітнього середовища для реалізації інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» (5-6 класи).....</i>	<i>163</i>
А. Х. Ляшенко	
<i>Організація роботи учителів для проведення формувального та контрольного експерименту та підготовки до впровадження курсу «Довкілля» (5-6 кл.)</i>	<i>164</i>
І. М. Олійник	
<i>Втілення методичної системи формування цілісності знань про природу з інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» для 5-6 кл. у системі післядипломної педагогічної освіти</i>	<i>165</i>
О. В. Голота	
<i>Використання ІКТ в процесі експериментального етапу</i>	<i>166</i>
А. Г. Ігнатова	
<i>Роль навчально-методичного забезпечення «Довкілля» у виявленні наявності в учнів цілісності знань</i>	<i>166</i>
В. П. Педенко	
<i>Формування математичної грамотності учнів 5-6 класів у процесі засвоєння інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля».....</i>	<i>167</i>
НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ГІМНАЗІЇ.....	168
В. І. Туташинський	
<i>Найістотніші наукові результати проведеного дослідження.....</i>	<i>168</i>
В. І. Туташинський	
<i>Науково-методичне забезпечення реалізації змісту базової технологічної освіти в Україні</i>	<i>169</i>
В. В. Вдовченко	
<i>Дидактичне системне моделювання для об'єктів побуту з різних видів дизайну в технологічній освіті учнів гімназії.....</i>	<i>170</i>
В. В. Вдовченко, Л. М. Дзигаленко	
<i>Дидактичне структурування змісту за моделлю міні-маркетингових досліджень об'єктів побуту у технологічній освіті учнів 5-9 класів гімназії</i>	<i>171</i>

А. М. Тарара	
<i>Методичні особливості розвитку технічної творчості учнів у процесі реалізації змісту технологічної освіти в гімназії.....</i>	173
Т. С. Мачача	
<i>Особливості реалізації змісту навчального предмета «Технології» базової середньої освіти в умовах воєнного стану.....</i>	175
В. І. Туташинський, І. В. Кірютченкова	
<i>Експериментальна перевірка та апробація нового науково-методичного забезпечення змісту базової технологічної освіти</i>	176
ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ	177
О. М. Онаць, Л. М. Калініна	
<i>Найістотніші наукові результати, досягнуті в ході проведення дослідження у 2022 році.....</i>	177
О. М. Топузов, М. М. Малюга	
<i>Правове регулювання партнерської взаємодії в загальній середній освіті</i>	179
Л. М. Калініна, Н. І. Лісова	
<i>Концептуальна модель системи державно-громадського управління закладом загальної середньої освіти на засадах суб'єктної партнерської взаємодії.....</i>	181
Л. М. Калініна	
<i>Модель інформаційної системи державно-громадського управління закладом загальної середньої освіти на засадах суб'єктної партнерської взаємодії.....</i>	184
Н. І. Лісова	
<i>Соціальне партнерство в системі загальної середньої освіти</i>	185
В. Б. Рогова	
<i>Дидактична модель підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії.....</i>	186
Г. М. Калініна	
<i>Безпечна школа як демократична модель державно-партнерської взаємодії в умовах війни.....</i>	188
В. А. Нідзієва	
<i>Теоретична модель змісту організаційної культури закладу загальної середньої освіти</i>	189
І. В. Саух	
<i>До проблеми професійної компетентності керівника освітнього закладу.....</i>	191
О. М. Онаць, Б. Г. Чижевський	
<i>Умови розвитку державно-громадського управління закладами освіти на засадах партнерської взаємодії</i>	192
Л. М. Попович	
<i>Ознаки партнерської взаємодії у державно-громадському управлінні закладами загальної середньої освіти.....</i>	194
А. Ю. Данко	
<i>Психологічні аспекти педагогіки партнерської взаємодії в закладах освіти.....</i>	195

ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА.....	197
С. Е. Трубачева	
<i>Найістотніші наукові результати.....</i>	<i>197</i>
С. Е. Трубачева	
<i>Особливості процесу проектування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства під час воєнного стану.....</i>	<i>198</i>
Т. Ф. Алексєєнко	
<i>Соціально-педагогічні засади проектування освітньо-розвивального середовища закладу освіти: емпіричний зріз.....</i>	<i>199</i>
Д. О. Пузіков	
<i>Особливості проектування варіативного складника змісту повної загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства.....</i>	<i>200</i>
О. В. Мушка	
<i>Трансформаційні процеси проектування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства під час воєнного стану.....</i>	<i>201</i>
О. О. Прохоренко	
<i>Особливості проектування технології змішаного навчання в освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства під час воєнного стану.....</i>	<i>202</i>
О. В. Черноус	
<i>Мультимедійні технології як засіб формування цифрової компетентності суб'єктів освітньо-розвивального середовища.....</i>	<i>203</i>
Ю. М. Люлькова	
<i>Особливості проектування технологій компетентнісно орієнтованого навчання в освітньо-розвивальному середовищі закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства під час воєнного стану.....</i>	<i>204</i>
Ф. М. Красюк	
<i>Організаційні умови підготовки педагогів-організаторів навчальних груп до конструювання варіативного складника освітньої програми ліцею.....</i>	<i>205</i>
Л. Є. Красюк, С.І. Пікуза	
<i>Організаційно-педагогічні умови підготовки класних керівників до проектування варіативного складника освітньої програми гімназії та ліцею.....</i>	<i>206</i>
НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВНУТРІШНЬОГО КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	208
Ю. О. Жук	
<i>Найістотніші наукові результати, досягнуті в ході проведення дослідження...208</i>	
Ю. О. Жук	
<i>Узгодженість та адаптивність системи забезпечення внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладі загальної середньої освіти.....</i>	<i>212</i>

Т. О. Лукіна	
Особливості прояву оціночної компетентності керівників шкіл в контексті реалізації механізмів самооцінки закладу загальної середньої освіти.....	213
Л. С. Ващенко	
Самооцінювання учнями результатів навчальної діяльності – складова внутрішньої системи забезпечення якості освіти.....	214
А. В. Гривко	
Результати дослідження щодо оцінювання чинників формування медійно-інформаційної грамотності учнів 8–9 класів у процесі шкільного навчання.....	215
О. П. Радкевич	
Особливості використання електронних засобів (мобільних пристроїв і додатків) в оцінюванні результатів навчання здобувачів освіти	217
С. О. Науменко, С. Г. Головка	
Забезпечення якості освітньої діяльності в умовах дистанційного навчання.....	218
НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ STEM-ОСВІТИ В ГІМНАЗІЇ.....	220
В. В. Рогоза	
Наукові результати дослідження «Науково-методичне забезпечення впровадження технології STEM-освіти в гімназії».....	220
В. В. Рогоза	
Необхідність впровадження STEM-освіти у практику роботи вітчизняних закладів загальної середньої освіти	221
Т. М. Засєкіна	
Дослідження практик реалізації STEM-освіти в Україні та зарубіжжі	222
М. І. Піддячий	
Теоретичні засади STEM-освіти учнів	223
Ф. Г. Левченко	
Обґрунтування методичних засад проєктування STEM-освіти в гімназії як педагогічної технології.	225
В. П. Чудакова	
Проєктування і реалізація науково-методичного забезпечення готовності педагогів до інноваційної діяльності з використанням технологій STEM-освіти: психолого-педагогічний аспект	226
М. Д. Тишковець	
Особливості міжгалузевого курсу STEM для 5-6 класів закладів загальної середньої освіти.....	227

Наукова та науково-організаційна діяльність Інституту педагогіки НАПН України у 2022 році

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

Згідно статутних завдань науковці здійснювали наукові дослідження у галузі освіти і педагогіки, спрямовані на теоретико-методологічне й науково-методичне забезпечення функціонування та розвитку системи загальної середньої освіти.

З 24 лютого 2022 року роботу науковців Інституту педагогіки НАПН України зосереджено на подолання викликів, що постали перед освітою та наукою України в умовах воєнного стану. Визначено такі нові напрями роботи: науково-методична підтримка освітнього процесу в умовах війни; організаційна, інформаційна та волонтерська діяльність; дистанційно-комунікаційна робота, якими розширено й скоординовано статутні завдання діяльності установи. Науковці Інституту здійснюють науково-методичний супровід навчання: проводять онлайн-уроки, розробляють навчальні й методичні матеріали для дистанційної форми навчання, моніторять освітні втрати й розробляють рекомендації з їх компенсації, надають допомогу в організації освітнього процесу українських учнів за кордоном, пропонують зміни в нормативні документи й розробляють нові щодо безпеки й збереження життя, співпрацюють із міжнародними науковими й освітніми організаціями в інформаційному протистоянні російській агресії.

Із початку року в Інституті виконується 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, 1 пНД), «Якість освіти. Інформаційне освітнє середовище» (2 НД), «Педагогіка і психологія освітнього процесу» (6 НД), «Повна загальна середня освіта. Спеціалізована освіта» (1ф НД, 8 пНД), «Управління та економіка освіти» (1 фНД).

У 2022 році завершується виконання двох наукових прикладних досліджень. Найістотніші наукові результати наукового дослідження: **«Технології компетентісно орієнтованого навчання у початковій школі»:**

- *теоретично обґрунтовано:* дидактико-методичні засади застосування технологічного підходу до побудови навчального забезпечення інтегрованого навчання; дидактико-методичні засади побудови комплексної технології, у якій поєднується активне сприймання інформації, вдумливе читання, критичне мислення, рефлексивно оцінювальна і творча діяльність учнів; педагогічні умови розроблення технології оцінювання навчальних досягнень молодших школярів, що враховують відповідність інструментів оцінювання меті, завданням навчального предмета або інтегрованого курсу та обов'язковим результатам навчання, використання інструменту оцінювання адекватного відповідному об'єкту

діагностування, застосування прийомів отримання зворотного зв'язку; дидактичні засади технології діагностики навченості учнів початкової школи;

- *розроблено* зміст і форми реалізації завдань Типової освітньої програми стосовно медіаграмотності; алгоритм побудови варіантів інтегрованих уроків з курсу – від визначення цілей до перевірки показників досягнення прогнозованих результатів; технологію вхідного діагностування навчення учнів 2, 3, 4 і 5 класів, забезпечену інструментарієм визначення залишкових результатів з української мови та читання, математики, інтегрованого курсу «Я досліджую світ»;

- *уточнено* поняття «технології навчання», «лінгвістичне/вербальне прогнозування», «залишкові результати навчання»; *уведено* в науковий тезаурус терміни «вербально-сміслові прогнозування», «навченість учнів» (відносно стійка властивість особистості, що відображає її здатність до подальшого учіння).

Найістотніші наукові результати прикладного дослідження: «Методика компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназій»:

- *визначено та науково обґрунтовано:* науково-теоретичні засади методики компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназій;

- *спроєктовано та дидактично змодельовано* зміст компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназій;

- *розроблено та схарактеризовано:* систему вправ і завдань для формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів гімназій в говорінні (діалогічне та монологічне мовлення), аудіюванні, читанні й письмі; систему вправ і завдань для формування ключових компетентностей учнів 5–6 класів гімназій; систему мовленнєвих ситуацій для навчання іншомовного спілкування учнів 5–6 класів у процесі компетентнісно орієнтованого навчання;

- *удосконалено й уточнено:* принципи побудови компетентнісно орієнтованого змісту шкільного підручника іноземної мови; систему дидактичних засобів підручника, зокрема видів вправ і завдань, які забезпечують формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності; психолого-педагогічні умови впровадження компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у 5–6 класах; концептуальні засади проектування, конструювання та апробації змісту сучасного шкільного підручника з іноземної мови як полідидактичної моделі системи формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти;

- *набули подальшого розвитку:* методичні функції підручника у процесі компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов; методична технологія використання мовленнєвих ситуацій як засобів компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування; дидактичні та методичні функції мовленнєвих ситуацій як засобів компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів 5–6 класів гімназій; прийоми ефективного оволодіння мовним і мовленнєвим матеріалом у процесі навчання іноземної мови учнів 5–6 класів.

Усі планові рукописи завершених досліджень (1 монографія, 3 методичних посібники та 2 методичних рекомендацій) після редакційного доопрацювання будуть розміщені на сайті Інституту та в Електронній бібліотеці НАПН України.

Перехідні фундаментальні наукові дослідження присвячені: дослідженню філософсько-педагогічної думки в Україні у другій половині XIX – у XXI ст.; порівняльному аналізу інноваційних трендів, практик і технологій в європейському та північноамериканському регіонах та розробленню на його основі рекомендацій щодо модернізації загальної середньої освіти в Україні; обґрунтуванню дидактичних засад та розробленню дидактичних моделей індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти; обґрунтуванню, апробації та практичному впровадженню в діяльність закладів загальної середньої освіти моделей державно-громадського управління на засадах партнерської взаємодії.

За результатами перехідних прикладних наукових досліджень обґрунтовуються, розробляються, експериментально перевіряються та упроваджуються в шкільну практику: методи компетентісно орієнтованого навчання української мови учнів гімназії й ліцею; науково-методичне забезпечення навчання української мови учнів 5-6 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин в умовах багатомовної освіти; методики формування читацької грамотності учнів 5–6 класів гімназії на уроках української літератури; науково-методичні засади реалізації моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин; методичні засади інтегрованого навчання історії в гімназії; принципи інтеграції змісту географічної та економічної освіти та їх реалізація в курсах за вибором у гімназії та ліцеї; навчально-методичне забезпечення реалізації фізичного складника змісту природничої галузі відповідно до нового стандарту базової середньої освіти; формування природничо-наукової компетентності учнів гімназії в освітньому процесі з біології і хімії; методичне забезпечення прикладної спрямованості навчання математики та інформатики в гімназії; методичне забезпечення реалізації змісту технологічної освітньої галузі відповідно до нового державного стандарту базової середньої освіти; концептуальні засади та науково-методичне забезпечення інтеграції змісту природничої освітньої галузі в 5-6 класах; теоретичні й методичні засади проектування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства; методи, інструментарій та процедури внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладах загальної середньої освіти; науково-методичне забезпечення STEM-освіти в гімназії.

Продовжували результативно працювати науково-методична та експертна ради, на засіданнях яких розглядалися програми наукових досліджень, завершені планові рукописи, створенні за результатами прикладних і фундаментальних НД. Систематично проводилися засідання Вченої ради Інституту педагогіки, на яких розглядалися питання, згідно плану роботи, а також вирішувалися оперативні завдання, що постають перед установою та колективом.

Результати наукових досліджень висвітлені у 853 публікаціях, з яких 34 статті, індексовані у Scopus і Web of Science Core Collection, 111 – у вітчизняних фахових виданнях, 61 - у виданнях, що індексуються в провідних міжнародних наукометричних базах, 647 - матеріалів та тез міжнародних та вітчизняних конференцій. Результати досліджень втілені у такій продукції: 1 монографія, 10 частин монографій, 2 концепції, 13 збірників наукових праць, 5 методичних посібники, 5 методичних рекомендацій, 2 практичних посібники, 22 навчальні програми, 16 підручників, 40 навчальних посібники, 9 довідникових видань. Всього 125 видань (друкованих та електронних). У 2022 році державного фінансування видань не здійснювалось. Підготовлена продукція у вигляді рукописів розміщена на сайті інституту та в Електронній бібліотеці НАПН України.

За даними Google Scholar індекси бібліографічних посилань наукового колективу Інституту за звітний період зросли, загальний індекс Гірша – 67.

Станом на червень 2022 року до рейтингу вчених НАПН України, індекс яких ≥ 20 за Google Scholar у «Бібліометриці української науки» входять 6 вчених Інституту педагогіки НАПН України: 7 місце – Пометун О. І. (індекс Гірша –32); 10 місце - Калініна Л.М. (індекс Гірша -29); 13 місце - Топузов О.М. (індекс Гірша -26); 14 місце - Жук Ю.О. (індекс Гірша -25); 18 місце – Бібік Н.М. (індекс Гірша –20); 18 місце – Алексеєнко Т.Ф. (індекс Гірша –20).

Двоє учених Інституту педагогіки, що входять до рейтингу з 18 вчених НАПН України у «Бібліометриці української науки», індекс яких ≥ 1 за Scopus: Н. О. Арістова (h-index=2) – 6 місце та О.М.Горошкіна – 7 місце.

До рейтингу із 10 вчених НАПН України, індекс яких ≥ 1 за Publons у «Бібліометриці української науки», побудованого за профілем Publons, та який відображає публікації і цитування вченого з Web of Science належать такі вчені Інституту: Арістова Н. О. (h-index=2) –3 місце; Малихін О.В. (h-index=2) –3 місце; Калініна Л.М. (h-index=2) –3 місце; Топузов О.М. (h-index=1) –4 місце; Алексеєва С.В. (h-index=1) –4 місце.

Набули подальшого розвитку фахові періодичні видання Інституту педагогіки. Оновлено редакційні колегії збірника наукових праць «Проблеми сучасного підручника», «Українського педагогічного журналу», вдосконалено процедури рецензування статей, підготовлено чергові випуски цих видань. Здійснюються подальші заходи щодо їх включення до переліку фахових видань «А».

Результати досліджень апробовані у ході педагогічних експериментів, в освітній практиці, під час виступів, дискусій і обговорень на міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференціях і семінарах. У звітному році проведено 10 традиційних науково-практичних заходів: міжнародна науково-практична конференція «Проблеми сучасного підручника», міжнародна науково-практична конференція «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта», міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Світ дидактики: дидактика в сучасному світі», міжнародна наукова конференція «Україно моя вишивана: етнокультурний та освітньо-виховний потенціал української вишиванки», міжнародний круглий стіл «Музейна педагогіка в умовах воєнного стану», всеукраїнська серпнева веб-конференція до нового навчального року «Учені НАПН

України – українським учителям», всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Історія та філософія освіти в незалежній Україні», всеукраїнська науково-практична конференція «Волошинські читання. Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство», всеукраїнські педагогічні читання пам'яті О. Я. Савченко «Олександра Яківна Савченко. Уроки співпраці і спілкування», науково-практична конференція «Зміст і технології шкільної освіти». Усього за звітний період науковці Інституту взяли участь у 626 заходах, з них 276 міжнародних.

Упродовж звітнього періоду науковці Інституту педагогіки здійснювали й координували 7 експериментів всеукраїнського рівня в яких перевіряються експериментальні моделі та методики, розроблені за результатами планових наукових досліджень, а також концептуальні засади реалізації Нової української школи, зокрема дидактико-методичне забезпечення змісту початкової та базової освіти. Упродовж 2022 року співробітники Інституту педагогіки координували всеукраїнський експеримент з багатомовної освіти, співorganizаторами якого є МОН України та офіс Верховного комісара ОБСЄ у справах національних меншин і презентували Концепцію багатомовної освіти в Україні - як альтернативну можливу відповідь на виклики часу. Співробітники відділу навчання мов національних меншин продовжують брати участь у організації і проведенні проєкту «Посилення захисту національних меншин, включаючи ромів та мови меншин в Україні», який проводиться за ініціативи та підтримки Міністерства освіти і науки України спільно з Радою Європи, міжнародному проєкті щодо розвитку мов національних меншин «Єврейська веселка: професійний розвиток, комунікація, мова та культура в єврейській освіті».

Продовжується також реалізація спільних міжнародних проєктів. У межах програми «Еразмус+» за напрямом Жана Моне виконується проєкт "Європейська якість навчання для кращої успішності учнів", у ході якого підготовлено збірник завдань для розвитку математичної компетентності учнів у форматі PISA, проведено літню школу за програмами підвищення кваліфікації педвгогічних працівників. У 2022 році співробітниками інституту розпочали українсько-латвійський проєкт «Мережева система підтримки для педагогів, спрямована на зниження рівня тривожності в дітей у регіонах, що постраждали від війни». За результатами інтенсивної роботи українсько-латвійської команди експертів проєкту створено веб-сайт «Долаємо стрес разом: учителі – учні – батьки!», де розміщено описи елементів запропонованих психолого-дидактичних впливів (у тому числі приклади відповідних практик).

Значно розширено співпрацю із освітніми організаціями (міжнародними та вітчизняними) у ході якої здійснювались заходи із експертної оцінки освітніх ситуацій, новацій, проблем та заходи із обміну досвідом, підвищення фахового рівня. Зокрема, проведено ряд заходів спільно з управліннями державної служби якості в освіті м. Києва та Київської області, із центрами професійного розвитку педагогічних працівників.

Науковці Інституту забезпечують експертну оцінку нормативних документів в галузі освіти, зокрема здійснено експертизу: щодо громадського обговорення

проекту наказу Міністерства освіти і науки України «Деякі питання здійснення інноваційної діяльності у сфері освіти», «Щодо громадського обговорення проекту постанови Кабінету Міністрів України про Порядок проведення державної атестації наукових установ», «Щодо громадського обговорення проекту постанови Кабінету Міністрів» (про запровадження експериментального проекту зі створення на базі закладів вищої освіти та наукових установ мережі стартап-школа-інкубатор-акселератор задля відновлення та розвитку інноваційної екосистеми).

Підготовлено пропозиції та звітні матеріали до планів заходів: щодо популяризації природничих наук та математики до 2025 року, виконання плану заходів НАПН України із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», виконання плану заходів НАПН України на 2021-2023 роки з реалізації Державної стратегії регіонального розвитку на 2021-2027 роки.

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

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. За вказаний період взято участь:

- в он-лайн засіданнях робочих груп МОН (з питань удосконалення використання технологій дистанційного навчання у системі дошкільної, шкільної, позашкільної та інклюзивної освіти; з оновлення змісту навчальних програм у частині питань цивільного захисту, російської культури та історії; з розроблення Типових освітніх програм для керівників та учителів закладів загальної середньої освіти, що впроваджують державний стандарт базової освіти;

- у роботі конкурсної комісії директорату науки та інновацій Міністерства освіти і науки України з обговорення поточних питань щодо проведення конкурсного відбору проектів прикладних досліджень щодо розроблення наукових засад державної політики у сферах освіти і науки; у конкурсній комісії з присудження Премії Верховної Ради України молодим ученим та іменних стипендій Верховної Ради України для молодих учених – докторів наук.

- у оцінюванні навчальних матеріалів та електронних освітніх ресурсів в проекті Learning Passport, ЮНІСЕФ;

- у наданні фахової допомоги та методичних рекомендацій вчителям проекту «Всеукраїнська школа онлайн».

Найвагомішим залишається спільний із МОН проект всеукраїнського рівня за темою «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення для закладів загальної середньої освіти в умовах реалізації Державного стандарту базової середньої освіти» метою якого є розроблення та експериментальна перевірка навчально-методичного забезпечення для реалізації Державного стандарту базової освіти на засадах концепції «Нової української школи». У цьому році науковці Інституту:

- здійснювали координаційну роботу із учасниками пілотного проєкту в 6 класах нової української школи,
- розробляли навчальні матеріали для 5 і 6 -х класів
- організували й провели онлайн навчання учителів за програмами з української мови, літератур (української і зарубіжної, у тому числі й інтегрованого курсу літератур), математики, інформатики, природничих предметів, мистецтва, здоров'я, безпеки і добробуту. За результатами підвищення кваліфікації видано понад 30 000 сертифікатів.

Складовою освітньої діяльності інституту є навчання в аспірантурі та докторантурі. У цьому році здійснено акредитацію освітньо-наукових програм третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти – підготовки доктора філософії за спеціальностями 011 Освітні, педагогічні науки та 014 Середня освіта. Підвищили кваліфікацію четверо співробітників інституту – троє отримали звання старшого дослідника і один – доцента. Науковий ступінь кандидата фізико-математичних наук здобув один співробітник.

В умовах повномасштабного вторгнення росії та запровадження воєнного стану в Україні науковцями Інституту:

- здійснювалась робота у групі «Освіта і наука» Національної ради з відновлення України. До Плану відновлення внесено пропозиції щодо змісту загальної середньої освіти, відбудови інфраструктури, кадрового і фінансового забезпечення системи загальної середньої і дошкільної освіти;
- ведеться інформаційна робота із засудження російської агресії;
- розірвано угоду із Інститутом освіти Республіки Білорусь;
- відділом порівняльної педагогіки систематизовано позицію наукової спільноти світу щодо військового вторгнення Росії в Україну;
- напрацьовано рекомендації міністерствам освіти та місцевим органам управління освітою країн, які приймають українських біженців щодо організації освітнього процесу для дітей-біженців.
- здійснюється комунікація з волонтерським організаціям для надання допомоги ЗСУ.

З метою інформування громадськості про діяльність Інституту педагогіки НАПН України та забезпечення доступу до електронних ресурсів наукової продукції здійснюється системне інформаційне наповнення сайту Інституту педагогіки НАПН України. Серед споживачів інформації, представленої на сайті Інституту, є представники 98 країн (найбільша кількість закордонних користувачів спостерігається з таких країн, як: Польща, США, Німеччина, Нідерланди, Франція, Чехія, Велика Британія тощо). За період функціонування оновленої версії сайту (з січня 2022 р.) станом на 24.11.2022 р. зафіксовано 110 645 користувачів, 1 181 206 взаємодій із сайтом, з них – 85 575 файлових завантажень. Найбільшу кількість переглядів має сторінка «Курси підвищення кваліфікації» - понад 50 000.

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».

ТЕХНОЛОГІЇ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Реєстраційний номер: 0120U100393

Роки виконання: 2020 – 2022 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Педагогіка і психологія освітнього процесу.

Науковий керівник: О.В. Онопрієнко, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження «Технології компетентісно орієнтованого навчання в початковій школі»

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

У 2022 році науковці відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко виконували завдання узагальнювально-впроваджувального етапу дослідження. Вони полягали в узагальненні результатів експериментальної роботи з проблем дослідження; упровадженні розроблених технологій формування та оцінювання особистісних і навчальних результатів учнів у практику початкової школи; підготовці методичного ресурсу з урахуванням особливостей циклів початкового навчання.

- *Експериментально перевірено й апробовано навчально-методичне забезпечення інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 1-4 класах НУШ; встановлено порівняльну ефективність різних способів інтегрованого навчання; визначено труднощі в організації інтегрованих уроків залежно від їх технологічних характеристик.*

- *Визначено ефективність застосування продуктивних читацьких технологій з формування прогностичних умінь молодших школярів з урахуванням циклів навчання; технології формування у молодших школярів умінь досліджувати науково-художній текст, інструментарій для діагностики результативності розробленої технології.*

- *Перевірено* ефективність ресурсного забезпечення для дидактико-методичного супроводу контрольної-оцінювальної діяльності в Новій українській школі, що охоплює методику розроблення інструментарію для технології вхідного діагностування навченості учнів; діагностувальні завдання з природничої, технологічної, здоров'язбережувальної, історичної, громадянської галузей в ході авторської апробації розроблених матеріалів в навчально-виховному процесі.

- *Відкориговано* діагностувальні завдання за результатами апробації; встановлено ефективність розробленого ресурсу на основі узагальнення результатів порівняльного аналізу, його застосування в різних умовах навчання.

- *Експериментально перевірено* ефективність технології поетапного опрацювання змісту текстів різних видів, елементів технології розвитку критичного мислення учнів у контексті формування прогностичних умінь молодших школярів у процесі читацької діяльності. Зокрема, перевірено ефективність застосування читацьких стратегій «Орієнтири передбачення змісту тексту»; «Орієнтири передбачення змісту дитячої книжки»; «Мовна та контекстуальна здогадки», «Читання із зупинками». Зроблено посиленний акцент на упровадженні читацької практики з формування в учнів 1 - 2 та 3 - 4 класів умінь встановлювати причиново-наслідкові зв'язки у тексті як одного з важливих психологічних механізмів, який лежить в основі прогнозування.

- *Набула подальшого розвитку* методика формування умінь, пов'язаних із дослідженням науково-художніх текстів: визначати тему; називати ознаки, які вказують на приналежність тексту до науково-художнього; виділяти і розкодовувати графічну інформацію, що міститься в тексті; перетворювати графічну інформацію в текстову; пояснювати, зв'язок із ілюстративним матеріалом; знаходити, розрізняти в текстах різномірну інформацію, пояснювати її суть; формулювати нескладні висновки, спираючись на текст, знаходити аргументи, що підтверджують висновки; здійснювати смислову компресію змісту тексту; висловлювати власне судження щодо змісту тексту.

- *Підготовлено* навчально-методичний ресурс інтегрованого курсу «Я досліджую світ» 1-4 класи (підручник – паперовий і електронний варіанти, навчальні посібники, методичні рекомендації реалізації програмового змісту); розроблено і впроваджено в масову практику за рекомендацією МОН України електронні підручники з інтегрованого курсу «Я досліджую світ» для 1-4 класів з інтерактивними завданнями діяльнісного типу з урахуванням вимог до очікуваних результатів за циклами початкової освіти.

- *Розроблено та впроваджено* в освітню практику систему компетентісно орієнтованих завдань прогностичного змісту з урахуванням циклів навчання, вікових особливостей становлення й розвитку пізнавальних процесів, понятійного мислення, мовлення учнів 2-4 класів.

- *Розроблено* дидактико-методичний ресурс технології поетапного опрацювання змісту текстів різних видів, елементів технології розвитку критичного мислення учнів, окремих читацьких стратегій і практик у контексті розвитку прогностичних умінь учнів, дидактико-методичний супровід їх реалізації на уроках літературного читання. *Створено* навчальний ресурс для реалізації

завдань Типової освітньої програми стосовно медіаграмотності, який включений у підручники читання для 2-4 класів; форми та засоби реалізації ресурсу.

- *Розроблено й упроваджено* в практику в умовах дистанційного навчання комплекс компетентнісно орієнтованих завдань, створених на основі розробленої технології формування в учнів початкової школи умінь роботи з даними, що містить також діагностику навчальних результатів, необхідну для корекції знань та умінь учнів і власне освітнього процесу.

- *Розроблено* методичний ресурс у вигляді інструментарію оцінювання для реалізації технологій вхідного діагностування навченості учнів початкових класів, оцінювання сформованості в учнів компетентностей, вербального оцінювання, підсумкового оцінювання результатів навчання випускників початкової школи.

- Результати дослідження *використані* під час створення проєкту Програми незалежного тестування фахових знань та умінь учасників сертифікації – учителів початкової школи (наказ МОН України від 04.01.2022 № 3); оновлення змісту типових освітніх і навчальних програм для 1-4 класів закладів загальної середньої освіти (наказ МОН України від 03.06.2022 № 521); підготовки інструктивно-методичних рекомендацій щодо організації освітнього процесу та викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2022/2023 навчальному році.

Інтегроване навчання як об’єкт теоретичного аналізу

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

Стратегічно новим спрямуванням у процесі реформування освіти є інтегроване навчання. Інтегрування є якісно відмінним від узвичаєного способом структурування, презентації та засвоєння програмового змісту, що уможлиблює системний виклад знань у нових органічних взаємозв’язках.

За С. Гончаренком, інтегративний підхід у навчанні передбачає доцільне об’єднання елементів у цілісність. Результатом цього об’єднання можуть бути цілісності знань різних рівнів – цілісність знань про дійсність; про природу; з тієї чи іншої освітньої галузі; предмета, курсу, розділу, теми. Цілісність досягається завдяки інтеграції, спільних для всіх предметів понять; застосування методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень учнів, що спрямовують навчальний процес на об’єднання знань.

За найпоширенішими визначеннями науковців, інтеграція – відбір та об’єднання навчального матеріалу з різних освітніх галузей з метою різнобічного вивчення змісту, відновлення єдності частин. Дослідники розрізняють такі види

інтеграції і відповідно інтегративного підходу – сутнісна, холістська, поліцентрична, філософська, технологічна, особистісно-орієнтована; де застосовуються різні субмеханізми інтеграції: закон, мережа теорій, картина світу (Бібік Н., Гончаренко С., Засєкіна Т., Ільченко В. та ін.).

Відмінними від традиційної системи визначаються окремі складники змісту: формування цілісної картини світу, чого не можна досягти через окреме викладання предметів; збереження різноманіття: культурного, соціального та біологічного.

Типовою моделлю інтеграції в сучасній школі вважається комбінація з навчальних предметів, освітніх галузей та міжпредметних тем. Окремими навчальними предметами залишаються мова, математика.

Встановлено, що інтегрований підхід у початковій школі має реалізовуватись варіативно. Таким чином, наявна множинність підходів до інтеграції змісту і процесів навчання.

Результати дослідження проблеми «Технології оцінювання особистісних і навчальних досягнень учнів початкової школи»

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

Наукове дослідження з проблеми «Технології оцінювання особистісних і навчальних досягнень учнів початкової школи» здійснювалось упродовж трьох років. Назвемо його найсуттєвіші результати. Вперше теоретично обґрунтовано й розроблено концептуальні положення щодо вимірювання навчальних досягнень молодших школярів, на основі яких створено і впроваджено в масову практику технології оцінювання особистісних і навчальних досягнень учнів початкової школи, забезпечені дидактико-методичним ресурсом. Розроблено перелік об'єктів формуального і підсумкового контролю й оцінювання результатів навчання з мовно-літературної, математичної і природничої галузей у Новій українській школі; вибудовано їх ієрархію; визначено дидактико-методичні вимоги до створення діагностувальних завдань для формуального та підсумкового оцінювання результатів навчання з різних освітніх галузей на основі їх провідних цілей; виділено дидактичні принципи, які забезпечують визначення змісту навчання як ресурсу формування обов'язкових і очікуваних результатів початкової освіти; визначено провідні функції технологій оцінювання. Розроблено методику створення діагностувальних завдань для формуального та підсумкового оцінювання результатів навчання, вхідного діагностування навченості учнів з різних освітніх галузей на основі їх провідних цілей. Виокремлено педагогічні умови, що є підґрунтям для розроблення та реалізації технологій оцінювання навчальних досягнень учнів в контексті компетентнісної парадигми освіти. Розширено наукові уявлення про технології оцінювання навчальних й особистісних

досягнень учнів як невід'ємного складника дидактичної системи початкової освіти: обґрунтована функціональна залежність контрольної-оцінювальної діяльності від пріоритетних цілей початкового навчання, виявлено умови позитивного впливу цієї діяльності на забезпечення якості початкової освіти. Уведено в науковий тезаурус термін «навченість учнів» (відносно стійка властивість особистості, що відображає її здатність до подальшого учіння). Уточнено поняття «залишкові результати навчання» (частина змісту навчання, яка утримується в практиці учнів після стадії вивчення дисципліни і є достатньою для подальшої навчальної діяльності). Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що розроблено й упроваджено в практику технологію вхідного діагностування навченості учнів початкових класів; технологію підсумкового оцінювання результатів навчання випускників початкової школи, забезпечені дидактико-методичною ресурсною підтримкою у вигляді інструментарію оцінювання.

Формування прогностичних умінь учнів: ефективність застосування читацьких технологій, стратегій і практик

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

Застосування читацьких технологій, стратегій і практик на різних етапах текстової діяльності дало змогу виявити такі позитивні тенденції:

– прогностична діяльність під час читання полегшує процеси сприймання й аналізу тексту, сприяє поглибленому його розумінню, активізації мисленнєвих процесів, розвитку мовлення;

– має позитивний вплив на формування й розвиток таких прогностичних умінь молодших школярів: уміння висувати імовірні гіпотези щодо орієнтовного змісту твору, дитячої книжки на етапі до тексту; передбачати можливий подальший розвиток подій, інформації в художніх та інформаційних текстах, опанувати прийомами мовної та контекстуальної здогадки під час семантизації нової, незнайомої лексики, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у тексті – на етапі власнетекстової діяльності; висувати імовірні смислові гіпотези продовження розвитку змісту після опрацювання тексту (нові події, епізоди, кінцівка, зміна часу подій, моделювання майбутньої поведінки героїв); аналізувати, критично оцінювати власні, а також учнівські читацькі гіпотези під кутом зору їх адекватності, обґрунтованості, перспективності і варіативності – на етапі післятекстової діяльності.

Проведене дослідження дало змогу виявити також такі аспекти, що підтверджують результативність спеціально організованої роботи з формування

прогностичних умінь молодших школярів на уроках літературного читання та роботи з дитячою книжкою:

Ціннісно-мотиваційний. Цілеспрямований добір художніх та інформаційних текстів, дитячих книжок, які слугували навчальним матеріалом, нетрадиційний характер прогностичних завдань сприяють формуванню в учнів пізнавального інтересу, позитивної мотивації, пов'язаної з читацькою діяльністю. Пізнавальна активність учнів під час занять визначається відсутністю боязні помилитися, бажанням висловитися, оскільки прогностична версія кожної дитини є цінною.

Комунікативно-мовленнєвий. Застосування читацьких стратегій і практик, технологій колективної, групової, парної роботи посилює імпульс до міжособистісної комунікації, діалогічної взаємодії школярів з текстом, що, в свою чергу, має позитивний вплив на розвиток зв'язного усного мовлення, збагачення словникового запасу учнів, готовності уважно слухати і розуміти учасників дискусії, з повагою ставитися до їхніх версій, предметно ставити їм запитання, обстоювати та аргументувати власну читацьку версію і т. ін.

Надзвичайно важливим навчальним досягненням є оволодіння школярами досвідом комунікації з джерелом інформації (текстом): знаходити у тексті прямі і приховані авторські запитання, які потребують обдумування відповідей по ходу читання; самостійно ставити запитання до змісту тексту, прогнозувати його орієнтовний зміст. Під час такої роботи досить яскраво виявляється індивідуальність дитини, її емоційний світ та моральна позиція.

Творчий. Здатність учнів висувати імовірні гіпотези під час читання тексту є важливим компонентом розвитку творчих здібностей, які поряд з іншими загальними здібностями забезпечують дитині успішну адаптацію в сучасному природному і соціальному оточенні. Спеціально організована робота з формування прогностичних умінь сприяє розвитку мислення, зокрема таких його властивостей і механізмів, як гнучкість, творча уява, встановлення причиново-наслідкових зв'язків, інтуїція, цілепокладання, що складають основу творчого перетворення дійсності.

Це дає змогу учням успішно висувати перспективні гіпотези, звернені в майбутнє (наприклад, якою вони уявляють школу, шкільне обладнання; своє місто, село через багато років), значну кількість оригінальних версій продовження розвитку подій твору, можливих подальших взаємин між персонажами. У багатьох школярів з'являється стійке бажання виявити себе у власній творчості.

Рефлексивний. Передбачає розвиток компонентів ціннісно-сислової, емоційно-вольової сфер особистості дитини: усвідомлення й оцінку школярами результатів своєї прогностичної діяльності; критичне ставлення, оцінювальні судження до висунутих гіпотез одноліток.

Учні усвідомлено здійснюють перенесення засвоєних прийомів прогностичної діяльності на інші навчальні предмети; більшість дітей чітко розрізняють зрозуміле і незрозуміле у змісті тексту, усвідомлюють, яка інформація у тексті виявилася знайомою, добре відомою, яка – новою, що потребує додаткового з'ясування; виявляють здатність самостійно здогадуватись про лексичне значення нових для них слів через контекст.

Під час дадо дослідного навчання було виявлено також низку труднощів для досить значної кількості учнів другого циклу навчання, які обмежують можливості дітей під час прогностичної діяльності. Більшість з них має об'єктивний характер, що пов'язано з віковими особливостями дітей молодшого шкільного віку, а саме:

- вікові обмеження у роботі творчої уяви; недостатність фонових знань, життєвого досвіду дітей
- труднощі у встановленні причиново-наслідкових зв'язків між одиницями тексту;
- здійснювати пошук, об'єднувати (узагальнювати) текстову інформацію, розташовану в різних частинах тексту;
- відрізняти головне від другорядного;
- інтерпретувати, інтегрувати окремі повідомлення тексту;
- вербалізувати висунуті гіпотези у зв'язні висловлення; аргументувати свої відповіді;
- оцінювати інформацію крізь призму власного життєвого досвіду; робити висновки і т. ін.

Отже, володіння прогностичними читацькими вміннями, моніторинг читання і рефлексія, інтерактивне читання як діалогічна взаємодія дитини з текстом, автором твору є тими характеристиками компетентного читача, без яких неможливе успішне навчання в школі.

Методичний ресурс для реалізації технологій оцінювання навчальних досягнень учнів: результати впровадження в освітню практику

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

Узагальнювально-впроваджувальний етап дослідження з теми «Технології компетентісно орієнтованого навчання в початковій школі» передбачав підготовку методичного ресурсу для реалізації технологій оцінювання освітніх досягнень молодших школярів.

Розроблений співробітниками відділу інструментарій для проведення вхідної діагностики навченості учнів (з'ясування залишкових результатів, попереднього етапу навчання) та підсумкової діагностики навчальних досягнень з української мови й читання, математики, курсу «Я досліджую світ» у функціональному й компетентісному вимірі було апробовано в шкільній практиці.

За результатами експериментальної перевірки методичного ресурсу було проведено анкетування вчителів, що передбачало виявлення ефективності розробленого інструментарію, його релевантності об'єктам діагностування, а також переваг та труднощів під час його використання.

У процесі аналізу відповідей встановлено, що перевагами «Вхідних діагностувальних завдань» (ВДЗ) респонденти вважають «диференційований характер завдань» (47,8 %); «передбачені можливості для зворотного зв'язку» (45,7 %); «націленість на перевірку результатів, зазначених у свідоцтвах досягнень» (41,3 %) і под. Серед аргументів на користь використання ВДЗ у шкільній практиці анкетовані вчителі найчастіше зазначали «широке охоплення навчального змісту, що підлягає контролю», «можливість варіювати / комбінувати використання за змістом і кількістю», «можливість для учнів обирати посилене завдання за рівнем складності», а також «можливість раціонального використання часу вчителем під час підготовки до різного виду діагностування».

До «плюсів» «Комплексних діагностувальних робіт» (КДР) опитані віднесли «можливість комплексно оцінити навчальні досягнення учнів відразу з кількох галузей» (43,5 %); «варіативність використання завдань» (63 %). Крім того, 26,1 % учителів охарактеризували зміст завдань як «цікавий, оригінальний, спонукає критично мислити». Респонденти акцентують на тому, що зміст КДР «дає можливість учням простежити зв'язки між навчальними предметами» (10,9 %) та «демонструє учням практичну реалізацію набутих знань і вмінь» (8,7 %). 82,6 % анкетованих учителів вважають КДР ефективними для «діагностування навченості учнів із відповідних освітніх галузей»; 23,9 % - «об'єктивним інструментарієм для виявлення функціональної грамотності учнів»; 19,6 % - «корисним досвідом для підготовки учнів до міжнародних моніторингових досліджень». Принагідно зазначимо, що 24 % опитаних раніше не практикували використання комплексних робіт, які інтегрували зміст кількох освітніх галузей.

Отримані результати дають можливість стверджувати, що розроблений методичний ресурс: відповідає меті, завданням навчальних предметів / інтегрованого курсу та результатам, що визначені у Державному стандарті початкової освіти й відображені у свідоцтвах досягнень; є ефективним інструментарієм оцінювання, що релевантний відповідному об'єкту діагностування (знання, уміння, ставлення, наміри, поведінка); передбачає можливості для отримання зворотного зв'язку; не обмежує свободу вчителя у варіативності його використання; забезпечує провадження діагностичної діяльності педагога, яка відповідає філософії НУШ.

Таким чином, аналіз результатів експериментального дослідження загалом дає підстави говорити про ефективність розробленого методичного ресурсу для діагностування навчальних досягнень учнів.

Діяльнісні характеристики навчальних результатів у системі компетентнісно орієнтованих завдань

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

Оновлення технологій навчання молодших школярів зумовлене потребою в систематичному використанні можливостей початкової освіти для здійснення компетентнісно орієнтованого навчання і створення науково-методичного супроводу для реалізації Концепції Нової української школи. За О. Савченко діяльнісний складник є ядром кожної компетентності: він найбільшою мірою забезпечує здатність учня діяти. Операційним механізмом цієї здатності є дії, операції, уміння, навички. У нормативній базі початкової освіти (Державний стандарт, Типові освітні програми) передбачено діяльнісні характеристики навчальних результатів, зокрема: виконувати досліди, осмислювати сутності процесів та умови їх перебігу; виявляти особливості росту, розвитку, поведінки живих організмів; використовувати набуті знання і уміння у навчально-пізнавальній і проєктній діяльності, у повсякденному житті; вирішувати навчальні проблемні ситуації, творчі завдання; володіти соціальними і природничими поняттями і використовувати їх у мовленні; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у природі; здійснювати відбір необхідних об'єктів, робити висновки, збагачувати власний життєвий досвід; подавати результати спостережень, досліджень, проєктної діяльності у вигляді малюнків, таблиць, логічного висновку.

Одним із найважливіших засобів компетентнісно орієнтованої реалізації методики з предмета «Я досліджую світ» є включення в навчально-методичний комплект завдань діяльнісного типу, які передбачають поєднання інтелектуальних зусиль із широким використанням методів чуттєвого пізнання навколишнього світу, забезпечення зв'язку засвоєного матеріалу з життєвим досвідом учнів; практичні вправлення. Таким чином, це орієнтує на забезпечення дослідницької активності учнів у вияві причинно-наслідкових зв'язків у природі і суспільстві, надання переваги знанням, які можна здобути самостійно, застосовувати набутий досвід у нових ситуаціях.

Засоби розвитку медіаграмотності у здобувачів початкової освіти в умовах вимушеного соціального дистанціювання

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

Болючий досвід навчання в умовах війни, який зараз отримують українські учасники освітнього процесу, сприяє неминучому і вимушено стрімкому розвитку медіакомпетентностей та швидкій реалізації давно сформованій ідеї медіаосвіти в Україні. Саме умови критичної життєвої небезпеки вчителів і учнів є поштовхом до знаходження нових і удосконалення вже існуючих засобів надання освітніх послуг в період унеможливлення організації очного навчання у звичний спосіб.

Шляхом експериментального пошуку і високого рівня мотивації до самоосвіти вчителі початкової школи в неймовірно короткі строки опановують застосування нових онлайн ресурсів, створюють власні інтерактивні практичні доробки до навчального матеріалу. Завдяки партнерській взаємодії міжнародних організацій, вітчизняних громадських спілок та Міністерства освіти і науки України створюються нові навчальні мобільні застосунки для учнів початкової школи, які дозволяють навчатись з будь-якої точки світу за українськими освітніми програмами.

Новації торкнулись і підручників для початкової школи. З 2022 року створюватимуться комплекти навчальних матеріалів за оновленою моделлю: паперовий підручник, електронний додаток для учня та методичний посібник для вчителя. Саме підручник як основний засіб навчання сьогодні має відповідати найсучаснішим вимогам, бути універсальним освітнім матеріалом, цілісною системною добіркою засобів і інструментів супроводу учня й методичним путівником для вчителя. Інформаційно-цифрове доповнення навчальних матеріалів, упорядковане і послідовно зібране, не тільки позитивно впливатиме на якість формування ключових і предметних компетентностей молодшого школяра, але й допоможе уникнути небажаної інформації з помилкових посилань на неперевірені джерела.

Очевидним у процесі осучаснення української освіти є створення національних інтернет-платформ, програмного забезпечення з базами навчальних ресурсів. Це має бути систематизований комплект навчальних матеріалів універсального характеру (тобто такого, що не залежить від нюансів авторських навчальних програм) для кожного навчального предмета, що реалізують освітні галузі типового навчального плану, для кожного класу. Таким чином технології у практичному застосуванні мають стати гарантами високого рівня навчання, комплексом структурованої системи освіти.

МЕТОДИКА КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЙ

Реєстраційний номер: 0120U100433.

Роки виконання: 2020–2022 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Педагогіка і психологія освітнього процесу.

Керівник наукового дослідження: В. Г. Редько, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент, завідувач відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати дослідження

В. Г. Редько,
доктор педагогічних наук,
завідувач відділу навчання іноземних мов
Інституту педагогіки НАПН України

Упродовж трьох років дослідження:

Уперше: а) *обґрунтовано:* дидактичну сутність міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів гімназій як стратегічну ознаку змісту компетентнісно орієнтованого навчання; дидактичні та методичні функції мовленнєвих ситуацій у процесі компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів 5–6 класів гімназій; концептуальні засади проектування, конструювання та апробації змісту сучасного шкільного підручника іноземної мови як полідидактичної моделі системи формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності учнів ЗЗСО; сутність критичного мислення як технології компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів-підлітків; б) *розроблено:* концептуальні засади цілей та змісту модельних навчальних програм з іноземних мов для 5–9 класів ЗЗСО; систему вправ і завдань для формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів гімназій в аудіюванні, говорінні (діалогічне та монологічне мовлення), читанні та письмі; систему організації ситуаційного навчання іншомовного спілкування учнів 5–6 класів у процесі компетентнісно орієнтованого навчання.

Удосконалено: а) *методики:* формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів гімназій; використання навчально-мовленнєвих ситуацій у процесі компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназій; визначення рівнів сформованості, критеріїв оцінювання та показників сформованості міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів гімназій; б) *технології:* формування вмінь і навичок іншомовного спілкування в умовах використання компетентнісно орієнтованого навчання; організації ситуаційного навчання іноземної мови в умовах використання компетентнісної парадигми; конструювання змісту компетентнісно орієнтованого навчання учнів 5–6 класів гімназій на основі інтегрованого оволодіння іноземною мовою і культурою країни, мова якої вивчається; ситуаційного компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов; розвитку критичного мислення учнів 5–6 класів гімназій щодо компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів молодшого підліткового віку; проектування й конструювання змісту та структури сучасного шкільного підручника іноземної мови як засобу компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов; в) *методи розв'язання визначених проблем:* компетентнісного навчання (продуктивний, проблемно-пошуковий, інтерактивний); навчання у співпраці (ефективна співпраця й комунікація є базовими компонентами компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов); комунікативний (моделювання реального, живого спілкування); діяльнісний (розвиток умінь і

навичок учнів, застосування здобутих ними знань у практичних ситуаціях спілкування); особистісно орієнтований (урахування особистісних інтересів учнів та їхніх індивідуальних особливостей в оволодінні іноземною мовою); культурологічний (навчання іноземної мови через призму культури країни, мова якої вивчається, у порівнянні з культурою свого народу); діалогу культур (реалізується через міжкультурний компонент іноземної мови); ситуаційного моделювання (для моделювання конкретних ситуацій); рефлексивний (сприяє формуванню рефлексивних умінь учнів в оволодінні іноземною мовою та самооцінюванні результатів); г) *системи*: дидактичних засобів компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у 5–6 класах гімназії; вправ і завдань (мовних, умовно-мовленнєвих, мовленнєвих, комунікативних, ситуаційних), які сприяють становленню механізмів спілкування в рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності.

Набули подальшого розвитку: а) *система вправ і завдань*, які сприяють становленню механізмів спілкування в рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності; б) *система дидактичних засобів підручника*, зокрема видів вправ і завдань, які забезпечують формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності; в) *структура і зміст* краєзнавчого компонента у змісті навчання іноземних мов учнів початкової та основної школи; г) *дидактичні та методичні функції* мовленнєвих ситуацій як засобів компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів 5–6 класів гімназій; д) *методичні функції* підручника у процесі компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов; е) *зміст, форми і методи* контролю та оцінювання іншомовних навчальних досягнень учнів початкової та основної школи; є) *зміст* ігрових технологій у теорії і практиці навчання іноземних мов учнів основної школи в умовах використання компетентісного підходу.

Упродовж 2020–2022 рр. опубліковано 236 наукових праць, у т.ч.: 1 навчально-методичний посібник, 3 модельні навчальні програми, 3 підручники, 1 збірник матеріалів науково-методичного семінару, 1 бібліографічний покажчик, 49 статей (у т.ч. у Web of Science – 2, Scopus – 1), 132 матеріали конференцій і тези. Підготовлено рукописи: монографії, методичного посібника і методичних рекомендацій. Взято участь у 82 науково-практичних заходах. В освітню практику упроваджено 56 результатів дослідження.

Навчально-методичний комплект «Навчально-методичне забезпечення змісту компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи» (автори: Редько В.Г., Полонська Т.К., Пасічник О.С., Горошкін І.О. та ін.) відзначено Золотою медаллю XI Міжнародної виставки «Сучасні заклади освіти» (2020 р.). Комплект дидактичних і методичних засобів компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи (автори: Редько В.Г., Полонська Т.К., Пасічник О.С., Горошкін І.О.) відзначено Золотою медаллю XIII Міжнародної виставки «Інноватика в сучасній освіті – 2021».

Технологія використання мовленнєвих ситуацій як засобів компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназії

В. Г. Редько,
доктор педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник
Інституту педагогіки НАПН України

Останні роки змінили освітній дискурс в Україні, що об'єктивно детермінує відповідні трансформації у шкільній іншомовній освіті. Насамперед, вони мотивують перегляд моделі навчання іноземних мов у сучасних ЗЗСО, переорієнтування її на компетентнісні засади, зокрема уточнення цілей і змісту навчання, зміну технологій їх імплементації у шкільну практику.

Здатність учнів у навчальних умовах оволодівати життєво необхідними іншомовними комунікативними вміннями, у тому числі продукувати та ідентифікувати наративи відповідно до тем і завдань спілкування, може забезпечити лише освітня система, в якій використовуються особливі дидактичні засоби, які спроможні змодельовати акт комунікації, передбачений цілями навчального процесу. Вони мають давати учням змогу ефективно оволодівати механізмами іншомовного спілкування, котре за своїми параметрами, у тому числі мовною нормативністю, інформаційним наповненням і комунікативною культурою відповідає усталеним нормам мовленнєвої взаємодії з носіями інших культур і традицій. З-поміж таких засобів особлива роль належить мовленнєвим ситуаціям як штучно створеним у навчальних умовах фрагментам комунікативної взаємодії, які з певними цілями виконують функції, характерні реальним умовам спілкування. Така ситуація на передню щабель ставить потребу в оновленні дидактичної та методичної сутності та функцій іншомовних комунікативних умінь, якими оволодівають учні, спрямуванням їх на розвиток і адекватне використання в компетентнісно орієнтованому освітньому середовищі як своєрідній дидактичній моделі навчання та прототипу реальних умов життєдіяльності в сьогоdnішньому мобільному полікультурному просторі. Чим більше комунікативні дії учнів у процесі шкільної іншомовної освіти будуть апроксимовані до реальних світових стандартів, тим успішніший та переконливіший вигляд матиме шкільна система навчання, що покликана формувати відповідні якості особистості в сучасного соціуму.

За нашими спостереженнями, ситуаційне навчання може бути однією із технологій, яка здатна забезпечити ефективність компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування. Вона потребує дотримання певної системи. У ній ми виділяємо два етапи: 1) *підготовчий (доситуаційний)* та 2) *творчий (ситуаційний)*. Саме робота учнів у межах цих етапів (виконання відповідних вправ і завдань) дає їм змогу оволодівати механізмами ситуаційного спілкування.

На першому *підготовчому (доситуаційному) етапі* прогнозується оволодіння учнями тематичним ресурсом, зокрема здійснюється діяльність з

формування навичок оперування новим лексичним матеріалом, дібраним відповідно до тематики змісту певної компетентності. Учням пропонується виконувати мовні вправи на підстановку, трансформацію, заповнення пропусків у реченнях, доповнення речень тощо. На цьому етапі доцільно також передбачати виконання умовно-мовленнєвих вправ, які сприяють переносу мовних навичок у мовленнєву діяльність. Зазвичай вони пред'являються у вигляді зразків тематичних мікровисловлень за певними стимулами: *Скажи, що ти також це знаєш/умієш.../можеш; (Не) Погодься з висловленням співрозмовника; Запереч; Презапитай; Уточни; Вислови відмову; Обґрунтуй...; Переконай* тощо. Окремі навчальні дії учні можуть виконувати за зразками як орієнтовною основою діяльності.

Другий *творчий (ситуаційний) етап* передбачає усвідомлення учнями змісту сформульованої навчально-мовленнєвої ситуації як творчого комунікативного завдання, виконання якого доцільно розпочинати з розуміння учнями об'єкту, на який спрямовуються мовленнєві дії, визначається місце і час, у межах якого суб'єкт здійснює комунікативну діяльність. Це саме найбільш значущі для ситуаційного навчання чинники впливу на його зміст і процес.

Мовленнєві ситуації у сфері нашого дослідження ми розглядаємо як засоби, котрі здатні навчати учнів користуватися іноземною мовою в тематично обмежених умовах мовленнєвої взаємодії, наближених до реальних умов спілкування. А відтак, принцип апроксимованого навчання іншомовного спілкування характеризує цю технологію як найбільш ефективну й доступну в умовах компетентісно орієнтованого навчання. Учні не тільки оволодівають мовленнєвими зразками комунікації у процесі формування ключових компетентностей засобами іноземної мови, а й активізують їх в практичній діяльності та навчаються дотримуватися нормативної комунікативної поведінки в різних соціальних середовищах відповідно до визначених завдань.

Основну мету створення мовленнєвих ситуацій у процесі компетентісно орієнтованого навчання іноземної мови можна вбачати в тому, щоб антиципіювати їх реальні аналоги, що можуть зустрітися в майбутній життєдіяльності учня, і змоделювати в навчальних умовах такі зразки, котрі здатні готувати здобувачів освіти до реальної мовленнєвої взаємодії, забезпечуючи перенос навчальних мовленнєвих дій з умовно-мовленнєвих вправ у комунікативну практику. Проте варто наголосити, що можлива наближеність навчально-мовленнєвих ситуацій до реальних ще не означає їх тотожності. Використовувані в навчальних умовах ситуації сприяють створенню лише апроксимованої комунікації у порівнянні з реальними умовами спілкування. Утім, за основними параметрами вони мають бути адекватними моделі, у межах якої функціонують. До цих параметрів в умовах компетентісно орієнтованого навчання можна віднести такі:

- відповідність змісту спілкування мовних та мовленнєвих засобів, які долучаються до процесу навчання в межах ситуацій, зокрема комплексів вправ і завдань та ілюстративних матеріалів;

- діяльнісний характер та адекватність мовленнєвої поведінки комунікантів змісту ситуації, предметність процесу комунікації, в якому чітко окреслені тема, проблема, учасники, події, місце тощо;

- чітке визначення й обґрунтованість змісту і процесу моделювання, що спонукає до мовленнєвої взаємодії комунікантів у межах формування певної компетентності в конкретному класі.

З огляду на зазначені та інтерпретовані вище концепти побудови змісту ситуаційного навчання іншомовного спілкування об'єктивно виникла можливість окреслити основні принципи технології ситуаційного навчання іншомовного спілкування учнів 5–6 класів. Отже, процес навчання доцільно прогнозувати на засадах таких принципів:

- актуальності змісту мовленнєвих наративів учнів, їх типовості у різноманітних сферах життєдіяльності;

- доступності змісту навчальної роботи для учнів різних вікових категорій та різного навчального досвіду;

- діяльнісного контексту змісту навчання, що передбачає оволодіння учнями вербальними комунікативними діями та відповідною комунікативною поведінкою, характерними певній сфері спілкування, визначеній освітньою програмою;

- практичного спрямування мовлення учнів, його відповідність їхнім комунікативним потребам в соціальній, культурній, економічній, побутовій, навчальній сферах життєдіяльності;

- оптимізації навчання відповідно до вікових особливостей і потенційних можливостей учнів кожного класу, програмових вимог щодо мовного та інформаційного наповнення мовленнєвих висловлювань;

- взаємопов'язаного навчання мови і мовлення, у межах якого учні засвоюють механізми спілкування на матеріалі тематично дібраних лексичних одиниць і граматичних явищ;

- випереджального оволодіння учнями тематичними мовними одиницями ситуаційного спілкування, що здійснюється на підготовчому (доситуаційному) етапі;

- раціонального розподілу в процесі навчання комунікативних дій, характерних різним видам іншомовного ситуаційного спілкування;

- взаємопов'язаного навчання механізмів мовлення і культури комунікативної поведінки в найбільш типових сферах мовленнєвої взаємодії та відповідності її типовим зразкам, характерним і нормативним для певної сфери спілкування;

- усвідомленого навчання, зокрема формування в учнів розуміння практичної сутності проблеми, довкола якої відбувається спілкування;

- апроксимативності змісту навчального спілкування його реальним умовам;

- системності та послідовності навчання ситуаційного спілкування, що передбачає роботу на двох етапах підготовчому (доситуаційному) та творчому

(ситуаційному), на яких учні виконують відповідні вправи, що забезпечують формування мовних (фонетичних, графічних, лексичних і граматичних) навичок і тренуються у виконанні комунікативних дій, що спрямовуються на оволодіння уміннями (механізмами) спілкування в усній чи письмовій формі.

Саме ці принципи, на наш погляд, мають слугувати підґрунтям для ефективної організації навчання іншомовного ситуаційного спілкування учнів ЗЗСО в умовах компетентнісної парадигми, зокрема визначення змісту і функцій ситуацій, на виконання яких варто спрямовувати діяльність учнів.

Запропонована технологія апробувалася в шкільній практиці й засвідчила позитивні результати.

Методичні орієнтири компетентнісного навчання іншомовного спілкування у змісті модельних навчальних програм з іноземних мов

*О. Я. Коваленко, головний спеціаліст
Міністерства освіти і науки України,
М. Н. Шопулко, завідувачка сектору*

*наукового та навчально-методичного забезпечення
змісту вивчення іноземних мов відділу наукового та навчально-методичного
забезпечення змісту загальної середньої освіти в Новій українській школі
ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»*

Методологічними засадами для організації компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у 5–9 класах, на яке спрямовані цілі та зміст модельних навчальних програм, слугують насамперед «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: викладання, навчання, оцінювання», «Закон України Про освіту», Рекомендації Європейського Парламенту та Європейської Ради.

Навчальний процес будується на підґрунті комунікативного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та культурологічного підходів, які своєю сутністю зумовлюють дидактично і методично доцільне визначення цілей та змісту навчання іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування та порозуміння в сучасному глобалізованому, мультилінгвальному та полікультурному світовому соціумі.

Зміст програм акцентує увагу на тому, що компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов розглядається 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 чинною програмою. А отже, компетентна особистість учня кожного класу за результатами вивчення іноземної мови повинна бути здатною демонструвати уміння ефективно користуватися іншомовною інформацією, окресленою її комунікативними потребами та презентованою соціальним оточенням, оцінювати її та добирати ту, яку потребує життєва діяльність, впливати на неї, адаптуючи її

кількісні та якісні характеристики до власних іншомовних комунікативних потреб. Учень у межах змісту програм засобами іноземної мови повинен уміти аргументовано висловлювати власні думки, ідентифікувати зміст прочитаних і почутих текстів, дотримуватися в різних соціальних середовищах адекватної комунікативної поведінки під час спілкування, прийнятої у країнах, мова яких вивчається, демонструвати свої ставлення до отриманої інформації з усних і письмових джерел.

Відповідно до змісту програм мета компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів 5–9 класів полягає у спрямуванні навчального процесу на формування в учнів здатності цілісно поєднувати здобуті знання, сформовані уміння й навички, набутий навчальний досвід, світоглядні цінності, ставлення та переконання з активною творчою самостійною науково-дослідницькою діяльністю у межах окреслених навчальною програмою орієнтирів у процесі добору й використання мовного та інформаційного матеріалу для продукування усних і письмових текстів та для ідентифікації чужомовних висловлень у процесі їх сприймання під час читання та слухання.

У процесі навчання іншомовного спілкування комплексно реалізуються освітня, виховна і розвивальна функції не як окремі цілі уроку, а через зміст галузі та навчально-пізнавальні процеси.

Зміст навчання іноземної мови забезпечується єдністю предметного, процесуального та емоційно-ціннісного компонентів і створюється на засадах оволодіння нею у контексті міжкультурної парадигми, що передбачає навчання мови народу, який нею спілкується, та ознайомлення з його культурою. Такий підхід зумовлює формування готовності до міжкультурної комунікації у межах типових сфер, тем і ситуацій спілкування, визначених модельною навчальною програмою. Після закінчення адаптаційного циклу (5–6 класи) учні ЗЗСО, які вивчають першу іноземну мову, досягають рівня А2, а після отримання базової освіти (на кінець 9 класу) – В1, які характеризують результати навчальних досягнень у кожному виді мовленнєвої діяльності та узгоджується із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти.

У програмах наголошується, що компетентнісно орієнтоване навчання іноземної мови доцільно розглядати не тільки як процес формування ключових компетентностей, але й також міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності як предметної з усіма її компонентами (мовною, мовленнєвою, соціокультурною, навчально-стратегічною).

Програми зазначають, що відповідно до комунікативного та діяльнісного підходів значну увагу доцільно акцентувати на використанні інтерактивних видів мовленнєвої діяльності (навчально-мовленнєвих ситуацій, рольових ігор, проєктної роботи тощо), потенційні можливості яких дають змогу апроксимувати процес навчання іншомовного спілкування до реальних умов життєдіяльності в сучасному світовому просторі.

Об'єктами оцінювання навчальних досягнень учнів є уміння, визначені та представлені у змісті програм у межах кожної компетентності. Їх детальні характеристики окреслені дескрипторами, презентованими у програмах для всіх

тем спілкування. Для кожного класу визначено показники сформованості умінь відповідно до видів мовленнєвої діяльності. Вони слугують орієнтирами для роботи вчителя.

У змісті програм вказується орієнтовний мовний інвентар (лексика, граматики). Лексичний матеріал узгоджується з тематикою іншомовного спілкування у межах кожного класу. Представлений граматичний матеріал презентується та активізується у залежності від комунікативних потреб учнів.

У змісті програм представлена орієнтовна модель тематичного планування. Вона може слугувати методичною підтримкою діяльності вчителя, покроково вказуючи дидактичні дії, котрі доцільно йому здійснювати під час прогнозування своєї діяльності з учнями у межах теми чи підтеми іншомовного ситуаційного спілкування.

Деякі аспекти компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів 5–6 класів гімназій

*Т. К. Полонська,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
Інституту педагогіки НАПН України*

Основна мета дослідження полягала в теоретичному визначенні, науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності методів реалізації наскрізних змістових ліній, формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності (в аудіювання, читанні та письмі) і критичного мислення учнів 5–6 класів гімназій.

У результаті проведеного дослідження здійснено таку роботу:

- *теоретично обґрунтовано* педагогічні засади реалізації наскрізних змістових ліній на уроках іноземних мов у 5–6 класах гімназій;
- *виокремлено та схарактеризовано* зміст інтегрованих змістових ліній, визначених чинною навчальною програмою з іноземних мов для основної школи та способи їх реалізації у процесі навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназій;
- *дібрано, адаптовано й описано* окремі інтерактивні методи та ігри реалізації інтегрованих змістових ліній на уроках іноземної мови (*методи*: «мозковий штурм», метод «ПРЕС», «Ажурна пилка», «Мікрофон», «Даймонд»; *ігри*: «Рулетка живої природи», «Хто я?», «Кольорова руханка», «Реклама дитячого кафе» тощо);
- *розроблено та схарактеризовано* систему вправ і завдань для формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів 5–6 класів гімназій в аудіюванні, читанні та письмі з урахуванням сучасних умов і тенденцій відповідно до компетентісного підходу та *апробовано* її в 5-6 класах гімназій експериментальних навчальних закладів відділу;

- *проаналізовано* проблему розвитку критичного мислення як засобу формування мовної особистості учня, *розкрито* сутність критичного мислення як технології компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у 5-6 класах гімназій;
- *визначено та схарактеризовано* ефективні методи формування та розвитку критичного мислення учнів 5–6 класів гімназій на уроках іноземної мови («Інтелект-карта», «Кластер», «Синквейн», «Діаграма Венна», «Кошик ідей», «Концептуальне колесо», «Кола по воді», «Дерево припущень» тощо);
- *апробовано* основні науково-теоретичні положення, викладені в підготовлених розділах методичного посібника і методичних рекомендацій;
- *опубліковано*: навчально-методичний посібник (у співавт.), бібліографічний покажчик (у співавт.), розділи у книгах - 3, статті - 9, матеріали і тези конференцій- 36; *підготовлено* до друку рукописи методичного посібника і методичних рекомендацій (у співавт.).

Методичні засади створення системи ситуаційних завдань для формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів гімназії

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

Основним завданням іншомовної освіти в сучасних умовах є формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності здобувача освіти, який не лише вмітиме усно чи письмово висловлювати власну думку іноземною мовою відповідно до ситуації, а й буде здатним розв'язувати засобами іноземної мови актуальні життєві проблеми. Узагальнивши кілька тлумачень, пропонуємо таке: МІКК – це інтегрована характеристика особистості учня, що передбачає оволодіння ним досвідом іншомовного спілкування в усній та письмовій формах, засвоєння культурних цінностей народу, мову якого опановує; особистісний ресурс, що визначає здатність людини ефективно реалізовувати себе в умовах міжкультурної комунікації.

Вивчення літератури з проблеми дослідження, спостереження за освітнім процесом уможливили висновок, що потужним інструментом формування МІКК є ситуаційні завдання – змодельовані навчальні завдання, максимально наближені до життєвих, що пропонують учням розв'язати певну проблему або виконати певну соціальну роль у конкретній ситуації. Ситуаційні завдання сприяють переходу учнів від діяльності в навчальній ситуації до діяльності в реальній життєвій ситуації, що відповідає вимогам компетентісно орієнтованого навчання – вийти за межі уроку. З огляду на це особливої актуальності набуває розроблення й використання системи ситуаційних завдань, що уможливить ураховання вікових

особливостей здобувачів освіти, вимоги Державного стандарту базової загальної середньої освіти. У межах системи ситуаційні завдання поділено відповідно до форм усного мовлення – монологічні й діалогічні ситуаційні завдання, а також до видів завдань, що, за твердженнями науковців і практиків, є найбільш ефективними для здобувачів базової середньої освіти – проєктна робота, дидактичні ігри.

В освітній діяльності окреслилися певні підходи, що забезпечують вироблення в здобувачів освіти психологічної настанови на систематичне здобування й розширення знань, формування ціннісного ставлення до навчального предмета, умінь здійснювати ефективну міжкультурну комунікацію, а також стійких умінь орієнтуватися в динамічних інформаційних потоках. Студіювання психолого-педагогічних джерел з окресленої проблеми, спостереження за освітнім процесом уможливили виокремлення низки підходів, що домінують в процесі навчання іноземних мов у 5–6 класах і визначають створення системи ситуаційних завдань для формування МІКК учнів 5–6 класів. До них віднесено: компетентнісний; особистісно орієнтований; комунікативно-діяльнісний; культурологічний підходи.

Розвиток здатності учнів 5 класів ЗЗСО до іншомовного ситуаційного спілкування засобами навчально-мовленнєвих ситуацій

*О. М. Коваленко,
кандидат педагогічних наук,
провідний науковий співробітник
відділу навчання іноземних мов*

Переорієнтування вітчизняної системи загальної середньої освіти на компетентнісні засади зумовлюють зміни цілей і змісту шкільної іншомовної освіти, які полягають у спрямуванні навчальної діяльності учнів на розвиток здатності оволодівати життєвими, ключовими і предметними компетентностями. Відповідних змін потребують також технології імплементації цих компетентностей у практику навчання. Таким інструментом є мовленнєва ситуація, в межах якої учням пропонуються визначені за змістом й мовним оформленням умови й обставини, які є для них особистісно значущими та заохочують їх до іншомовної мовленнєвої діяльності.

Мета роботи – проаналізувати методичні та дидактичні засади застосування комунікативних завдань для формування в п'ятикласників здатності до ситуаційного спілкування англійською мовою.

У комунікативних завданнях для формування в учнів здатності до ситуаційного англійськомовного спілкування реалізовано зміст мовленнєвих ситуацій повсякденного життя школярів в Україні та закордоном. Мовна й змістова складова дібрані відповідно до вимоги модельних навчальних програм з іноземної (англійської) мови для 5 класу закладів загальної середньої освіти. Зміст

мовленнєвих ситуацій окреслений з урахуванням потреби в імплементації в практику спілкування міжпредметних зв'язків та цифровізації освіти.

Згідно з Модельною навчальною програмою «Іноземна мова 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти в 5 класі відбувається розширення базового лексичного та граматичного репертуару, засвоєного в початковій школі. Комунікативні завдання для формування в учнів здатності до ситуаційного спілкування іноземною мовою уможлиблюють вивчення і використання англійської мови відповідно до вікових характеристик за допомогою дидактичних та рольових ігор, інсценувань, різноманітних видів творчої проєктної діяльності, опрацювання автентичних тематичних ситуацій спілкування, набуття й засвоєння нового навчального досвіду.

Робота над завданнями для формування в учнів здатності до ситуаційного спілкування англійською мовою передбачає проходження двох взаємопов'язаних етапів, а саме, *підготовчого* та *творчого (продуктивного)*.

Підготовчий етап складають *стадії презентації та відпрацювання*. У процесі *презентації* вчитель презентує мовленнєву ситуацію та роз'яснює її зміст, оскільки в застосованій технології ситуаційного навчання іншомовного спілкування мовленнєва ситуація виступає засобом контекстуалізації мовних одиниць. Стадія *відпрацювання* є практичною за своєю сутністю. Під час її проходження відбувається формування та вдосконалення фонетичних, граматичних та лексичних навичок, які мають забезпечувати учнів здатністю здійснювати мовні операції в межах спілкування з певної теми. Ефективність засвоєння тематичних мовних одиниць реалізується за допомогою спеціально дібраних вправ.

Творчий (продуктивний) етап передбачає здійснення мовних операцій із використанням новосформованих фонетичних, граматичних та лексичних навичок із застосуванням продуктивних вмінь (говоріння та письма). На цьому етапі відбувається персоналізація мовного та граматичного матеріалу.

За умов імплементації технології ситуаційного навчання іншомовного спілкування учні під керівництвом вчителя системно й послідовно переходять від репродуктивних видів діяльності англійською мовою до творчого та продуктивного спілкування нею.

Раціональні стратегії оволодіння компетентнісно орієнтованим змістом навчання іноземних мов учнями 5–6 класів гімназій

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

В мовах утвердження компетентнісної парадигми в освіті актуалізується проблема формування автономії учня як його невід'ємної характеристики. Одним із завдань сучасної школи має бути не лише повідомлення учням певного обсягу

знань, але й забезпечення їх інструментарієм, який дасть змогу ефективно обробляти інформацію (групувати, систематизувати, узагальнювати), а також вибудовувати власні стратегії пізнавальної діяльності. У галузі навчання іноземних мов до таких традиційно відноситься набуття учнями досвіду використання двомовних словників з метою знаходження значення незнайомих слів, а також формування умінь ефективно користуватися граматичними довідниками. Проте уміння навчатися не може обмежуватися лише зазначеними видами діяльності, але передбачає використання більш складних прийомів, що базуються на особливостях протікання когнітивних процесів, зокрема мнемотехніці.

Аналіз змісту навчальних програм з іноземних мов за останні три десятиліття засвідчує, що окреслена проблема не є чимось новим для шкільної освіти, позаяк нормативні документи акцентують увагу на необхідності *«ефективного використання навчальних стратегій для самостійного вивчення іноземних мов»* (Навчальна програма, 2017). Водночас, у наявних методичних рекомендаціях не конкретизовано, які саме зі стратегій доцільно використовувати та як формувати в учнів відповідні уміння.

Дати відповіді на ці питання мало дослідження, яке охопило учнів 5-6 класів гімназій. Вибір цієї вікової категорії був зумовлений тим, що в учнів 10-12 років відбуваються зміни в психіці та особливостях пізнавальної діяльності. Зокрема сприйняття і засвоєння нового матеріалу супроводжується усвідомленими мисленнєвими операціями; учні дедалі частіше аналізують та порівнюють відомі їм явища з новими, виявляють логічні зв'язки між ними, систематизують відому інформацію тощо. Для того щоб ці дії не були хаотичними і їх розвиток визначався не лише індивідуальними здібностями дитини, необхідно надати цьому процесу спрямованості.

Перед початком дослідного навчання було окреслено спектр дидактичних завдань, на вирішення яких були зорієнтовані стратегії ефективної роботи з навчальним матеріалом. До таких було віднесено:

- уміння працювати з окремими лексичними одиницями, а саме – їх групування та запам'ятовування;
- уміння організовувати власну мовленнєву діяльність (в усній та письмовій формі);
- уміння працювати з розповідним текстом.

Упродовж дослідження були апробовані такі стратегії: (1) метод парасольок, (2) ментальні карти, (3) групування інформації в таблиці, (4) графічні опори, (5) складання хронологічної шкали, (6) метод 5 Ws. Отримані результати переконливо засвідчили належну ефективність використання пропонованих стратегій навчальної діяльності.

Для того щоб аналізовані нами стратегії стали невід'ємною частиною навчального процесу їх доцільно інтегрувати в зміст таких дидактичних засобів як шкільний підручник. За результатами здійсненого дослідження було розроблено рекомендації, щодо їх долучення до змісту підручників 5 і 6 класів та запропоновано розподіл за роками навчання.

Вбачаємо перспективу подальших досліджень у необхідності розширення

інструментарію навчальних стратегій для старших класів, зокрема теоретично обґрунтувати та апробувати стратегії, пов'язані з різними видами читання, підготовки власних усномовленневих висловлювань та письмових повідомлень, а також ефективної організації пошукової, творчої та групової діяльності учнів.

Особливості використання мовленнєвих ситуацій як засобів навчання іншомовної комунікації у процесі компетентісно орієнтованого навчання учнів 5–6 класів гімназій

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

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

Проаналізувавши зміст чинних шкільних підручників іноземних мов для навчання учнів 5–6 класів, можна зробити висновок, що у змісті більшості з них достатньо рідко застосовуються ситуаційні види роботи, відсутня система вправ і завдань, спроектована на формування предметної й ключових компетентностей здобувачів освіти. З огляду на це нами було науково обґрунтовано методичні засади розроблення системи мовленнєвих ситуацій у процесі компетентісного навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназій та саму систему цих ситуацій з вправами та завданнями, орієнтованими на формування ключових компетентностей і спрямованими на розвиток в учнів здатності здійснювати спілкування в монологічній та діалогічній формах у різних життєвих ситуаціях у межах тем спілкування, визначених навчальною програмою.

Аналіз мовленнєвих умінь і навичок учнів дозволив дійти висновку, що багато учнів, яких стимулюють до іншомовного ситуативного спілкування, не мають достатнього досвіду в подібному спілкуванні рідною мовою. Окрім того, на успішність іншомовного ситуативного спілкування впливають інтереси учнів, потреби та мотиви, навички в самооцінюванні. Тому, для забезпечення ефективності навчання іншомовного спілкування було удосконалено методики використання мовленнєвих ситуацій; технології ситуативного компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов; визначено й охарактеризовано методи формування та розвитку мовленнєвої компетентності учнів та ситуативного моделювання, запропоновано принципи добору та окреслено функції мовленнєвих ситуацій для реалізації компетентісно орієнтованого навчання.

За результатами проведеного дослідження можна зробити висновок, що, формулюючи мовленнєві ситуації, вчителів необхідно добирати такі з них, які відбуваються в повсякденному житті учнів, є зрозумілими для них у межах програмової тематики, а також дають змогу проаналізувати володіння мовленнєвими вміннями і навичками учнів.

Діяльність закладів освіти з упровадження компетентнісно орієнтованого підходу у практику навчання іноземних мов з досвіду роботи ЗЗСО м. Нововолинська Волинської області

*С. В. Мороз,
начальник управління освіти виконавчого комітету
Нововолинської міської ради Волинської області,
І. В. Хомик, учитель англійської мови
вищої категорії, учитель – методист
Нововолинського ліцею № 7*

17 січня 2018 року Європарламент і Рада Європейського Союзу ухвалили Рамкову програму оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя. Ця програма стала підґрунтям для діяльності ЗЗСО м. Нововолинська, зокрема у сфері іншомовної освіти. Зупинимося на деяких аспектах цієї діяльності.

Ключова компетентність «Грамотність» – це ефективне спілкування у соціумі, адекватне розуміння інформації, володіння певним словниковим запасом та основними видами мовленнєвої взаємодії. Мовна компетентність передбачає використання лексики, знання граматики, вміння розуміти усні повідомлення, читати, розуміти та складати тексти відповідно до ситуації та потреб. Математична компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії означає формування навичок застосування базових математичних процесів (наприклад, фінансові навички, побудова діаграм, використання статистичних даних). Цифрова компетентність передбачає вміння використовувати цифрові технології як у навчанні, так і у повсякденному житті. Особиста, соціальна та навчальна компетентність – це уміння концентруватися, критично аналізувати ситуації, приймати рішення, працювати в команді, висловлювати власну думку та розуміти думку інших. Основою громадянської компетентності є повага до прав людини, гендерної рівності, соціальної та культурної різноманітності суспільства. Підприємницька компетентність передбачає розуміння економічних і соціальних можливостей, а також підходів до планування і управління проектами. Компетентність культурної обізнаності та самовираження полягає у розумінні культури, традицій, мови рідної країни та країн світу, а також у формуванні поваги до культурної та інтелектуальної власності.

Після ретельного вивчення та аналізу різноманітних технологій навчання ми визначили, що найбільш ефективними засобами формування ключових компетентностей є інтерактивні, мультимедійні, мережеві, проєктні, інтегровані та ігрові технології.

Ігрові технології є найбільш вдалим для формування ключової компетентності «Грамотність» та мовної компетентності. На уроках учителі використовують такі прийоми, як «Рухливий диктант», «Пантоміма», «Ситуативне моделювання» та інші. Крім того, доцільно заохочувати дітей читати тексти, дивитися фільми, слухати пісні мовою оригіналу.

Цифрова компетентність тісно пов'язана з математичною компетентністю та компетентністю у науках, технологіях та інженерії. Ці навички доцільно формувати за допомогою мультимедійних та мережевих технологій. Для реалізації цих компетентностей ми використовуємо спеціальні програми, сайти, соціальні мережі, Як результат, випускники школи при вступі досить часто обирають спеціальність «Прикладна лінгвістика», яка поєднує вивчення іноземних мов та інформаційних технологій.

Особиста, соціальна та навчальна компетентність вдало формується в процесі використання інтерактивних технологій. Це робота в групах, прийоми «Снігова куля», «Мікрофон», «Мозковий штурм» та інші.

Громадянська та підприємницька компетентності реалізуються в основному за допомогою проектних технологій та рольових ігор.

Компетентність культурної обізнаності та самовираження втілюється, в першу чергу, завдяки міжпредметним зв'язкам, тобто інтегрованим технологіям, адже іноземна мова, як ніякий інший предмет, може реалізувати цей підхід. Здобувачі освіти можуть вивчати історію, географію, літературу, культуру України та країн виучуваної мови. Внаслідок цього випускники наших навчальних закладів інколи обирають навчання за кордоном. Зокрема, популярною стала глобальна освітня програма UWC, яка дає можливість талановитим дітям здобувати освіту у США, Німеччині, Нідерландах, Сінгапурі, Танзанії та багатьох інших.

Отже, досвід навчання англійської мови у школі дає змогу трактувати поняття «компетентісно орієнтований підхід» як процес засвоєння учнем знань, умінь, навичок і цінностей. Результат цього процесу- здатність застосовувати цей комплекс під час розв'язання життєвих ситуацій, адже, як сказав Альберт Губбард, «Мета навчання дитини - дати їй можливість жити самостійно, без учителя».

Компетентнісний підхід – у практику навчального комплексу: із досвіду роботи навчально-виховного комплексу №176 імені Мігеля де Сервантеса міста Києва

*В. П. Лукашук, директор навчально-виховного комплексу
№176 імені Мігеля де Сервантеса,
В. П. Плієнко, заступник директора навчально-виховного комплексу
№176 імені Мігеля де Сервантеса,
К. А. Рябченко заступник директора навчально-виховного комплексу
№176 імені Мігеля де Сервантеса*

Сьогодні головне завдання школи – навчити вчитися, показати необхідність знань та їх практичну значущість. Педагогічний колектив навчально-виховного комплексу №176 імені Мігеля де Сервантеса, розуміючи важливість поставленого перед ним виклику, розпочав роботу над науковою проблемою «Розвиток ключових компетентностей учнів та їх підготовка до успіху в сучасних умовах».

Одним із основних дидактичних засобів навчання залишається шкільний підручник. Учителі закладу широко використовують у роботі вітчизняні

підручники іспанської мови українських авторів Валерія Редька, Валентини Береславської, які рекомендовані Міністерством освіти і науки України для оволодіння іспанською мовою у закладах загальної середньої освіти, відповідно до вимог нової навчальної програми згідно з концептуальними вимогами Нової української школи. Підручники побудовані на засадах компетентнісного підходу і спонукають до навчально-пізнавальної діяльності. Їх зміст вказує орієнтири для діяльності вчителів та надає базові навчальні матеріали. Педагоги за потреби мають можливість застосовувати у своїй роботі різноманітні форми і методи для підвищення результативності навчання.

Структурування змісту підручників дає змогу педагогам упроваджувати інноваційні форми і методи роботи, а також створює умови для розвитку творчих здібностей учнів та самоосвіти здобувачів освіти. А школярі можуть отримати загальнонавчальні вміння: працювати з книгою, підручником, користуватися двомовним словником, граматичним довідником. Теми, вивчення яких передбачено навчальною програмою, відповідають віковим особливостям здобувачів освіти та мотивують їх до навчання. Так, в результаті використання компетентнісно орієнтованого підходу учні 5–6-х класів набувають досвіду спілкуватися зі своїми однолітками, носіями мови на побутові теми, вміють висловлювати свої почуття, думки, розв'язувати елементарні життєві проблеми (робити покупки в магазині, запитувати дорогу, замовляти їжу, квитки тощо).

Формування компетентностей засобами підручника реалізується лише частково. Повноцінна реалізація компетентнісно орієнтованого підходу передбачає двосторонню комунікацію, активну взаємодію між учнями, учнями і вчителями, пошукове та дослідницьке навчання, учнівські проєкти. Інтерактивне навчання спонукає учнів до дії, активізує розумову діяльність, вчить мислити та приймати рішення, дозволяє оперативно коригувати процес навчання, навантаження дітей, покращує загальну ефективність освітнього процесу.

Учителі навчально-виховного комплексу широко використовують на уроках такий метод як брейнстормінг (інтерактивний мозковий штурм), який є ефективним для створення креативних ідей та допомагає учням навчатися роботі в команді. Хороших результатів дають такі види діяльності, як робота в парах, групові дискусії, ділові та рольові ігри.

Активно використовується вчителями закладу і метод проєктів. У процесі його виконання учні мають можливість навчитися самостійно здобувати знання. Цей метод також сприяє розвитку комунікативних навичок школярів.

Перехід до компетентнісного підходу означає переорієнтацію з процесу навчання на результат, про що свідчать успіхи школярів. Здобувачі освіти закладу вміло використовують на практиці здобуті ними знання. Так до 150- річчя від дня народження видатної української письменниці Лесі Українки учні навчально-виховного комплексу інсценізували уривок її твору «В катакомбах», перекладений іспанською мовою.

Щороку 29 вересня, в день народження класика світової літератури Мігеля де Сервантеса Сааведри, чие ім'я носить заклад, проходить фестиваль театральних постановок творів видатного письменника.

Учні навчального комплексу є активними учасниками різних міжнародних проєктів та конкурсів, які проходять за сприяння посольств Іспанії, Аргентини, Мексики, Асоціації іспанців України. Багато учнів є переможцями всіх етапів Всеукраїнських учнівських олімпіад з іспанської мови, старшокласники беруть активну участь у роботі секції «Іспанська мова» у відділенні іноземної філології та зарубіжної літератури Київської МАН. Також наші учні були учасниками та переможцями щорічного Всеукраїнського фестивалю шкільних театрів іспанською мовою, який проводило Посольство Іспанії в Україні.

Упровадження компетентісно орієнтованого навчання іноземної мови в закладі допомагає вчителям розвивати в учнів здатність до саморозвитку, формувати в них таку ключову компетентність, як уміння вчитися.

Напрями діяльності закладу освіти з компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов з досвіду роботи кафедри іноземних мов спеціалізованої школи I-III ступенів № 125 м. Києва з поглибленим вивченням англійської мови

*Т. Л. Посадська, директор СШ № 125,
В. О. Калько, заступник директора
з іноземних мов СШ № 125*

Протягом останніх п'яти років СШ № 125 успішно співпрацює з відділом навчання іноземних мов Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України в рамках реалізації педагогічного експерименту «Дидактичні та методичні засади компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі». Питання, пов'язані з впровадженням компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов, постійно у фокусі уваги як важлива методична та дидактична складова роботи кафедри вчителів іноземних мов. Так, на обговорення педагогічної ради школи виносились такі теми: «Інновації у формах, методах і технологіях навчання іноземних мов» (грудень, 2017); «Інновації у навчанні іноземній мові учнів початкової школи: виклики та перспективи» (грудень, 2018); «Тенденції оновлення змісту навчання іноземних мов у сучасній школі» (грудень 2019); «Особливості STEM орієнтованого підходу до навчання та шляхи впровадження STEM технологій у навчання іноземних мов» (грудень 2020), «Оцінювання по-новому: ресурс для розвитку» (грудень 2021).

Відповідно до «Концепції компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи», підготовленої у відділі, вчителі закладу в своїй професійній діяльності визначили для себе пріоритетні змістові аспекти освітнього процесу. Особливу увагу приділяють вибору мовного та мовленнєвого матеріалу, визначенні навчальних дій школярів, дидактично доцільному вибору вправ, завдань, навчальних стратегій та добору видів та форм навчальної діяльності, які створюють умови для формування іншомовних комунікативних навичок, орієнтують учнів на залучення до комунікативної взаємодії, враховують

вікові особливості школярів та забезпечують іншомовне спілкування у формі діалогу культур.

Вчителі іноземних мов СШ № 125 успішно впроваджують компетентнісно орієнтоване навчання у початковій школі на засадах Концепції НУШ. Наше завдання - сформувати у молодших школярів позитивне ставлення до оволодіння іноземною мовою через ігри, драматизації, інтерактивні види діяльності. На базі НМК “Quick Minds” та “Welcome” створюються інноваційні розробки уроків, на яких домінуючим є комунікативно діяльнісний підхід з використанням ігрових технологій, технологій навчання у співпраці, технологій проблемного навчання, проєктні та STEM технології. Якщо конкретизувати і визначити певні шляхи впровадження STEM-технологій на уроках іноземних мов, то варто звернути увагу на впровадженні використання LEGO конструкторів на уроках англійської мови у початковій школі.

З впровадженням нового бачення щодо оцінювання учнів, вчителі успішно опановують нові підходи до контролю та оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів на засадах компетентнісного підходу. Йдеться про процес переходу від парадигми оцінювання учнів за рівнями знань до оцінювання рівня сформованості їхніх ключових компетентностей («формувальне» оцінювання).

Сучасні закони професійного життя актуалізують функціональне володіння англійською мовою не тільки для фахових філологів (викладачів, вчених, перекладачів, гідів і т. д.), але і для професіоналів інших сфер - управлінців, техніків, соціальних працівників, медиків, підприємців, економістів, юристів і т.д.

З метою вдосконалення комунікативної компетентності в контексті вибору майбутньої професії учні 10–11 класів нашого закладу вивчають елективний курс «Іноземна мова у професійному самовизначенні». Організація навчальної діяльності курсу передбачає такі освітні активності: перероблена навчальна ситуація (Case Study) – навчання через аналіз і розігрування різних ситуацій професійного спілкування; рольові ігри, які передбачають визначення рольових професійних (соціальних) позицій і здійснення спілкування англійською мовою в заданих рольових умовах; комунікативно-професійні тренінги, на яких здійснюється відпрацювання елементарних професійних навичок з використанням англійської мови; конференції та семінари, де практикується обмін інформацією та думками на задану тему, використання міського середовища з метою моделювання реальних ситуацій спілкування; ток-шоу, прес- конференції; уроки з використанням ІТ технологій.

Шкільна практика засвідчує ефективність нашої діяльності.

Компетентнісний підхід до навчання – потреба сьогодення

*С. О. Мельник,
заступник директора
з навчально-виховної роботи ліцею №23
м. Житомира ім. М. Очерета*

Одним із ключових напрямків модернізації й удосконалення системи освіти нашої держави є профільне навчання, яке дає можливість робити акцент на розвиток таких компетентностей як спілкування іноземними мовами, вміння вчитися впродовж життя, ініціативність і підприємливість, соціальна та громадянська компетентність, сприяє розвитку умінь критично мислити, творити, розв'язувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення, застосовувати емоційний інтелект та співпрацювати в команді.

Концепція культурологічної компетентності передбачає залучення учнів до загальнокультурного світу цінностей, де вони зможуть реалізувати себе в майбутній професійній діяльності. На уроках спецкурсів вчителі ліцею намагаються формувати в учнів такі комунікативні здібності як долати міжкультурні непорозуміння та конфліктні ситуації під час спілкування у формі «діалогу культур».

На уроках «Країнознавства» ми намагаємось сформувати в учнів 10–11 класів соціокультурну компетентність на основі вивчення та аналізу інформації про англomовні країни в зіставленні з українськими реаліями, розширити і поглибити лінгвокраїнознавчі знання учнів, які обрали іноземну мову профільним предметом.

На уроках ділового мовлення учні знайомляться з основними видами спілкування в усних і письмових формах, розширюють словниковий запас, спектр комунікативних ситуацій і завдань типових для професійної сфери та ділового спілкування, привчаються самостійно працювати з додатковими джерелами інформації, у тому числі з мережею Інтернет. На уроках ділового мовлення, учні вчаться поводитись у різних життєвих ситуаціях. Вони не лише знайомляться з видами компаній США та Великобританії, формами розрахунку, грошовими засобами, а й на практичних заняттях самі виступають у ролі агентів рекламного бізнесу та банківських менеджерів. Вчителі використовують на уроках ігри, що розвивають не лише пам'ять і логічне мислення, але й ігри з активною мовною діяльністю, наприклад, брифінг, прес-конференція, телеміст, тощо.

Впровадження таких видів і форм навчання є ефективним засобом розвитку основних компетентностей та призводить до певних результатів. Наприклад, клуб дебатів з учнями 11 класів шляхом обігравання різних продуманих і спланованих ситуацій (учбових завдань) дозволяє професійно орієнтувати старшокласників. Учні виступають в ролі журналістів, експертів моди, спеціалістів у галузі медицини чи освіти. Участь дітей у програмі обміну майбутніх лідерів FLEX сприяє культурологічній спрямованості змісту іншомовної освіти в старшій школі. З 1992 року біля 70 учнів нашого закладу навчалися у США за програмою обміну.

Ліцеїсти беруть активну участь у міських та всеукраїнських конкурсах та проєктах: у I Всеукраїнському конкурсі есе англійською мовою з економіки серед школярів, який відбувся на економічному факультеті Київського національного університету ім. Т.Г. Шевченка, щорічному конкурсі ораторської майстерності, який проводить міжнародний університет LCC м. Клайпеди. Результатом впровадження в освітній простір ліцею культурологічної компетентності є діяльність учнів у рамках ПАШ. (Конкурс ЮНЕСКО «Здорова планета, здорова

людина - спільна відповідальність, спільні зусилля: мій образ майбутнього», Міжрегіональний дебатний турнір в рамках німецько-українського проєкту «Молодь дебатує»).

В Ліцеї №23 міста Житомира ім. М. Очерета створюються всі умови для формування життєвих компетентностей учнів: матеріально-технічна база, автентичні підручники, висококваліфіковані вчителі. Сьогодні навчальний заклад повинен прищеплювати інтерес до отримання знань, усіма сучасними засобами та методами розвивати комунікативні навички, вчити школярів ставити проблеми та розв'язувати їх самостійно й у команді.

Новітні технології навчання іноземних мов – у практику роботи Київської гімназії східних мов № 1

*О. Л. Проскура,
директор Київської гімназії східних мов №1,
М. П. Савченко, заступник директора
Київської гімназії східних мов №1*

В умовах упровадження компетентної парадигми навчання діяльність Київської гімназії східних мов №1, асоційованої школи ЮНЕСКО, спрямовується на виконання таких завдань:

- створення необхідних психолого-педагогічних, соціально-культурних та економічних умов для реалізації системи безперервного розвитку особистості;
- задоволення культурно-освітніх потреб здобувачів освіти та їхніх батьків відповідно до здібностей дітей, потреб сім'ї учнів на основі побудови компетентно орієнтованого освітнього процесу та якості освітньої діяльності на засадах стратегії й процедур забезпечення якості освіти випускників усіх рівнів;
- досягнення випускниками початкової, базової середньої та профільної школи ключових і предметних компетентностей, базових моральних цінностей сучасного виховання в цілісному освітньому (виховному) просторі закладу освіти, здатності випускників до вибору освітнього профілю для продовження освіти в Україні та за кордоном;
- стимулювання безперервної освіти та всебічного розвитку творчо працюючого кадрового складу закладу освіти, педагогів-новаторів та інноваторів.

Відповідно до Стратегії розвитку Київської гімназії східних мов № 1 педагогічний колектив працює над виконанням основних завдань *забезпечення високої якості освітньої діяльності відповідно до Державного стандарту початкової освіти та Державного стандарту базової середньої освіти*, а саме:

– упровадження нової парадигми виховання й формування духовної безпеки здобувачів освіти як юних громадян-патріотів України – носіїв загальнолюдських, морально-громадянських, культурно-мовних, європейських цінностей, правових, полікультурних компетентностей особистості на засадах положень Конституції України, Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту» (зі змінами), державної політики у сфері реформування загальної

середньої освіти «Нова українська школа», чинного законодавства та нормативно-правових актів України, м. Києва, які регулюють діяльність закладів повної середньої освіти;

а) особистісного гуманістичного розвитку здобувачів освіти, засвоєння й компетентного використання випускниками здобутої повної середньої освіти для виконання завдань життєдіяльності в умовах ринку, розвиток прагнень до самовдосконалення і здобуття освіти впродовж життя, готовності до свідомого життєвого вибору та самореалізації, особистої соціальної та громадянської відповідальності, активності, трудової діяльності, дбайливого ставлення до родини, власної країни, довкілля;

б) модернізація змісту освіти через надання можливості її здобувачам вибору предметів варіативної частини навчального плану, змісту та форм освіти;

в) сприяння трансформації українського суспільства, зміні домінуючого ставлення до повної середньої освіти як до затратної галузі – на ставлення до освіти як одного із стратегічних ресурсів економічного й соціального розвитку України, міста Києва для сталого розвитку;

г) інтеграція закладу освіти у світовий, європейський культурно-освітній простори.

Особливість змісту та якості іншомовної освіти узалежнені від стратегій і тенденцій її розвитку різнобічно зумовлені комунікативним спрямуванням освітнього процесу, доцільністю застосування діяльнісної технології, засобами навчання культури іншомовного спілкування, культурологічним спрямуванням освітньої діяльності на засадах інноваційних підходів в урочній, позаурочній, позашкільній роботі для формування в учнів іншомовної, комунікативної, полікультурної компетентностей. Здійснюється трансформація змісту навчання іноземних мов учнів відповідно до компетентнісної парадигми та теоретичних положень проєкту НУШ.

Моделювання дидактичних засобів у процесі навчання китайської мови учнів у новій українській школі: компетентнісний підхід

*Л. Г. Сократова,
учитель-методист китайської мови
Київської гімназії східних мов № 1,
Заслужений вчитель України*

Навчання китайської мови учнів Київської гімназії східних мов № 1 (з 1956 р.) спрямоване на досягнення здобувачами освіти комунікативної компетентності, готовності до живого, невимушеного спілкування з носіями мови в типових ситуаціях соціокультурної сфери. Така мета вимагає суттєвого оновлення змісту іншомовної освіти на всіх рівнях – від добору, організації та розподілу мовного й мовленнєвого матеріалу до прийомів його введення і роботи з ним.

Підготовлений нами НМК з китайської мови «Чарівна країна Китайської Мови» для 4 класу ґрунтується на наукових положеннях, запропонованих відділом навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України, реалізує Концепцію підручника для шкіл із поглибленим навчанням китайської мови. Його створення зумовлене необхідністю пошуку нових інтенсивних шляхів і засобів мовної освіти України, що переходить на новий змісті потребує застосування нової сучасної методики. НМК презентує нове покоління підручників для системи загальної середньої освіти в Україні, які створюються на засадах компетентнісного підходу. Структура підручника китайської мови для 4 класу чітка: визначено зміст і обсяг обов'язкових для засвоєння мовних знань, окреслено логіку й послідовність оволодіння ними учнями відповідно до вимог навчальної програми. Зміст викладеного матеріалу відповідає принципам науковості та доступності, зберігається загальна стратегія навчання – від усної мови до читання і письма. Відповідно до висловлених тез вважаємо за доцільне зазначити, що навчання іншомовного міжкультурного спілкування, результатом якого є досягнення взаєморозуміння в міжкультурному діалозі, покладено нами в основу змісту підручників. З огляду на це, такий зміст створюється у формі спілкування щодо актуальних проблем життєдіяльності громадян країни, мова якої вивчається, і громадян своєї країни. Пріоритетними за такого підходу є сфери діяльності однолітків, їхні інтереси і форми поведінки в різних життєвих ситуаціях. При цьому передбачається, що учні комплексно оволодівають уміннями в усіх видах мовленнєвої діяльності, а культура спілкування стає своєрідним механізмом досягнення взаєморозуміння й толерантного ставлення до всіх його учасників, які здійснюють мовленнєву взаємодію в соціальній та культурній сферах.

Передбачено, що соціокультурна проблематика включених до підручника текстів забезпечує засвоєння учнями духовних і культурних цінностей, моральних норм, сприяє їхньому естетичному розвитку. Дібраний авторами текстовий матеріал є різноаспектним за змістом, цінним у виховному плані, розвивальним, цікавим для сучасних дітей.

Пропонована авторами НМК методика базується на сучасних здобутках вітчизняної мовознавчої, педагогічної та психологічної наук, урахуває вимоги Державного стандарту початкової освіти, забезпечує дотримання принципів особистісно орієнтованого навчання, комунікативно-діяльнісного підходу, а також наступності й перспективності з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів 4-х класів, сприяє їхньому компетентнісному розвитку.

Компетентнісний підхід – у практику навчання китайської мови: досвід Київської гімназії східних мов № 1

*К. С. Мілюк,
учитель-методист китайської мови
Київської гімназії східних мов № 1,
Відмінник освіти України*

У Київській гімназії східних мов № 1 китайська мова посідає провідне місце. У 2006 році створено Концепцію навчання східних мов. Для реалізації завдань Нової української школи вчителі китайської мови розробили нові навчальні програми для 1–11 класів, навчальні посібники, підручники, сучасні навчально-методичні комплекси. Освітній процес відбувається в сучасних лінгафонних кабінетах, навчальних кабінетах, подарованих гімназії у 2016 році урядом КНР.

Розуміючи стратегію навчання іноземної мови як загальну концепцію компетентнісно орієнтованого навчання, спрямованого на вироблення в учнів необхідних життєвих компетентностей для комфортної інтеграції в сучасному світовому мультинаціональному та полікультурному просторі, відповідним чином будуємо навчальний процес і конструємо засоби його реалізації. Оволодіння іноземною мовою ґрунтується на певних лінгвістичних, дидактичних принципах і визначає підхід до якісного навчання. Ми враховуємо сучасні тенденції розвитку шкільної іншомовної освіти: зокрема, комунікативно-діяльнісний підхід, за якого учень/учениця перебуває в центрі освітнього процесу як суб'єкт діяльності, а система освіти враховує індивідуально-психологічні, вікові особливості та інтереси особистості, забезпечуємо практично вмотивоване використання мови як засобу мовленнєвої взаємодії. Комунікативний підхід потребує доцільного добору та раціональної організації мовного й мовленнєвого матеріалу, що забезпечує комунікативні потреби учнів у межах сфер і тем спілкування, передбачених програмою; передбачає врахування індивідуальних особливостей і можливостей учнів, рівня їхньої мотивації та готовності до оволодіння китайською мовою; ситуаційне спрямування освітнього процесу; надання пріоритету колективним формам навчання (діалоговим, груповим), спрямованим на виконання проблемно-пошукових завдань спілкування в різних режимах: учень - учитель, учень - учень, учні - учні тощо.

Культурологічне спрямування навчальної діяльності покликане сформувати в учнів комунікативні здібності. Важливого значення при цьому набувають принципи добору відповідного мовного, мовленнєвого, ілюстративного матеріалу до підручників китайської мови як основних засобів навчання.

Розвитку ключових і предметних компетентностей учнів засобами китайської мови, крім уроків, сприяє їхня активна участь у щорічних Київських міських відкритих олімпіадах східних мов, в I (районному) та II (міському) етапах Всеукраїнського конкурсу – захисту науково-дослідницьких робіт учнів – членів Малої академії наук України (секції китайської мови, сходознавства у відділенні іноземної філології та зарубіжної літератури), навчання у класах школи Конфуція при гімназії; участь і перемоги в щорічних Всеукраїнських відбіркових етапах та заключному етапі Міжнародної олімпіади знавців китайської мови «Китайський міст», щорічне мовне стажування в чартерних мовних школах при Куньмінському державному університеті (КНР) і в 2019 році започаткування олімпіади «Піднебесна перлина», реалізація завдань проєкту «Інші країни, культури», ПАШ ЮНЕСКО, культурологічних, просвітницьких проєктів за сприяння Посольства КНР в Україні, Інституту Конфуція при КНУ імені Тараса Шевченка, студентів

закладів вищої освіти в м. Києві. Багато випускників гімназії продовжують навчання в КНР, отримуючи стипендії уряду цієї країни, Посольства КНР в Україні.

Розвиток громадянської та соціальної компетентностей учнів засобами змісту підручників арабської мови

*О. Р. Ахмад,
учитель-методист арабської мови
Київської гімназії східних мов №1*

Для України як поліетнічної держави розвиток громадянської та соціальної компетентностей школяра відіграє особливо важливу роль. Під громадянською та соціальною компетентностями розуміємо поєднання знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, особистих якостей школяра, які потрібні для ефективної та конструктивної участі в громадському житті, у родині, на роботі. Це також вміння працювати з іншими на результат, попереджати й розв'язувати конфлікти, досягати компромісів. Громадянські та соціальні компетентності пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей. Саме на базі демократичних, гуманістичних цінностей, що лежать в основі морального виховання особистостей, можливе об'єднання різних етносів і регіонів України задля розбудови української державності, громадянського суспільства в Україні. Важливу роль у цьому контексті відіграє іншомовна освіта.

Навчання учнів арабської мови – це комплексний вплив на їхню особистість. Функція розвитку громадянської та соціальної компетентностей учнів тісно пов'язана з практичною (комунікативною), освітньою та розвивальною метою навчання. Вона сприяє оволодінню учнями знаннями про культуру, історію, реалії та традиції арабських країн, залученню учнів до діалогу української та арабської культур, розуміння власних індивідуальних особливостей як психофізіологічних засад для оволодіння іноземною мовою, скеровує вчинкові дії школярів, їхні стосунки з іншими людьми, сприяє мовно-культурному розвитку, формуванню активної, відповідальної, громадянської позиції, навчає міжкультурної комунікації та взаємодії в полікультурному суспільстві, толерантного ставлення до інших народів, їх усвідомленого соціального вибору. Добір такої інформації для змісту підручників арабської мови ми здійснюємо за принципом аналогії з підручниками арабських країн, надрукованими в Лівані, Лівії, Сирії. Враховуємо думку арабських авторів, як носіїв мови і культури, щодо об'єктів вивчення, оскільки вони краще усвідомлюють, яка культурно-історична інформація їх країни заслуговує на увагу іноземців.

Уроки арабської мови насичуються країнознавчим матеріалом. Наближення процесу навчання до потреб комунікації можливе тільки за умови організації матеріалу не навколо «розмовних» тем і «граматичних явищ», а довкола тематичних завдань. Громадянська, відповідальна позиція учня формується під час освітнього процесу на уроках арабської мови, через організацію колективної

творчої діяльності (дослідницька робота, робота в групах, проєкти тощо). Учитель арабської мови розвиває в учнів готовність до співпраці, толерантність щодо різноманітних способів діяльності й думок, не порушуючи логіки навчання предмета, наповнює новим громадянським змістом навчальні теми, а також через активні методи та сучасні засоби навчання впливає на формування системи громадянської та соціальної компетентностей учнів.

Функції вчителя – носія арабської мови у розв’язанні лінгвокультурних, соціокультурних і міжкультурних проблем комунікації в сучасному світі

Саліх Саліх Абд,
вчитель-методист арабської мови
Київської гімназії східних мов № 1

Арабська мова – важливий засіб вивчення етнонаціональних цінностей арабів і визначальний чинник комунікативної поведінки в міжкультурній комунікації українців з арабами. Тому важливим є не тільки оволодіння учнями арабською мовою, а й вивчення культурно-мовних цінностей арабів як важливої умови розвитку комунікативної компетентності, мовленнєвого етикету в міжкультурній комунікації.

Знання культури та цінностей арабських народів, розуміння їх національного характеру й особливостей мовленнєвої поведінки є важливими елементами, що мають урахуватися вчителем арабської мови при побудові комунікативної стратегії. Саме тому залучення носіїв арабської мови до освітнього процесу є важливим чинником успішності іншомовної освіти. Носій мови як представник мовної спільноти, який володіє нормами рідної йому мови, активно використовує цю мову в різних побутових, соціокультурних і професійних сферах спілкування. Він здатний розпізнавати різні типи комунікативних ситуацій і поводитися відповідно до прийнятих комунікативних норм, що важливо в навчанні учнів.

На уроках арабської мови вчитель-носій мови навчає учнів розпізнавати різноманітні комунікативні ситуації – завдяки своєму досвіду спілкування з арабами, визначати і розуміти моделі поведінки арабських співрозмовників – завдяки усвідомленню етнонаціональних, культурно-мовних цінностей арабів; організувати поведінкові та розмовні напрями комунікації у процесі спілкування з арабським співрозмовником (використовувати комунікативні тактики) – завдяки природному знанню мови, здатності до спонтанного спілкування; досягати цілей комунікації та успішної побудови комунікативної стратегії.

На різних етапах уроків учитель планує тренувальний, підготовчий і мовленнєвий компоненти діяльності учнів. Разом із запропонованими вправами які спрямовано на навчання самостійного висловлювання, його поступове ускладнення, учитель також пропонує виконувати вправи, у яких учні багаторазово повторюють мовленнєві зразки, здійснюючи операції підстановки, трансформації, детермінованого вибору мовних одиниць. Носій мови практикує уроки формування

мовленнєвих навичок, уроки розвитку мовленнєвих умінь, уроки змішаного типу. У ході позакласної роботи з арабської мови учні вчаться застосовувати іноземну мову в реальному спілкуванні, що значно підвищує їхню мотивацію під час навчання. У процесі міжкультурної комунікації здобувачів освіти з представниками іншомовних культур, розуміння ними лінгвокультурних, соціокультурних і міжкультурних проблем спілкування є важливою умовою успішного досягнення цілей навчання. Залучення носіїв арабської мови на різних етапах іншомовної освіти – важливий чинник розвитку комунікативної компетентності учнів, що сприяє ознайомленню їх із лінгвокультурними, соціокультурними, міжкультурними проблемами комунікації та способами їх розв'язання.

Компетентнісний підхід у діяльності Іванківського ліцею Київської області

*І. В. Білохвост, директор
Іванківського ліцею Київської області,
Я. І. Волохович, вчитель англійської мови
Іванківського ліцею Київської області,
С. О. Пархоменко, вчитель іспанської мови
Іванківського ліцею Київської області,
О. Г. Ступак, вчитель німецької мови
Іванківського ліцею Київської області*

Компетентнісно-орієнтований підхід у вивченні іноземної мови підвищує зацікавленість учнів до навчання, що є однією з умов високої успішності. Для цього вчителі іноземних мов у своїй роботі використовують різні методи та технології, результатом чого є залучення всіх учнів до активного спілкування на уроці, формування позитивної міжособистісної взаємодії в колективі, розвиток умінь і навичок виконання різних видів діяльності в стандартних і нестереотипних ситуаціях, адже мовленнєва дія неможлива поза ситуацією спілкування.

Найтиповішими видами і формами діяльності є такі:

- у системі вправ основне місце посідають умовно комунікативні та комунікативні вправи. Некомунікативним вправам можна надавати ігрового характеру (мовні ігри: «Мудра сова», «Запитання для сусіда», «Відшукай пару», «Чомучка»);
- для формування комунікативної компетентності результативними є мовні зарядки, ігри (в тому числі рольові); бесіди на теми, пов'язані з інтересами учнів, їх життєвим досвідом, безпосереднім оточенням; роботу в парах та групах (технології ситуативного моделювання, технології опрацювання дискусійних питань); пісні, які ще й сприяють невимушеній атмосфері уроку; коментування висловів, дописів, коротких відео відомих людей та блогерів;
- перевага надається проблемно-пошуковим завданням за покликаннями на освітні сторінки та сайти з Інтернету, що містяться в підручнику, або підібрані

вчителем, мовним, рольовим іграм за методами «Мікрофон», «Займи позицію», «Мозковий штурм» та іншим;

- позитивний ефект для формування комунікативної компетентності має навчальна ситуація на уроці. Добре працює на уроці створення ситуацій з опорою на мовні зразки. Тут перед учнями ставиться завдання - придумати ситуацію, в яку б органічно впліталась подана лексика. Для цього на дошці чи в зошит записується декілька виразів, а учні складають невелику розповідь, де використовують ці вирази;

- ефективним шляхом підвищення комунікативної активності учнів є спілкування з носіями мови (завчасно записані відеозвернення або, за можливості, пряме спілкування онлайн);

- не менш важливим є навчання публічного виступу з презентацією англійською мовою в форматі TED talks . Дискусії здійснюються на основі значимої для дітей інформації. Використовуються «провокаційні» питання та презентації (Would you rather..., Pros and cons.);

- створення інтелектуальних карт або mindmap для розвитку критичного мислення та word clouds для вивчення та повторення лексичних одиниць;

- з метою розвитку комунікативних навичок застосовуються прийоми «Перекажи діалог від імені персонажа», «Розіграй діалог», «Надай поради персонажу», «Правда чи ні? Доведи»;

- для формувального оцінювання використовуються сервіси та платформи Quizziz, Kahoot, тести на порталі «На урок»;

- BBC Learning English пропонує декілька категорій коротких відео із прихованими субтитрами або окремо представленим текстом. Доступними є інтерактивні вправи, які допомагають закріпити матеріал та перевірити себе.

Все це далеко не вичерпує всіх прикладів для створення цікавого процесу компетентнісно орієнтованого навчання, сприяє наближення його до життя, робить учнів впевненими учасниками комунікативного процесу.

Ігрова діяльність учнів на уроках східних мов як засіб розвитку культурно-мовних цінностей здобувачів освіти

*З. Ю. Бойцова,
старший учитель японської та китайської мови
Київської гімназії східних мов № 1*

На уроках східних мов особливо часто вчителі використовують рольові та імітаційні ігри, театральні інсценівки, ігри-дискусії, які характерні для всіх етапів вивчення східної мови. Дидактичні ігри не тільки розвивають учнів, але й адаптують їх до реальних умов спілкування.

Окреслимо низку причин, чому ігри мають використовуватися в навчанні східних мов як засіб розвитку культурно-мовних цінностей учнів:

- ігри – це весело, що вкрай важливо, адже вони можуть допомогти активізувати учнів, які, раніше були неактивними через відсутність інтересу;

- допомагають учасникам спілкування будувати стосунки та почувати себе рівними, створювати доброзичливу й позитивну атмосферу, забезпечувати різноманітність, яка може бути надзвичайно корисною для збереження зацікавленого навчального середовища;
- забезпечує можливість використовувати її в реальних ситуаціях, наприклад, під час подорожі. Ігри можуть бути дуже добрим способом практикувати цю майстерність, відповідно до різних ситуацій із реального життя у східних країнах і надання учням вільної практики;
- допомагають краще ознайомитися з культурою, традиціями східних країн. Використовуючи ігри, учитель відводить своїм учням більшу роль, дозволяє школярам брати на себе більше відповідальності, самостійності;
- ігри корисні для сором'язливих учнів з низькою самооцінкою, що особливо помітно, коли гра відбувається в малих групах, оскільки тоді вони отримують шанс говорити перед меншою аудиторією, замість того, щоб самовиражатися перед усім класом.

Досить активно практикуємо використання дидактичних ігор під час компетентнісно орієнтованого навчання. Цей процес організуємо відповідно до тематики спілкування з урахуванням навчального досвіду учнів кожного класу.

Вибір доцільно здійснювати відповідно до конкретної групи учнів, які працюють над певною темою. Учителю потрібно переконатися, що гра відповідає предмету, підходить для вивчення тієї чи тієї східної мови, відповідає віку учнів. Також не слід вибирати занадто складну гру, бо це може призвести до втрати інтересу учнів або навіть до того, що вони не зможуть в неї грати. Педагог має доступно пояснювати правила гри. Під час гри вчителю важливо спостерігати та бути готовими допомогти, але без зайвого переривання гри. Після гри бажано запланувати етап рефлексії, оскільки це дає час учневі задуматися про процес гри та її результати.

Особливості використання підручників англійської мови «On Screen B2» як засобів міжкультурної комунікації

*С. О. Цільмак,
заступник директора з навчально-виховної роботи,
учитель-методист англійської мови
Київської гімназії східних мов № 1*

Завдання міжкультурної комунікації полягає у формуванні міжкультурної компетентності, необхідних знань про різні народи та культури з метою уникнення міжетнічних і міжкультурних конфліктів та встановлення комфортних умов спілкування в різних сферах і життєвих ситуаціях. Саме дотримання цієї умови дає змогу повною мірою актуалізувати розвивальні можливості навчання за допомогою підручника.

Серія підручників з англійської мови «On Screen» – шестирівневий НМК (від А1 до В2+) від досвідчених авторів підручників з англійської, як іноземної,

Вірджинії Еванс та Джені Дулі. Зазначена серія поєднує активний підхід до вивчення мови та різноманітні, близькі до життя теми, орієнтована на виконання завдань, які визначені Концепцією навчання другої іноземної мови, та покликана сформуванню комунікативних вмінь і розвинути навички, окреслені чинною програмою з англійської як другої іноземної мови для ЗЗСО.

Підручник «On Screen» має на меті формування в учнів комунікативної компетентності у процесі навчання англійської мови як другої іноземної на основі комунікативних умінь, а також загальнонавчальних умінь і навичок як на міжмовному, так і міжпредметному рівнях.

Окреслимо стратегічно значущі підходи до навчання, на засадах яких побудований підручник «On Screen»:

- комунікативний підхід, який передбачає формування в учнів умінь використовувати іноземну як засіб спілкування в різноманітних сферах життя;
- особистісно орієнтований підхід, який сприяє створенню умов, за яких освітній процес стає для учнів особистісно значущим, спонукає їх до прояву активності, реалізації внутрішніх сил;
- діяльнісно-орієнтований підхід, спрямовує діяльність учнів на виконання ними дій котрі характерні реальним умовам спілкування;
- культурологічний підхід, який сприяє вихованню учнів у дусі розуміння та поваги до культури інших народів і країн.

Підручник «On Screen» є яскравим зразком щодо наповненості гуманістичними цінностями та життєвими орієнтирами. Завдання, що в ньому використовуються, мають значну мотивацію учнівської навчальної діяльності. Вони спрямовані на розвиток мовних і мовленнєвих здібностей учнів, заохочують до вивчення англійської мови. У підручнику подаються вправи на аналіз, розпізнавання та виділення головного (для прикладу, вправи з For- та Against-аргументами та різноманітні доповіді), групування, систематизацію, що, у свою чергу, мотивує учня до розмови, розвиває оцінні судження, вмінь диференціювати. Є вправи, де учні повинні щось прокоментувати, висловити своє ставлення до того чи іншого факту.

Зміст підручника сприяє формуванню в учнів міжкультурної компетентності. Характерною рисою лінгвокраїнознавчого аспекту навчання за цим підручником є порівняння реалій культури, традицій, історії, кола інтересів підлітків і сучасного життя англomовних країн та України. Діалог культур є провідною практичною спрямованістю текстового матеріалу, який тісно пов'язаний з реаліями нашого щоденного життя (використання завдань дискусійного характеру, проблемне навчання). Це сприяє взаємопов'язаному комунікативному й соціокультурному розвитку учнів.

Культурно-мовні цінності японців у діалозі культур на уроках японської мови

*З. М. Карпенко,
учитель-методист японської мови
Київської гімназії східних мов № 1*

Японія й Україна мають великі політичні, економічні, географічні, релігійні та інші відмінності, але споріднені єдиними загальнолюдськими цінностями, зокрема збереженням власної етнічної самодостатності та національно-культурної самобутності, прояви яких простежуються в усіх сферах життя. Процеси глобалізації носять не лише політичний та економічний характер, а й освітньо-культурний. Духовну глобалізацію доцільно взяти за основу міжкультурної комунікації як зразок толерантного діалогу на різних рівнях. Між націями слід зводити мости на різних рівнях. Дуже важливі дипломатичні канали, політичні діалоги й економічне співробітництво. Однак не менше важливу роль відіграють культурні зв'язки, наукові освітні обміни й суто людські контакти. Тому в основі самореалізації української молоді має бути усвідомлення власної місії, принципи якої формуються на засадах суспільних моральних цінностей ще в закладах загальної середньої освіти.

Учителі японської мови гімназії в навчанні використовують різноманітні види і форми навчання: інтерактивні методи; вивчення історії та культури Японії; життєві цінності та етикет японців; вивчення японської літератури, що є важливим чинником формування діалогу української та японської культур. Ці теми вивчаються у формі діалогу культур, що передбачає формування в учнів умінь презентувати японською мовою аналогічні теми з життєдіяльності України. На уроках японської мови культурно-мовні цінності є важливим чинником синтезу культур і знаходження спільних точок дотику в налагодженні системи міжлюдських контактів. Спільною рисою культурно-мовних цінностей, які беруть початок із сімейних традицій та передаються із покоління в покоління, формуються впродовж століть, є національна свідомість, формування якої здійснюється на уроках японської мови. Упорядкування вказаних тем для здобувачів профільної середньої освіти надає можливість розширити лексичний запас через нерозривний зв'язок зі світовою та національною історією, культурою, національними традиціями японців.

Мета вчителя японської мови - навчити учнів розмірковувати про гармонізацію культурно-мовних цінностей японців, про формування нового світогляду та толерантного ставлення. Тільки на таких загальнолюдських цінностях, актуальність яких дуже гостро відчувається саме для учнів такої вікової категорії, вибудовується структура людських відносин, що здатна забезпечити мирні перспективи подальшого розвитку. Ідейна спрямованість уроків японської мови реалізується через зміст окреслених вище тем, які носять соціальне навантаження і є актуальними для сьогодення.

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

Реєстраційний номер: 0122U000447

Роки виконання: 2022 – 2024 рр.

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

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

Науковий керівник: Н. П. Дічек, д-р пед. наук, професор, завідувач відділу історії та філософії освіти Інституту педагогіки НАПН України

Основні наукові результати

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

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 (друга половина XIX-початок XX ст.), вмотивованого необхідністю систематизації й актуалізації філософсько-педагогічної спадщини як питомого підґрунтя формування національної ідентичності і патріотизму у здобувачів освіти різних рівнів – та згідно з його завданнями (створення контекстуальної характеристики культурно-освітніх і дотичних до них суспільно-політичних обставин українського націєтворення у другій половині XIX – на початку XX ст., що спричинили появу і розроблення низки ключових ідей-напрямів, а саме:

- кордоцентризму як екзистенційного виміру української філософсько-педагогічної думки;
- національної ідеї як осердя національної філософії освіти і педагогіки;
- соціально-антропологічних ідей, екстрапольованих на проблеми освіти і виховання певного історичного етапу розвитку українського народу, віддзеркалених у текстах українських освітніх і суспільних діячів, письменників, філософів-теологів) здобуто такі результати.

- *Виявлено* смислові зав'язки між поглядами українських учених, громадсько-освітніх діячів і педагогів (Б.Грінченко, М.Грушевський, М.Драгоманов, С.Єфремов, М.Костомаров, П.Куліш, І.Огієнко, О.Потебня, Т.Рильський, С.Русова, М.Сумцов, С.Черкасенко, М.Шашкевич, Г.Шерстюк),

відображеними у їхніх педагогічних і публіцистичних працях, доповідях, літературних творах (сукупно – текстах).

- *Обґрунтовано* складність визначення і сталого розуміння, тлумачення поняття «національна ідея», характерну для нього багатозначність (за акад. Ю. Римаренком), спричинену його несталістю, бо у різні періодів історії та в різних етносах воно варіюється. Виходячи з наявної хронотопічної залежності сенсу поняття «національна ідея», можна стверджувати, що для періоду другої половини ХІХ ст. (хронос, час) і для українців (топос – українські землі Російської імперії (далі – РІ) вона полягала, по-перше, у *збереженні народної, тобто української мови*, що у згаданий історичний час функціонувала головним чином як ужиткова серед селянства, яке водночас становило левову частку *українського* населення, та невеликої кількості освіченої, національно орієнтованої частини (верхій стан) суспільства (переважно з міського населення (за Г.Грабовичем); по-друге, у її *відродженні* засобами розвитку й творення україномовного красного письменства (літератури, поезії), публіцистики, у розширенні ужиткових функцій української мови (релігія, наука, судочинство). (**Дічек Н.П.**).

- *Доведено*, що українській філософсько-педагогічній думці у період другої половини ХІХ - початку ХХ ст., яка розгорталася в межах науково-освітніх інституцій та виконувала людинотворчу функцію в культурі, була властива тенденція до створення основ філософії виховання і освіти, які стали каркасом педагогічних побудов сьогодення. У цьому контексті розкрито освітньо-філософські ідеї, викладені в дослідженнях представників Київської академічної школи, зокрема викладачів Київського університету імені святого Володимира (В.Зеньківський, С.Гогоцький, І.Малишевський, А.Лобода, В.Перетц) та Київської духовної академії (М.Маккавейський, М.Олесницький, П.Ліницький). (**Саух П.Ю.**).

- *З'ясовано*, що період другої половини ХІХ століття – 1917 р. в українській гуманітарній думці характеризується пошуками шляхів реформування системи освіти і виховання, інтенсифікацією психолого-педагогічних досліджень, створенням і розвитком нової педагогічної думки – педагогічної антропології, орієнтованої на спеціальне вивчення людини для узгодження педагогічної теорії та практики з людською природою.

- *З'ясовано*, що скovorодинівська традиція у ХІХ–ХХ ст.

- Аналіз творчої спадщини українських митців зазначеного періоду (М. Коцюбинський, Леся Українка, В. Короленко, В. Винниченко), *довів*, що в українській традиції антропологічний вимір освіти розглядався у контексті скovorодинівської традиції, яка увібрала ідейні здобутки релігійного, а також екзистенціально орієнтованого мислення, згідно з яким виховання й освіта мобілізують людину на доленосний вибір на користь її справжнього буття. Такі різні мислителі, як Т. Шевченко і Л. Українка, В. Короленко, М. Коцюбинський, В. Винниченко і С. Русова у визначенні завдань і призначення виховання апелювали до людської природи, до духу людини, до серця як духовного центру людського буття. Їхнє діалектичне поєднання знаходить прояв у принципі дитиноцентризму. (**А. А. Загородня**).

- *Аргументовано*, що з кінця XIX – поч. XX ст. в європейській науці відбувався так званий антропологічний поворот і проблема людини стала чи не основною для більшості вчень. В українській гуманітарній думці він корелював з проблемою національної освіти українців, про що свідчать твори і публіцистичні праці українських просвітителів і громадських діячів др. пол. XIX-1917 р. – Т.Шевченка, П.Куліша, М.Драгоманова, І.Франка, О.Пчілки, В.Короленка, Л.Українки.

- На основі контекстуального аналізу праць і творів згаданих суспільних діячів і видатних митців, *доведено*, що вони активно відстоювали право українців на національну освіту, а її проблеми піднімали у різноаспектній творчості. (С. М. Шевченко).

Національна ідея як осердя національної філософії освіти в Україні (друга половина XIX – перші десятиріччя XX ст.)

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

Для розв'язання одного із завдань планового дослідження – розкриття національної ідеї як осердя національної філософії освіти і педагогіки у другій половині XIX ст. і в перші два десятиліття XX ст., віддзеркаленої у текстах українських освітніх і суспільних діячів, письменників, було здійснено смисловий аналіз концепту «національна ідея», який на думку українського філософа, академіка Ю. Римаренка, є полізначним поняттям. Обґрунтовано складність визначення, сталого розуміння і тлумачення поняття «національна ідея», що зберігається донині. Встановлено, що причиною несталості сенсу цього поняття є його залежність від суб'єктивного сприйняття особою, яка розмірковує про нього, від історичного часу (або хронос), коли здійснюється розмірковування і від місця, простору (або топосу), де воно здійснюється. Тобто наявна залежність розуміння поняття від певних особистісних і просторово-часових параметрів. Найадекватнішим вважаємо тлумачення концепту «національна ідея» як «стволової клітини», що збуджує оновлення (чи подальший розвиток) держави і суспільства.

Доведено, що для періоду бездержавного існування українців «національна ідея» найвиразніше артикулювалася насамперед у потребі збереження національної, тобто української мови, розвитку елементарної грамотності населення українських земель (друга пол. XIX ст. - по 1917 р.). Із зазначеною потребою збереженням національного підґрунтя корелював і розвиток українських етнографічних і фольклорних студій (І.Срезнеєвський, Б.Грінченко, М.Максимович, Д.Щербаківський, П.Чубинський). На згадану національну потребу «працювали» й творці зразків української літератури і поезії, які яскраво

доводили самобутність і велич української мови (Т.Шевченко, Л.Глібов, Г.Квітка-Основ'яненко, О.Кобилянська, В.Стефаник, П.Куліш, Л.Українка, І.Франко).

Поступово, внаслідок формування в українців засобами просвіти національної самоідентифікації, що була «розіджена державною нівеліровкою та русифікацією» (І.Огієнко), національна ідея увиразнилася в гаслах здобуття самостійності і незалежного буття народу (1917 – 1921). Отже, спочатку сенс національної ідеї її ключові провідники пов'язували з потребою національної просвіти, або освіти широких народних кіл рідною українською мовою (Б.Грінченко, М.Грушевський, П.Куліш, С.Русова, О.Потебня), їхнього культурного (всебічного) розвитку (М.Драгоманов, Д.Дорошенко, О.Лотоцький, М.Костомаров, С.Єфремов, Т.Рильський), далі – їхнього політичного розвитку (М.Грушевський, В.Липинський, С.Черкасенко, О.Огоновський, М.Міхновський). Звичайно, згадані процеси не відбувалися у хронологічній послідовності, а частогусто перепліталися. Однак потреба просвіти й народної освіти була засадничою в реалізації української національної ідеї в XIX ст.

Визначено значущість ідей та діяльності Михайла Драгоманова, який вважав народню мову «найвиднішою національною ознакою» і «способом морального зв'язку між людьми». Він зробив вагомий внесок у розвиток й практичну реалізацію потенціалу просвіти українців (і юних, і дорослих) як чинника формування їхнього національного самоусвідомлення. У його спадщині відбито авторське розуміння національної ідеї українським інтелектуалом європейського рівня. Встановлено, що його освітньо-публіцистичним працям була притаманна багатомірність, а саме: вони мали і мають (!) документально-історичне значення як хронологічні свідчення стану сучасної йому освіти українського народу; викривально-публіцистичну силу, безцінну у добу заборони української мови; прогностичну спрямованість, що полягала в обґрунтуванні необхідності невідкладного покращення стану освіти українців, потребу організації народної рідномовної школи, видруку підручників і книг з різних галузей знань українською мовою: «... а громадівцям українським зовсім не можна сказати, що й без нас хто-небудь зробить що-небудь для мужика українського, хоч простий букварь, котрий в другому місці зробить хто-небудь зза одних грошей. І на Україні тільки щирий прихильник мужицький може взятись за такий букварь. У нас, коли мужицькі громадівці не зроблять наукових книг для мужиків, то і ніхто не зробить. ... А щоб зложити такі книжки, далі щоб зложивши їх, провести між народ, візьмемось за школу, заведемо школи по всіх углах, де можна тільки нам пролізти». Ця цитата з праці М.Драгоманова «Народні школи на Україні серед життя і письменства в Росії», опублікована в Женеві (1887) доводить, що, мріючи про прискорення культурного розвитку українського народу, про становлення рідномовного письменства й науки, своєю громадсько-політичною діяльністю вчений збуджував суспільну думку, спрямовував її у національно-патріотичне річище.

М.Драгоманов обстоював «європеїзацію» української освітньої справи. Не поділяючи ідей радикального націоналізму, що, на його думку, суперечать загальнолюдським цінностям, він вважав, що українцям слід «рішуче вчитися

європейським мовам», а національне відродження слід починати шляхом створення національної за змістом та ідейним спрямуванням школи.

**Філософсько-педагогічна думка в Київському університеті
імені Святого Володимира та Київській духовній академії
(друга половина XIX – початок XX ст.)**

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

На основі історіософського аналізу суспільно-політичних і культурно-освітніх подій другої половини XIX – початку XX століття з'ясовано особливості парадигмальних зрушень філософсько-педагогічної думки в Україні. На цій основі визначено, що українська філософсько-педагогічна думка, не зважаючи на те, що об'єктивно межувала з російською і активно вписувалася у загальноєвропейський філософсько-освітній дискурс, мала низку специфічних національних конкретно-культурних рис і забарвлень. Її образ був тісно пов'язаний з формуванням душі українського народу, яка поставала поєднанням ментальних, культурних і моральних характеристик. Алгоритм парадигмальних зрушень філософсько-педагогічної думки, як свідчать історичні джерела, програми різних громадських рухів, педагогічні пошуки академічної філософії були в цей період зосереджені на смислових, онтологічних вимірах духовності людини, педагогічних чинниках розвитку особистості, формуванні національного дискурсу педагогічної думки як певної теоретичної цілісності. Філософсько-педагогічній думці, яка розгорталася в межах науково-освітніх інституцій та виконувала людинотворчу функцію в культурі, була властива тенденція до створення філософії виховання і освіти, що стала каркасом педагогічних побудов нашого часу. У цьому контексті особливої уваги заслуговують дослідження Київської академічної школи, зокрема Київського університету імені святого Володимира та Київської духовної академії.

Усе це стало підставою визначення у процесі дослідження важливих констант розвитку освіти цього періоду, які мають евристичне значення і багато в чому співзвучні сучасним освітнім трансформаціям, що вимагають їх всебічного осмислення, насамперед, з позицій педагогічної антропології. Зокрема, йдеться про принципи поваги та шанобливого ставлення до особистості дитини, синкретизму навчання і виховання, переосмислення ролі вчителя в навчально-виховному процесі та стратегічного значення школи в суспільстві тощо.

У зв'язку з цим доведено, що звернення до наших вітчизняних витоків та історико-культурних надбань має непересічне значення для усвідомлення осереддя

сучасного освітнього простору. Він має бути позначений нашим прагненням зрозуміти внутрішню логіку та автентичні своїй природі концептуальні засади, що слугуватимуть основою наступних педагогічних пошуків. На жаль, не зважаючи на розмаїття вітчизняних досліджень філософсько-педагогічної думки кінця ХІХ – початку ХХ століття, існує помітний брак студій, що актуалізують філософсько-педагогічний доробок цього періоду. Не випадково це потребує сьогодні цілісного аналізу творчих надбань представників філософсько-педагогічної думки минулого, позаяк він сприятиме ґрунтовному уявленню про власну освіту і культуру.

Українська соціально-антропологічна думка про освітні проблеми (друга половина ХІХ – поч. ХХ ст.)

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

- *Установлено* (на основі контекстуального аналізу праць і творів М. Коцюбинського, Лесі Українки, В. Короленка, В. Винниченка), що осмислення вітчизняною соціально-антропологічною думкою проблем української освіти відбувалося у контексті сковородинівської традиції, що увібрала ідейні здобутки релігійного, а також екзистенціально орієнтованого мислення, коли виховання й освіта мобілізують людину на доленосний вибір на користь її справжнього буття. Різні за спрямуваннями педагогічних думок українські освітні діячі і письменники у визначенні завдань і призначення виховання апелювали до людської природи, до духу людини, до серця як духовного центру людського буття. Їх діалектичне поєднання знаходить прояв у принципі дитиноцентризму.

- *Аргументовано*, що формування педагогіки на засадах соціально-антропологічних ідей повністю змінила методологічну парадигму системи освіти і виховання. Виявлено, що в процесі пізнання людини стали використовуватися як наукові (природничі) так і гуманітарні знання про життя людини; досліджувалася не тільки космічна і суспільна природа людини, але і її духовний аспект з провідною роллю самосвідомості; саме в цій методології духовний світ розглядався в процедурі пізнання як чинник, що компенсує і доповнює попередні дослідження; в межах цього підходу людині не нав'язувався світ, який відчужений і важко досягається. Антропологія націлена на розкриття свого бачення зв'язку внутрішнього духовного світу людини з його зовнішнім світом об'єктивних соціальних відносин, інституцій, процесів. *Визначено*, що соціальна антропологія постала як науковий напрям, що претендує на формування нової пояснювальної моделі сучасних соціокультурних процесів у кардинально змінених реаліях пов'язаних із структурно-соціальними змінами глобального порядку.

- Показано, що антропологія розвивається у руслі соціологічного знання, представленого спектром навчальних дисциплін у системі соціальної освіти

загалом. Її акцентуація на дослідження людини проявляється у конкретних її характеристиках, що визначаються шляхом генетичної та соціокультурної обумовленості (біологічні особливості, культурне середовище та ін.), а також виявленні резервних можливостей людини, здатних змінити небажану траєкторію індивідуального (групового, національного) розвитку шляхом саморозвитку та самореалізації.

• *Розкрито* і репрезентовано соціально-антропологічні ідеї освіти і виховання в осмисленні Лесі Українки, М. Коцюбинського, В. Короленка та В. Винниченка. Антропологічний вимір освіти й виховання розкриває їхню гуманістичну сутність, поняття цілісності, комплексний підхід, проблематику соціальної (культурної) антропології, що є визначальними тенденціями української філософсько-антропологічної думки, основними мотивами соціально-антропологічних ідей в українській філософії освіти і виховання в творах письменників, мислителів другої половини ХІХ століття – 1917 р.

До характеристики основних напрямів розвитку філософсько-освітніх ідей в Україні (друга половина ХІХ – поч. ХХ ст.)

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

З кінця ХІХ – поч. ХХ ст. в науці здійснювався антропологічний поворот і проблема людини стала чи не основною для більшості вчень. Водночас творчість багатьох видатних українських просвітителів і громадських діячів др. пол. ХІХ-1917р. (Т.Шевченка, П.Куліша, М.Драгоманова, І.Франка, О.Пчілки, В.Короленка, Л.Українки) була тісно пов'язана з просвітництвом української нації. *Встановлено*, що в творах великого Кобзаря відображено думи і сподівання українського народ, а сам Кобзар формулював ідеї про політичне і соціальне визволення народних мас, яке він пов'язував із піднесенням культурно-освітнього рівня народу, із розвитком просвіти пересічних українців.

Встановлено, що найсуттєвішою рисою філософії М.Драгоманова є визнання, що без глибоких теоретичних узагальнень неможливе не оіше з'ясування основних законів історичного розвитку, а й розумна організація всіх суспільних і державних порядків, зокрема у сфері освіти. Розглядаючи соціальні проблеми свого часу М. Драгоманов застосовував не суб'єктивний метод, а порівняльно-історичний. Завдяки цьому конкретно-історичноиу розгляду оцінював усі суспільні явищ у їхньому взаємозв'язку з іншими явищами та в історичному розвитку. Цей метод передбачав також врахування не тільки фактору часу, а й усіх тих суспільних умов, за яких відбувається розвиток того або іншого явища.

Обґрунтовано, що І.Франко був перший в українській і один з перших у європейській літературі, хто всебічно розробив тему праці, а в філософському

розумінні – трудової моралі як аспекту антропологічних розмислів, що розвинулася пізніше в одну з провідних філософських тем. Вже в першому своєму трактаті «Поезія і її становисько в наших временах» він аргументував, що духовне ледарство, то злочин проти гуманності. Ставлячи в центр своєї філософії людину, І.Франко формулює головний закон людяності, суть якого в тому, що неробство - зло, а праця - добро. Праця у розумінні Франка – єдине, що здатне творити і вдосконалювати людську душу, вселяти в неї почуття гідності й правди.

Установлено, що педагог-просвітитель Олена Пчілка своїми творами, а також засобом популяризації українського мистецтва сприяла реалізації нагальної у другій половині ХІХ ст. проблеми освіти народу, так само як Леся Українка, оспівуючи ліризм української душі і драми її реалізації. Грунтуючись на Біблії, філософських ідеях Г.Сковороди і Т.Шевченка Леся Українка будувала філософію пошуку синтезу вічних проблем і сучасних їй запитів. Письменниця виходила з ідеї, що існування будь-якої національної філософії реалізувався як прояв філософії духу, тому українська філософія була у неї особливим, оригінальним явищем. Основні *соціальні ідеї* Л.Українки –знищення експлуататорського ладу і тиранії, встановлення дійсного народовладдя, забезпечення свободи і розвитку особи – впліталися нею в українське національне питання. *Доведено*, що твори Лесі Українки є джерелом формування широкого спектру моральних, етичних і естетичних якостей особи з метою її виховання в дусі патріотизму і відданості Батьківщині. Національна тематика займала провідне місце в поезії та публіцистиці поетеси, а її просвітницька діяльність і педагогічні погляди наскрізь пройняті національною ідеєю.

ІННОВАЦІЙНІ ТРЕНДИ, 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, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України.

Основні наукові результати

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

- *розкрито* сучасні політики держав Європи та США у галузі освітніх інновацій на рівні загальної середньої освіти;
- *виокремлено* інноваційні тренди в системах загальної середньої освіти в країнах Європи та США.
- *структуровано* інновації, які характеризують розвиток загальної середньої освіти в країнах Європи, у США та Канаді (запровадження ключових компетентностей, що включають трансверсальні, в рамках трансформації змісту освіти на компетентнісні засади, білінгвальне навчання у галузі навчання іноземних мов; розвиток технологій блокчейн, безкоштовних цифрових відкритих підручників та відкритих освітніх ресурсів у галузі цифровізації освіти; розвиток імерсивних технологій в рамках технологізації загальної середньої освіти; сприяння ліквідації кінцевих освітніх траєкторій та розвитку навичок для життя на засадах цілісного підходу, формування здорового та безпечного навчального середовища, яке захищає і надихає учнів; є адаптованим як для дівчат, так і для хлопчиків; є інклюзивним навчальним простором, що є дружнім до нацменшин чи учнів з обмеженими можливостями, місцем, в якому діти вчать поважати один одного та навколишнє середовище, формування базових (твердих) навичок (відповідно до віку учнів), так і м'яких (гігієна, харчування, знання про ВІЛ/СНІД, роботу в конфліктних ситуаціях, гендерну рівність чи інші важливі національні та міжнародні проблеми) навичок у галузі справедливості та якості в освіті;
- *охарактеризовано* виклики, які визначають характер розвитку шкільної освіти в європейському та північноамериканському просторах.

Орієнтири політики ЄС у галузі справедливості в освіті

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

Констатовано, що освіта країн ЄС стикається з викликом забезпечення справедливості освіти (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). Це актуалізує розбудову політики у галузі справедливості в освіті, стратегічні орієнтири якої окреслено зокрема в таких документах, як 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). Зasadничим принципом

організації справедливої освіти у документах визначено відокремлення соціального, економічного та культурного статусу, етнічного та расового походження від освітнього рівня та досягнень.

Розкрито напрями діяльності ЄС з підтримки держав-членів задля посилення рівня справедливості систем освіти. На рівні дошкільної освіти – це сприяння досягненню максимального рівня охоплення дошкільною освітою дітей відповідного віку; на рівні шкільної освіти – ліквідації кінцевих освітніх траєкторій; на рівні професійно-технічної освіти – сприяння інклюзивності та рівним можливостям, що забезпечує досягнення стійкості, соціальної справедливості та процвітання для всіх; на рівні вищої освіти – підтримка 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.

Зроблено висновок, що інклюзивна освіта і навчання, а також просування європейського виміру в навчанні та екологічної стійкості задля підтримання руху до більш зеленої та стійкої Європи, включаючи розвиток компетентностей у сфері сталого розвитку, позиціонуються як інструменти формування спільних цінностей, створення і підтримки згуртованого європейського суспільства, що сприяє сталому зростанню.

Трансформація змісту на компетентнісні засади у загальній середній освіті країн ЄС: стратегічний та законодавчий рівні

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

У процесі дослідження встановлено, що у межах Європейського Союзу компетентність (competence англ. м.) визначається як поєднання знань, навичок та ставлення, що відповідає контексту. Компетентність вказує на здатність адекватно застосовувати результати навчання у визначеному контексті (освіта, робота, особистий чи професійний розвиток). Навчальна програма, розроблена на компетентнісних засадах, підкреслює складні результати навчального процесу (тобто знання, навички та ставлення, що застосовуються учнями), вона орієнтована та адаптована до потреб учнів. Це означає, що навчальна діяльність та середовище формуються таким чином, щоб учні могли набувати та застосовувати знання, навички та ставлення до ситуацій, з якими вони стикаються у повсякденному житті.

У процесі дослідження виявлено, що компетентність є кінцевим результатом навчання, мета якого полягає у формуванні й розвитку особистості учня. Оволодіння учнями новими знаннями, навичками й компетентностями з постійним їх вдосконаленням, дозволить більш ефективно досягати найкращих результатів у навчальному процесі. Перед сучасною школою країн європейського регіону стоїть завдання навчити учнів правильному і належному використанні інноваційних технологій, зокрема цифрових.

Констатовано, що важливим завданням школи на сучасному етапі є підготовка учнів до життя в інформаційному суспільстві. Одним із стратегічних завдань, що стоїть перед Європою це підвищення рівня цифрових навичок у кожного європейця. Сильна цифрова економіка, з громадянами, які володіють цифровими навичками, – є життєво важливою умовою для активного розвитку інновацій у всіх сферах життя, економічного зростання, збільшення робочих місць й як наслідок європейської конкурентоспроможності у глобальному світі.

Визначено, що загальною тенденцією застосування на практиці компетентнісного підходу у державах-членах ЄС є посилення на всіх етапах вивчення основних предметів, які сприяють набуттю ключових компетентностей учнів, запровадження у зміст шкільних програм нових навчальних предметів (наприклад, інженерні науки), а також подальше удосконалення міжпредметного підходу та інших методів навчання. Адже, кожна предметна галузь має відповідний потенціал щодо формування конкретної ключової компетентності.

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

Практичні підходи до забезпечення якості шкільної освіти

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

Відповідно до документів Єврокомісії про Європейський освітній простір забезпечення якості освіти передбачає систематичну перевірку надання освітніх послуг для підтримки та покращення її якості, справедливості та ефективності, що охоплює самооцінювання шкіл, зовнішнє оцінювання, оцінювання вчителів і керівників освітніх закладів, а також оцінювання учнів.

З'ясовано, що розроблення надійних систем забезпечення якості має вирішальне значення для підтримки високоякісної інклюзивної освіти в Європейському освітньому просторі, про що зазначається у Рекомендації Ради ЄС

від 2018 року щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя та просування спільних цінностей, інклюзивної освіти та європейського виміру навчання.

Визначено, що в межах ЄС діє Education and Training 2020 Working Group, яка складається з експертів національних урядів ЄС та організацій-стейкхолдерів, діяльність якої полягає у забезпеченні якості шкільної освіти шляхом вивчення конкретних аспектів освітньої політики, пов'язаної із забезпеченням якості освіти, обговорення спільних викликів та обміну передовим досвідом. Робоча група надає рекомендації щодо розроблення освітньої політиків забезпечення якості розвитку закладу освіти, готує звіти про підтримку шкільного самооцінювання як ключового механізму розвитку школи.

Виявлено, що ключовими елементами якості є: вчителі та методи навчання; зміст освіти; навчальне середовище; освітній менеджмент; соціальні умов; фінансування та організація.

Доведено, що учитель є чи не найважливішим фактором якості освіти, який прямопропорційно залежить від якісної підготовки педагога, його вмотивованості (у тому числі, фінансової), забезпечення належних умов для проведення занять. Практичний підхід до підвищення якості цього елемента полягає у вдосконаленні програм підготовки вчителів, збільшення фінансування на оплату праці, політика щодо підвищення престижу професії, «омолодження» персоналу, заходи з регулярного підвищення професійної кваліфікації вчителів. Практичний підхід до удосконалення змісту освіти реалізується через перегляд освітніх програм та навчальних матеріалів на предмет, як формування базових (твердих) навичок (відповідно до віку учнів), так і м'яких (гігієна, харчування, знання про ВІЛ/СНІД, роботу в конфліктних ситуаціях, гендерну рівність чи інші важливі національні та міжнародні проблеми). Якісна освіта – це здорове та безпечне навчальне середовище, яке захищає і надихає учнів; адаптоване як для дівчат, так і для хлопчиків; це інклюзивний навчальний простір дружній до нацменшин чи учнів з обмеженими можливостями; місце, в якому діти вчать поважати один одного та навколишнє середовище. Удосконалення освітнього менеджменту відбувається через перевірки освітніх закладів на відповідність національним вимогам, оптимізації шкільного дня, поліпшення робочої атмосфери тощо. Досвід, з яким учні приходять до школи теж впливає на їх подальшу успішність. Діти-переселенці, учні з неблагополучних сімей, діти зі слабким здоров'ям, з віддалених регіонів, тощо мають нерівні освітні шанси у порівнянні з іншими учнями, тож практичних під до поліпшення якості соціальних умов полягає у вирівнянні освітніх можливостей. Школа, яка не має належного фінансування та чітких інструкцій, не зможе забезпечити належну якість. Однак кожна окрема школа повинна розпоряджатися власними ресурсами та найкращим чином організувати роботу на своїх умовах, тож автономія є пріоритетом.

Роль імерсивних технологій в системі освіти США

*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 НДР *проаналізовано* такі поняття як «освітня інновація», «технологізація освіти», «імерсивна освіта», «імерсивні технології», «цифровізація», «цифровий розрив».

У процесі дослідження *встановлено*, що стратегічним орієнтиром технологізації загальної середньої освіти у США слугує низка документів офіційного характеру, зокрема: План трансформації американської освіти з використанням інноваційних технологій (2010), Програма ООН «Трансформація нашого світу: порядок денний стійкого розвитку 2030» (2015), Інчхонська декларація «Концепція розвитку освіти до 2020 року» (2015), План дій щодо цифрової освіти на 2021-2027 роки (2021), аналітичний документ Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСД) «Інноваційна освіта та освіта для інновацій: значущість цифрових технологій і навичок» (2016) та ін.

Проаналізовано досвід США щодо застосування імерсивних технологій, які потенційно можуть стати основним інструментом в освіті.

Досліджено, що імерсивні технології (англ. immersive – занурювати) – це технології повного або часткового занурення у віртуальний світ або різні види поєднання реальної і віртуальної реальності. Імерсивні технології також називають технологіями розширеної реальності, які забезпечують ефект повної або часткової присутності в альтернативному просторі. До таких належать: RR (real reality) – «реальна реальність» або об'єктивна реальність, в якій ми перебуваємо і яку сприймаємо органами чуттів; VR (virtual reality) - віртуальна реальність, це змодельована дійсність із застосуванням сучасних технологій, коли до 3D проєкцій додається звук, а подекуди й тактильні відчуття; AR (augmented reality) - доповнена («додана») реальність, коли в реальну дійсність (RR) додаються елементи віртуальної, змодельованої реальності; MR (mixed reality) - змішана реальність, це VR з певними доповненнями RR, або AR; XR (extended reality) - розширена реальність, це загальна назва для AR- і VR-технологій; 360°-фото, відео-контент, що складається з одного об'ємного фото 360° чи відео або декількох поєднань фото і відеозображень.

Акцентовано, що в освітній системі США зростає актуалітет застосування технологій штучного інтелекту, віртуальної та розширеної реальності, змішаного навчання, хмарного електронного навчання, мобільного навчання тощо. Зарубіжні експерти прогнозують, що імерсивні технології найближчими роками повною мірою вийдуть на ринок освітніх послуг.

Розглянуто практику впровадження імерсивних технологій на прикладі Стенфордської лабораторії віртуальної взаємодії людей, зокрема використання платформ ENGAGE та Expeditions Pro для VR-навчання.

Зроблено висновок, що для сучасного українського суспільства надважливим завданням є вироблення перспективних орієнтирів розвитку й ефективних практик упровадження освітніх інновацій, які впливатимуть на реформування освітньої системи шляхом трансформації її в ефективну модель освіти, суголосну міжнародним стандартам.

Управління шкільною освітою у сучасному освітньому просторі

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

Виявлено, що трансформації управління шкільною освітою є одним з пріоритетних напрямів розвитку в європейському та північноамериканському освітньому просторі.

З'ясовано, що освітні спільноти країн означених регіонів вибудовують свою діяльність на основі історико-географічних особливостей та новітніх глобалізаційних освітніх тенденцій, а також з урахуванням демократичних запитів громадянського суспільства в умовах інтеграційних процесів та підвищення попиту на конкурентний людський капітал за швидкого розвитку ринкових відносин у світі.

Розкрито, що сутнісними орієнтирами спрямування розвитку управління загальної середньої освіти є рівність, якість, доступність освіти, які оголошені ЮНЕСКО завданнями для реалізації в освіті на період до 2030.

Зафіксовано, що діяльності світового освітнього поля на сьогодні зосереджено на оцінюванні впровадження рівності на демократичних засадах у освітньому середовищі; доступності освіти; досяжності якісної освіти за переліком критеріїв з цифровими значеннями. Фіксація згаданих статистичних даних дозволяє оцінити стан, спрогнозувати подальші дії та порівняти траєкторії руху і успішність вирішення питання в освіті країн на шляху до створення активно-діючої та багатовимірної системи розвитку людського капіталу за основними життєвими етапами та освітніми рівнями зі шкільною освітою включно в умовах функціонування у ланці різних типів закладів з різною формою власності (державні, приватні).

Встановлено, що діючими інструментами подальшої демократизації управління у шкільній освіті є, освітнє адміністрування, децентралізація, управління / менеджмент, школо-базоване управління / менеджмент, автономія, які є однойменними запропонованими ЮНЕСКО та загальноприйнятими термінами освітньої галузі водночас.

Зафіксовано, що для означення процесу та втілення неформальної суспільної складової в управлінні для поєднання із вертикальною функціонуючою державною владою впроваджено партисипативне управління (означено терміном партисипативне управління), який передбачає наділення рівного права участі у процесах організації роботи в освітній галузі усіх зацікавлених членів спільноти.

Проведений аналіз дозволяє *констатувати*, що країни оцінюють можливі перетворення та нововведення випробовуючи, вибудовуючи, втілюючи та запроваджуючи нововведення з чітким розумінням очікуваних змін та перспектив їх розвитку у подальшому. Це дає підставу для розробки стратегій та подальшого планування реформування управління ланки шкільної освіти у сучасних умовах у кожній окремій країні.

Зроблено висновок, що управління шкільною освітою продовжує вдосконалюватися, зорієнтовуючись на демократичні засади розвитку світу, сприяючи втіленню стратегічних цілей освітньої галузі з урахуванням існуючих станів освітніх ланок шкільної освіти країн європейського та північноамериканського освітнього просторів.

Вивчення іноземних мов за допомогою двомовного навчання

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

Виявлено, що процес двомовного навчання у школах ЄС відбувається з використанням різних форм організації навчальної діяльності учнів, типів та моделей навчання, ефективність яких у сучасних умовах здебільшого оцінюється з погляду сприяння активній роботі учнів на заняттях, розвитку мислення, уяви, відповідальності, навчання співробітництва в колективі, з врахуванням рівня підготовки та інтересів учнів.

З'ясовано, що європейський досвід двомовного навчання постійно розвивається та отримує нові перспективи. Так, у сучасному двомовному навчанні Німеччини найбільш значимими є так звані «збагачуючі програми», завдяки яким розширюється світогляд дітей, прискорюється їх інтелектуальний розвиток, оскільки вивчення іноземної мови сприяє засвоєнню нових пластів культури, нових соціально-історичних аспектів. Мова в даному випадку розглядається як освітня цінність, яка розширює спектр подальших навчальних та професійних перспектив випускника. Незважаючи на те, що в Німеччині є власні надбання з питань розвитку білінгвального навчання, тут в школах використовується американський та канадський досвід. Адже у США та Канаді багато мігрантів, і відповідно, існують освітні програми, що полегшують їх адаптацію до домінуючого мовного та культурного середовища. Саме на них школярі та їх батьки покладають великі соціальні сподівання стосовно освітніх та професійних

перспектив. Концепція партнерства, запозичена у США та Канади, широко реалізується в Німеччині сьогодні. В її основі – положення про те, що вивчення іноземної мови важливе не для досягнення прагматичних результатів, а, в першу чергу, для пізнання культури країни-партнера, у вихованні в дітях добрих почуттів, толерантності, прагнення до глибокого розуміння іншого народу, його особливостей та традицій. Цей акцент визначає вибір предметів, які вивчаються за допомогою іноземної мови: переваги мають навчальні дисципліни лінгвокраєзнавчого та культурологічного характеру.

Визначено, що ознайомлення з європейським досвідом двомовних шкіл уможлиблює виділити певні цікаві моменти та закономірності. Для успішного формування навичок володіння іноземною мовою має важливе значення раннє навчання дітей у двомовних школах. Розуміючи актуальність проблем двомовності та багатомовності в суспільстві, заклади освіти Європи розпочинають їх вирішення з того, що готують родину до навчання дитини в двомовній школі. Ця підготовка полягає у використанні школами так званої «мовної інспекції». Батькам пропонують відповісти на питання анкети, метою якої є визначення того, в якому мовному середовищі виховується дитина і чи готова вона до навчання в школі, де навчання кількох предметів буде відбуватися завдяки використанню, наприклад, англійської мови. Зокрема, якщо англійська мова для цієї дитини є маловживана, то пропонується скласти тест усний чи письмовий (відповідно до віку) на знання англійської мови. В залежності від рівня обізнаності дітей, вчителі разом з батьками визначають у який саме спосіб доцільно вивчати англійську мову. За результатами аналізу масового тестування майбутніх школярів та анкетування їх батьків школи наймають колектив викладачів, здатних забезпечити навчання на належному рівні

У процесі навчання школа постійно інформує батьків про результативність успішності дитини та знайомить із особливостями програми за якою навчається дитина. Якщо батьки не задоволені даною програмою вони мають право після обговорення з учнем та викладачами вимагати змін. Для обох сторін важливо, щоб нова програма і в напрямку вивчення змісту немовних предметів, і в опануванні англійської мови дала більш позитивний результат. Часто двомовні школи складають план послуг у позаурочний час, спрямованих на підтримку та розвиток лінгвістичних, економічних та естетичних програм. *Зроблено висновок, що це сприяє формуванню різносторонньої обізнаності та розвитку багатокультурності учнів.*

Інноваційні тренди в цифровізації загальної середньої освіти в європейському та північноамериканському освітньому просторах

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

У процесі дослідження *встановлено*, що країни ЄС, США та Канади орієнтовані на модернізацію освіти шляхом розроблення стратегічних документів, окреслення конкретних дій, фінансування досліджень та інновацій у галузі цифровізації, а також просування цифрових технологій у навчання.

Проаналізовано флагманські стратегічні документи США та Європи щодо цифрової трансформації освіти (зокрема National Education Technology Plan – NETP) (2017), The Digital Education Action Plan 2021-2027 (2020), Digital Compass (2021), DigCompEdu Framework (2017), Digital Planning Framework 2018-19 to 2019-20 (2018) та ін.), які розкривають бачення та шляхи цифрової трансформації зазначених країн та акцентують на стратегічних пріоритетах.

Охарактеризовано державні програми та ініціативи, які уряд США та ЄС впроваджують на національному рівні для досягнення цілей в цифровій трансформації освіти.

З'ясовано, що в Канаді на фундаментальному рівні інноваційні тренди в цифровізації загальної середньої освіти задаються канадською традицією децентралізації щодо освітньої політики та практики. Кожна з 10 провінцій і двох територій Канади керує власним освітнім процесом, не маючи загального чи об'єднуючого напрямку, кожна провінція впроваджує цифровізацію освіти по-своєму та у власному темпі. Також з'ясовано, що провінції Британська Колумбія та Онтаріо є провідними в інноваціях цифровізації освіти через свої ініціативи та прогресивний підхід у вирішенні освітніх питань.

На основі аналізу й узагальнення вищезазначених документів та ініціатив, *зроблено висновок* про спільні для країн ключові напрями цифровізації загальної середньої освіти:

- надійна інфраструктура, ключовими елементами якої є високошвидкісне підключення до інтернету та пристрої, доступні вчителям та учням за їхньою потребою; високоякісний навчальний контент, зручні інструменти та безпечні платформи;
- цифрова грамотність для здобувачів освіти, цифрова компетенція та навички для вчителів;
- оцінювання та підходи до оцінювання з використанням цифрових технологій;
- технології штучного інтелекту в освіті для персоналізації та ефективності навчання тощо.

Зроблено висновок, що до характерних векторів в зазначених країнах можемо віднести: для США – розвиток технологій блокчейн; для країн ЄС – гендерна рівність та забезпечення рівної частки участі дівчат і молодих жінок у цифрових дослідженнях і кар'єрі; розвиток просунутих цифрових навичок, збільшення ІТ спеціалістів. Для Канади – розвиток безкоштовних цифрових відкритих підручників та відкритих освітніх ресурсів.

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: теоретико-моделювальний етап (2022 р.)»

*О. В. Малихін,
доктор педагогічних наук, професор
завідувач відділу дидактики
Інституту педагогіки НАПН України;
О. М. Топузов, доктор педагогічних наук,
професор, дійсний член НАПН України,
директор Інституту педагогіки НАПН України*

Уперше: теоретично обґрунтовано дидактичні засади індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, зокрема: для початкової школи (Шелестова Л. В., Барановська О. В.); для базової середньої школи (Малихін О. В., Топузов О. М., Кизенко В. І., Кравчук О. П.); для старшої профільної школи (Малихін О. В., Топузов О. М., Арістова Н. О., Алексеєва С. В., Попов Р. А.).

- здійснено вивчення особливостей організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах непередбачуваних глобальних впливів (пандемія, воєнний стан): для початкової школи (Шелестова Л. В., Барановська О. В.); для базової середньої школи (Малихін О. В., Топузов О. М., Кизенко В. І., Кравчук О. П.); для старшої профільної школи (Малихін О. В., Топузов О. М., Арістова Н. О., Алексеєва С. В., Попов Р. А.).

- аргументовано теоретичні і методичні засади проєктування моделі індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти: для початкової школи (Шелестова Л. В., Барановська О. В.); для базової середньої школи (Малихін О. В., Топузов О. М., Кизенко В. І., Кравчук О. П.); для старшої профільної школи (Малихін О. В., Топузов О. М., Арістова Н. О., Алексеєва С. В., Попов Р. А.).

- розроблено технології формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів закладів загальної середньої освіти: для початкової школи (Шелестова Л. В., Барановська О. В.); для базової середньої школи (Малихін О. В., Топузов О. М., Кизенко В. І., Кравчук О. П.); для старшої профільної школи (Малихін О. В., Топузов О. М., Арістова Н. О., Алексеєва С. В., Попов Р. А.).

Здійснено підготовку рукописів до розділів:

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

Дидактичні засади індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти: старша профільна школа

*Н. О. Арістова,
доктор педагогічних наук, професор
головний науковий співробітник відділу дидактики
Інституту педагогіки НАПН України*

Уперше: теоретично обґрунтовано дидактичні засади індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти: старша профільна школа (Малихін О. В., Топузов О. М., Арістова Н. О.).

- вивчено особливості організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах непередбачуваних глобальних впливів (пандемія, воєнний стан): старша профільна школа (Малихін О. В., Топузов О. М., Арістова Н. О.).

- спроектувано модель індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти: для старшої профільної школи (Малихін О. В., Топузов О. М., Арістова Н. О., Алексеєва С. В., Попов Р. А.).

- розроблено технологію формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів закладів загальної середньої освіти: для старшої профільної школи (Малихін О. В., Топузов О. М., Арістова Н. О., Алексеєва С. В., Попов Р. А.).

Конкретизовано можливості реалізації положень сукупності методологічних підходів, які є методологічною основою вивчення досліджуваної проблеми (визначено на попередньому аналітико-інформаційному етапі), до якої належать: провідні методологічні підходи - компетентнісний та індивідуальний; комплекс супідрядних методологічних підходів - диференційований, інтегративний, діяльнісний, особистісно зорієнтований, партисипативно-інтерактивний, системний, синергетичний, суб'єктний, аксіологічний, ресурсний.

Здійснено підготовку рукописів до розділів:

- 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 профільній старшій школі».

Індивідуальна освітня програма як засіб досягнення освітніх результатів в умовах війни

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

З початком війни в нашій країні діти втратили можливість отримувати повноцінну освіту, що неминуче призводить до освітніх втрат. Протягом восьми місяців з початку війни навчання проводилось за допомогою дистанційної чи змішаної форми. Після значного руйнування енергетичної структури України навчання за допомогою мережі Інтернет значно ускладнилося, а іноді й зовсім неможливе. За такої ситуації засобом досягнення освітніх результатів може бути розробка й впровадження індивідуальних освітніх програм.

Індивідуальна освітня програма розуміється як програма освітньої діяльності учня, яка спрямована на його особистісний розвиток; наперед продуманий план освітньої діяльності на певний строк і передбачає обов'язковість виконання певних дій та отримання результатів.

Індивідуальна освітня програма розробляється з урахуванням індивідуальних особливостей учнів (особливостей розвитку пізнавальних психічних процесів, здібностей, нахилів, уподобань, темпераменту, характеру, рівня сформованості ключових компетентностей). В ній визначається специфічне для конкретної дитини співвідношення форм (заняття в класі, групові чи індивідуальні, самостійна робота з вивчення матеріалу, домашня робота) і видів діяльності, індивідуалізований обсяг і глибина засвоєння змісту, специфічні психолого-педагогічні технології, навчально-методичні матеріали, терміни реалізації (короткотривала чи довготривала). Індивідуальні освітні програми можуть розроблятися як для одного учня, так і для певної групи (наприклад, для обдарованих з певного предмету дітей; для тих, хто займається спортом; для тимчасово переміщених осіб тощо).

Розробка індивідуальних освітніх програм передбачає проходження певних етапів: 1 етап – педагогічна діагностика можливостей, нахилів, інтересів, потреб, особистісних якостей учня; 2 етап – аналіз матеріалів психолого-педагогічної діагностики, розробка загальних підходів до роботи з учнем; 3 етап – розробка індивідуальної освітньої програми, добір змісту, методів, форм та засобів

навчання; 4 етап – апробація розробленої програми; 5 етап – коригування програми, за необхідності, внесення коректив, змін та доповнень.

Індивідуальна освітня програма містить такі основні структурні елементи: *цільовий блок* (визначення цілей та завдань); *змістовий блок* (відбір змісту навчання відповідно до освітньої програми); *технологічний блок* (визначення педагогічних методик та технологій, методів з урахуванням індивідуальних особливостей учня); *діагностичний блок* (перелік діагностичного інструментарію); *результативний блок* (визначення очікуваних результатів, термінів їх досягнення, критеріїв оцінювання ефективності реалізації програми); *блок самоаналізу та рефлексії* (усвідомлення та співвіднесення індивідуальних потреб із зовнішніми вимогами); *організаційний блок*.

Реалізація індивідуальної освітньої програми можлива під час занять у класі, індивідуальних занять, дистанційного чи змішаного навчання, самостійного вивчення, додаткових занять тощо. Однак в умовах війни та з огляду на можливості певного регіону чи конкретного закладу педагог та учні обирають найбільш оптимальний варіант.

Отже, індивідуальна освітня програма може стати дієвим засобом досягнення освітніх результатів учнів в умовах війни.

Теоретично-методичні засади індивідуалізації навчання як засобу компенсації освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану.

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

Вперше обґрунтовано індивідуалізацію навчання як засіб компенсації освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. За такого підходу, індивідуалізація стає інструментом інтенсифікації процесу навчання, яка забезпечить покращення якості навчання та показники успішності учнів.

Доведено, що індивідуалізації навчання реалізується в умовах змішаного навчання, а її успішність залежить від якості організації онлайн-навчання, бо саме під час онлайн-навчання учень, виходячи із своїх потреб, можливостей та інтересів, самостійно обирає де, коли і як вчитися, визначаючи інтенсивність занять, порядок проходження завдань. Якість онлайн-навчання учнів 5-9 класів визначається технічними показниками, зокрема, зручністю навчання та можливостям забезпечення його персоналізації.

Проаналізовано індикатори зручності та персоналізації онлайн-навчання учнів, а саме, зовнішній вигляд сайту, можливість перегляду відео, зробити нотатки, закладки, вивести ключові поняття, формули, графіки чи діаграми на

головну сторінку, зручність взаємодії з навчальним матеріалом, налаштування розміру, шрифту тексту, зміну кольорів тощо.

Обґрунтовано модель індивідуалізації навчання, що включає змішане навчання на засадах персоналізації, використання досліджень штучного інтелекту, педагогічного супроводу, застосування інтерактивних методів навчання.

Розроблено адаптовану технологію навчання, що передбачає індивідуалізацію навчання як на рівні кожного завдання, темпів, цілей, мотивів, педагогічного супроводу так і на рівні індивідуалізації освітнього портфолію. Визначена необхідність впровадження онлайн навчання. Освітні онлайн-платформи – це інструмент, який дає змогу індивідуалізувати навчання. Загалом, інтеграція освітніх онлайн-платформ та шкільної програми – одна з задач програми реформування Нової української школи. В межах такої інтеграції учні самостійно опрацьовуватимуть теоретичний матеріал, а практичні завдання виконуватимуть офлайн у школі. Освітні онлайн-платформи є найкращою світовою практикою у найбільш інноваційних школах світу, що дає змогу і розробляти індивідуальні навчальні траєкторії. Саме такий підхід дає можливість забезпечити компенсацію освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану.

Технології індивідуалізованого навчання як засіб компенсації освітніх втрат учнів початкової школи

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

Неможливість продуктивно навчатися з початку війни і постійні перерви у навчальному процесі початкової школи спричинили відчутні освітні втрати дітей. Труднощі організації навчального процесу, інша система соціальних взаємозв'язків вимагають змінювати підходи до навчання. Наразі пріоритетними стають *гнучкість, адаптивність, зворотний зв'язок, швидке реагування на зміни в соціальному середовищі, співпраця з психологічними та медичними установами*. Наше дослідження переконує в тому, що значні прогалини виявилися в сформованості базового *наскрізного вміння читати з розумінням, яке є ядром читацької компетентності*. Тому одним із важливих напрямків компенсації освітніх втрат учнів є *діагностика, подальше систематичне формування та відновлення бази наскрізних умінь учнів шляхом впровадження технологій індивідуалізованого навчання*. Метою технологій індивідуалізованого навчання ми визначаємо: виявлення та подальший розвиток індивідуальності та потенційних можливостей дитини; вплив на якість та темпи засвоєння учнями шкільної програми; врахування зони найближчого розвитку дитини; мотивація та збільшення пізнавальної активності учнів; компенсування освітніх втрат учня. *Класифікаційними характеристиками технологій індивідуалізованого навчання ми виділяємо: загальнонавчальність; гуманістичність; дитиноцентризм; гнучкість;*

націленість на зону найближчого розвитку; врахування індивідуальних, психічних та фізичних особливостей дитини, темпу її розвитку; адаптованість форм і методів навчання; орієнтованість на розвиток творчого потенціалу дитини. Експериментальна *технологія формування інформаційних (зокрема, читацьких) умінь учнів* побудована на загальнодидактичній основі та системному підході до їхнього формування. На наш погляд, *системний підхід до формування читацьких умінь як складової частини комплексу інформаційних умінь учнів* початкової школи повинен мати єдину рівневу систему їх формування: вміння мають змінюватися на об'єктному, рівневому, структурному та якісному рівнях. Отже, *технологія формування інформаційної (читацької) компетентності* містить такі *етапи*: *кумуляції* (актуалізація накопиченого читацького та інформаційного досвіду); *діагностики* (визначення рівня сформованості складової компетенції); *мотивації* (створення атмосфери зацікавленості, інтересу до діяльності); *психологічної реабілітації* (зняття тривожності, компенсація психологічних травм дитини, переключення на позитивну діяльність); *рефлексії* (відбувається усвідомлення суті та структури даного утворення; подається правило-орієнтир, зразок); *тренування* (відпрацювання складових читацьких та інформаційних умінь та навичок); *узагальнення* (узагальнення та систематизація набутих умінь); *контроль та корекція* (перевірка рівня сформованості компетенції на певному рівні); *перенесення* (застосування набутих компетентностей на інших видах діяльності, в реаліях життя). Досліджувалися також *можливості сучасних підручників для початкової школи (читання та українська мова) частково компенсувати освітні втрати учнів, що виникли в умовах війни*. Аналіз запитань та завдань підручника, які націлені на формування наскрізних умінь учнів (уміння читати з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, уміння, що формують емоційний інтелект, уміння співпрацювати з іншими) показав, що переважну більшість запитань та завдань займають саме читання з розумінням (біля 45% репродуктивні та біля 25% продуктивні); запитання та завдання, націлені на уміння розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами займають біля 10%. *Отже*, компенсація освітніх втрат може здійснюватися за допомогою адаптованих технологій індивідуалізованого навчання, які мають реалізувати поетапне формування наскрізних умінь учнів в рамках освітніх стандартів, допомогти дитині визначити її індивідуальний план навчання та розвитку, знайти ефективні шляхи мотивації.

Педагогічне консультування як актуальне освітнє явище

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

У зв'язку з широкомасштабним вторгненням Російської Федерації на територію нашої країни 24 лютого 2022 року освітня система України переживає

глобальних зрушень. Формується нова гнучка система, яка має забезпечити системний і продуктивний розвиток суспільства та задовольнити індивідуальні освітні потреби у будь-яких нестабільних умовах. В індивідуальній та колективній організації життєдіяльності та функціонування наше суспільство зіткнулося з масштабним явищем освітніх і ментальних втрат в різних верст населення, які проявилися в різних складних і жахаючих формах: 1) гострої стресової реакції людських організмів (як дітей, так і дорослих) на реальність гострої фази війни і на нові невизначені умови життя, руйнації життєвих цілей, втрату рідних і т. ін.; 2) посттравматичної стресової реакції (ПТСР); 3) різкого входження людей в пограничні стани психіки, спровоковані умовами життя в Україні 2022 року, та знаходження в зміненому стані свідомості; 4) загострення хронічних хворобливих станів тощо. Надзвичайно ускладнилася можливість проведення польових та дистанційних дидактичних досліджень освітніх явищ і процесів.

Нині рольова палітра вчителя змінюється з акцентуванням на консультативній роботі всіх учасників освітнього процесу щодо розвитку учня в навчанні та забезпечення відповідних умов з боку відповідальних дорослих. Актуалізуючи себе в ролі консультанта, вчитель розвиває свою особистість в техніках фасилітації, медіації, кризис- і тайм-менджменту, емоційної стабілізації, педагогіки співробітництва, системно-діяльнісного аналізу дидактичних процесів і явищ, навчається постійно розвиватися, стає ефективним лідером громади.

Педагогічне консультування – двосторонній/багатосторонній діалог, в якому можуть вирішуватися задачі одного з учасників освітнього процесу. У діалозі «педагог – учень» проблему може формулювати як учень, так і учитель. Через співробітництво знаходиться оптимальний і прийнятний варіант вирішення її. У цьому одна із специфік сучасного освітнього процесу. Це один із прикладів суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Принципи консультування, які є визначальними для будь-якого гуманістично спрямованого консультативного процесу: 1) «Не нашкодь!»; 2) «Ви це можете!».

У нових небезпечних для фізичного і психічного здоров'я умовах контролююча функція педагога має бути максимально мінімізована: він має розвивати групову ефективну і комфортну комунікацію та колективну діяльність; освоювати практики системного продуктивного педагогічного консультування; перш ніж вимагати від дітей нових навчальних досягнень - екологічно провести «інвентаризацію» освітніх втрат і за потреби розробити індивідуальні програми розвитку дитини в навчанні, які спрямовуватимуться на подолання проблем пов'язаних із освітніми та ментальними втратами, втратами здоров'я та безпеки.

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 (Експериментально-коригувальний етап)

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

- *визначено* когнітивний і розвивальний потенціал методів компетентнісно орієнтованого навчання української мови учнів гімназії й ліцею; *висвітлено* проблему застосування методів дослідницького, проблемного, дистанційного навчання в умовах реалізації Державного стандарту базової середньої освіти; *схарактеризовано* особливості адаптації методів навчання української мови до умов воєнного часу:

- *розроблено та експериментально перевірено* алгоритми використання методів навчання української мови відповідно до форм здобуття освіти;

- *проаналізовано* методи учіння для кожного виду діяльності, зокрема: 1) оргдіяльнісні: цілевизначення, планування (дорожня карта уроку чи самонавчання), таймерування (уникання всього, що відволікає; установа таймера, зосередження на завданні); рефлексія; 2) методи опрацювання й засвоєння інформації: читання (візуальне сканування тексту; вдумливе читання; вибіркоче читання); дослідницький (прогнозування, узагальнення, власне формулювання правил, понять; висновки); асоціативний (співвіднесення інформації за схожістю з відомими предметами, явищами, формами, знаками); візуалізація інформації (створення образів, що презентують поняття; уявне ілюстрування; складання колажів); конструювання (перетворення текстової інформації в малюнок, схему, таблицю); моделювання (створення моделі, ланцюжка, у якому виучуване явище, поняття посідає відведене йому місце); пояснення (пояснення вивченого членам своєї родини, друзям); мнемонічний (складання карт пам'яті, хмар слів; визначення ключових слів; активне пригадування); 3) методи закріплення й творчого застосування знань і вмінь: метод вправ, метод проєкту; 4.) методи самоконтролю: емоційний (відчуття

задоволення / невдоволення), пізнавальний (тести, відповіді на запитання для самоконтролю), творчий (пошуки способів і ситуацій застосування здобутих знань, набутих умінь і навичок), діалогічний (складання запитань для уявного діалогу за вивченою темою).

- *обґрунтовано* дефініціювання й актуальність проблемного навчання в сучасному інформаційному глобалізованому суспільстві; *розкрито* його сутність, *визначено* структуру; *проаналізовано* психологічні закономірності розв'язання проблем і дидактичні особливості опанування шкільного курсу української мови на основі проблемного навчання. *Схарактеризовано* методи, *визначено* сильні й слабкі сторони проблемного навчання, *окреслено* перспективи його подальшого розвитку;

- на основі експертизи підручників для 5 класу 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; *окреслено* шляхи ефективною реалізації методів навчання української мови;

- *проведено 35* вебінарів для вчителів, долучених до пілотного проєкту, а також учителів експериментальних закладів освіти, обговорено з ними результати констатувального експерименту, здійснено аналіз, за результатами написано статті в журнал «Українська мова і література в школі».

Компетентнісний потенціал методів навчання української мови

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

Одним із провідних напрямів діяльності вчителя української мови і літератури, як визначає Державний стандарт базової середньої освіти, є формування ключових компетентностей учнів і учениць, викликане сучасними життєвими потребами. Сьогодні необхідно підготувати дитину до життя в умовах складних політичних, економічних, соціокультурних викликів. Це зумовлює пошук нових компетентнісно орієнтованих методик.

Найбільш дієвим інструментом усіх методик є метод, сутність і функції якого в умовах реалізації компетентнісного підходу значно змінилися. Загальновідомо, що метод є сукупністю низки прийомів, реалізація яких забезпечує мотивацію учнів, активізацію пізнавальної діяльності; цілевизначення, рефлексію; розвиток психічних процесів: сприймання, мислення, пам'яті, уваги, уяви; формування ціннісних орієнтацій, загальнонавчальних умінь і навичок тощо. Метод є конструктом, спрямованим на організацію певного виду діяльності

здобувачів освіти - дослідницької, творчої, ігрової, проєктної, колективної, групової, парної, індивідуальної. У результаті застосування того чи того методу або їх комбінування учні мають потрапляти в ситуацію вибору, пошуку оптимальних шляхів розв'язання проблем, установлення закономірностей, суперечностей.

Проблема вибору ефективних методів навчання української мови багато десятиріч не втрачає актуальності як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Від її розв'язання залежить освітній процес загалом, діяльність усіх його суб'єктів, а отже, і освітній результат.

Навчання в сучасних умовах зорієнтоване на нову модель, відправною точкою якої є результат. Сьогодні учень не просто слухає вчителя або читає підручник, а самостійно здобуває інформацію, працює з нею. З огляду на це доцільним є такий поділ методів: методи вчителя (методи навчання), методи учня (методи учіння) і методи їхньої спільної діяльності.

Для процесу учіння важливі такі групи методів: оргдіяльнісні, опрацювання й засвоєння інформації, закріплення й творчого застосування знань і вмінь, самоконтролю. Актуальними для процесу навчання вважаємо всі різновиди методу розповіді, що зумовлено особливостями суб'єкт-суб'єктного навчання, згідно з яким учитель втрачає ключові позиції, урівнюючись у правах і обов'язках з учнями, тому більшість методів розподілено між самонавчанням учня і спільною діяльністю суб'єктів освітнього процесу. До методів спільної діяльності вчителя й учнів відносимо діалогічний, спостереження за мовою, проблемний, ситуаційний, метод проєктів, метод роботи з підручником/ роботи з навчальною інформацією,

Означені методи уможливають поєднання знань і вмінь учнів із різних предметів, сприяють розвиткові ключових компетентностей, тобто мають значний компетентнісний потенціал.

Поняттєве коло методу навчання української мови

*Н. Б. Голуб,
докторка педагогічних наук, професорка,
головна наукова співробітниця відділу навчання
української мови і літератури
Інституту педагогіки НАПН України*

Метод навчання – базисна категорія педагогіки, методики й дидактики, невід'ємний компонент усіх методик і технологій, основний щоденний «інструмент» учителя. Пильна увага науковців до цього терміна спричинена важливістю, універсальністю й постійною затребуваністю, незалежно від освітніх траєкторій, тенденцій і підходів.

Однак кількість досліджень не додала чіткості в розумінні, сприйнятті й послуговуванні цим терміном. Хаос починається з самого розуміння суті методу і того, як метод корелює з дотичними до нього поняттями. І якщо для науковців розлад поняттєвого поля є поштовхом до нових досліджень і дискусій, то для

студентів і вчителів це стало багаторічною перепоною, що не сприяє засвоєнню основ методики й формуванню методичної компетентності.

Чому категорії важливі? На думку вчених, акт категоризації – це один зі складників економії когнітивних ресурсів.

Поняттєве коло розуміємо як сукупність понять, термінів, що визначають сутність ядерного компонента (у цій ситуації – методу), доповнюють його й увиразнюють.

Поняттєве коло методу становлять передусім прийом, його види, а також види методів. Сам метод перебуває в поняттєвому полі методик і технологій. На перший погляд, усе чітко. На більш уважний погляд, помітні дві проблеми: як метод та прийом корелюють і наскільки осяжною є кількість прийомів і методів. Тому що, перш ніж чим чимось користуватися, треба про нього дізнатися, засвоїти його будову / структуру принципи та алгоритм дії, коефіцієнт результативності. А засвоїти те, що не піддається обрахунку й упорядкуванню, складно.

Найбільш оптимальними вважаємо подані нижче тлумачення методу й прийому:

Метод навчання – це спосіб досягнення навчальних цілей, які ставлять перед собою суб'єкти освітнього процесу.

Прийом – це складник методу, певна структурна одиниця, універсальність якої визначає здатність бути елементом кількох методів.

Ці терміни мають певне підпорядкування і не є взаємозамінювані. Відповідно методом вважаємо певний алгоритм дій/взаємодії, цілісність і результативність якого забезпечує система прийомів.

Таке розуміння сприяє забезпеченню чіткості, ясності та однозначності як нагальної методологічної вимоги, адже розмитість меж між термінами, термінологічна неоднозначність знижує результати наукової роботи й педагогічної практики.

Ефективнісний ресурс традиційних методів навчання української мови

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

Монологічний метод (ММ) у його традиційному розумінні ґрунтується на усному репродуктивному цілісному системному викладі важливої частини навчального матеріалу педагогом. Саме він монополізує ініціативу, мисленнєво-мовленнєву активність, підкріплювану такими діями як міркування, оцінювання, утвердження особистих ставлень, інтелектуальне самовираження тощо. Натомість учні перебувають у становищі напівпасивних слухачів, за якого нехтуються їх можливості проявити особисте зацікавлення, власне бачення, задовольнити свої

потреби, прагнення, індивідуальні здібності, креативність, залучити здобуті знання, взяти безпосередню участь у їх прирощуванні, реалізувати інтелектуальний потенціал, можливість і здатність проявитися у ролі співтворців.

Збагачена сучасними підходами творча версія ММ передбачає злагодженість, взаємодоповнюваність учительського й учнівського повідомлень, заснованих на співпраці й співтворчості, спорадичній наявності діалогічної взаємодії. Вона підсилює мотивованість, зацікавленість учнів, потребу їх усамостійнення в ролі дослідників, співдоповідачів і доповідачів. Упропорційнення учительських і учнівських повідомлень варіюється залежно від очікуваних результатів, застосованих підходів, особливостей виучуваного матеріалу тощо. Так, учнівські монологи домінують у проблематизованому навчанні, у реферативній, груповій та індивідуальній роботі й під час повторення з огляду на підготовленість учнів. Учительським повідомленням надається перевага, якщо учнівське передзнання слабкіше, а самостійна робота учнів ускладнена, зокрема й через важкодоступність джерел пізнання. Перетворення учительської розповіді на інструкційну діяльність усамостійнює учнів у здобуванні знань.

Зіставлення за функціональністю репродуктивного й творчого видів ММ засвідчує, що слабкі сторони суто викладацького підходу нерідко поширюють на весь метод. А це спричинює недооцінку вершинних можливостей, які може і має забезпечити творчо застосований ММ. Загалом ММ уможлиблює діаметрально протилежні підходи, і практичні результати доцільного його застосування логічно розташовуються на ціннісній шкалі ефективності знизу доверху.

Істотні переваги застосування творчого, продуктивного виду ММ перед репродуктивним проявляються насамперед у збагаченні пізнавальної предметної бази для активізації особистісних ресурсів кожного здобувача освіти; у всебічній яскраво вираженій активізації всіх аспектів різнобічної діяльності учнівства, набагато більшій увідповідненості його віковим особливостям; у значному розширенні можливостей для раціонального використання і розвитку розумових і мовленнєвих здібностей, задіяння і прирощування здобутих знань, самовираження й самоствердження учнівства; у налагодженні зворотного зв'язку; у розширенні можливостей всебічного комбінування ММ з іншими методами; у забезпеченні стійкості і практичності знань; у уможливленні оцінювання як такого тощо.

Ефективність використання потенціалу традиційних методів навчання української мови

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

Упродовж дослідження теми «Теоретико-методичні засади добору й застосування методів навчання української мови учнів гімназії та ліцею» досліджено питання теорії й практики добору й використання традиційних та інноваційних методів навчання української мови.

Перехід до школи компетентностей, необхідних у XXI сторіччі, передбачає розвиток особистісного потенціалу учнів, формування особистості, здатної аналітично й критично мислити, комплексно вирішувати проблеми, самостійно й усвідомлено визначати мету своєї діяльності. В умовах інформаційного суспільства важливо розвивати в учнів ініціативність, креативність, потребу самоконтролю й активного самонавчання впродовж життя, виховувати стійкість, стресостійкість, гнучкість. Необхідність вироблення в учнів цих умінь зумовлює процес переосмислення застосування в освітньому процесі традиційних й інноваційних методів навчання, увідповіднення їх до сучасних реалій в умовах компетентнісної парадигми освіти.

Необхідність і неминучість взаємозв'язку інновацій і традицій у розвитку освітніх технологій є незаперечним фактом. До переваг традиційних методів навчання української мови можна віднести такі фактори: системний характер навчання; впорядковане, логічно правильне подання матеріалу; організаційна чіткість; оптимальні витрати ресурсів упродовж освітнього процесу. Орієнтиром у розробленні технологій навчання української мови в школі може стати, на нашу думку, методична концепція відомого українського дослідника О. Біляєва (Біляєв, 2005, с.75). Учений-методист виокремив і обґрунтував п'ять основних методів навчання української мови за способом взаємодії учителя й учнів на уроці: усний виклад учителя, бесіда, робота з підручником, метод вправ, спостереження учнів над мовою.

У практичній діяльності учителі-словесники поєднують традиційні та інноваційні методи навчання української мови. Наприклад, якщо розглядати метод спостереження над мовою в системі проблемного навчання, то означений метод містить складники дослідницького методу. На уроках різних типів необхідно організувати роботу в такий спосіб, щоб учень/учениця мали можливість задовольнити свої освітні потреби, тобто перетворити процес здобування знань на необхідність. Метод спостереження над мовою можна застосовувати для вивчення широкого кола явищ, він цінний можливістю змінювати «поле охоплення» досліджуваного об'єкта, дає змогу висувати й перевіряти додаткові гіпотези.

Таким чином, оптимальне поєднання традиційних та інноваційних методів навчання української мови в освітньому процесі сприятиме досягненню очікуваних результатів навчання здобувачів освіти.

Список джерел:

1. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови. Київ, Україна: Генеза, 2005. 180 с.

Метод вправ 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*

Сучасні соціальні виклики зумовлюють зміну векторів мовної освіти й орієнтують на формування компетентного мовця, який не тільки знає українську мову, а й виявляє мовне чуття, мовну стійкість, репрезентує себе засобами мови, упевнений, що досконале володіння мовою є запорукою життєвого й професійного становлення, прагне до мовленнєвого самовдосконалення. Це зумовлює як пошук нових форм, методів і засобів навчання, так і осучаснення класичних, які добре зарекомендували себе впродовж багатьох років. До таких належить метод вправ, яким активно послуговуються педагоги впродовж багатьох десятиліть. Як свідчать результати опитування вчителів української мови і літератури, на уроках мови різноманітним вправам відводять пересічно 80% часу. Метод вправ корелюється з усіма іншими методами навчання як метод, що закріплює теоретичні відомості й перетворює їх у систему практичних дій. Виконуючи вправи, учень опановує різні види діяльності, розв'язує різноманітні проблеми, потрапляє в умови пошуку.

Проблема визначення сутнісних ознак методу вправ і, відповідно, їх класифікації не нова в українській лінгводидактиці. Використання вправ в освітньому процесі впродовж тривалого часу спонукало науковців до розроблення різноманітних класифікацій вправ.

Упровадження компетентнісного підходу зумовлює перегляд наявних класифікацій і доповнення їх такими вправами, що відповідають викликам сьогодення і вимогам Державного стандарту базової середньої освіти. Зазначимо, що вправи не можна розглядати лише як ілюстрації до теоретичних відомостей з мови, різних визначень і правил. Вони мають бути спрямовані на активізацію текстотвірної діяльності здобувачів освіти, збагачення їхнього активного словника, формування ціннісного ставлення до української мови як державної мови; розвиток в учнів і учениць умінь застосовувати здобуті знання для розв'язання навчальних і життєвих завдань; засвоєння особливостей стилів і жанрів української мови, формування мовної стійкості, мовного чуття і мовного смаку; формування ключових компетентностей.

Особливу роль в освітньому процесі відводимо вправам, що передбачають установлення асоціативних і причиново-наслідкових зв'язків між фактами, прикладами, явищами, ідеями; обговорення проблемних запитань, добір аргументів й ілюстрування їх прикладами, розрізнення фактів й оцінних суджень, пошук фактів, спростування оцінних суджень, моделювання ситуацій, максимально наближених до життєвих.

Складником вправ мають стати компетентнісно орієнтовані завдання, спрямовані на розвиток мотиваційної сфери учнів, їхніх ціннісних орієнтацій, усвідомленні важливості своєї діяльності для подальшого саморозвитку й самоосвіти та ін.

Інтерактивні методи навчання української мови

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

Одним із важливих чинників активізації навчально-пізнавальної взаємодії між складними об'єктами пізнання та суб'єктами навчально-пізнавального процесу є інтерактивне навчання. Воно реалізується як організація вчителем за допомогою певної системи способів, прийомів, методів освітнього процесу, заснованого на суб'єкт-суб'єктних стосунках педагога й учня (паритетності); багатосторонній комунікації; конструюванні знань учнем; використанні зворотного зв'язку; постійній активності учня.

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.

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 домінують уроку.

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 (моделювально-експериментальний етап)

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

- *уперше розроблено та апробовано експериментальну методику формування читацької грамотності учнів 5-6 класів в процесі вивчення творів української літератури;*
- *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;*
- *з'ясовано за результатами апробації експериментальної методики (опитано 78 учителів-словесників із різних регіонів України), що навчальний матеріал і методичний апарат підручника «Українська література. 5 клас» є оптимальним - 94,9 % (74 опитаних), надлишковим - 5,1 % (4 респонденти) для досягнення освітніх результатів; зміст підручника представляє письменника/письменницю насамперед як особистість - 92,3 % (72 опитаних); зміст підручника представляє художній твір як естетичне явище –100 % схвальних відповідей; зміст і структура підручника сприяє формуванню предметної (читацької) і ключових компетентностей учнів – 98,7 % (76 опитаних); підручник є цікавим, пізнавальним і доступним для сприйняття п'ятикласниками – 96,2 % (75 учителів);*

- *засвідчено* методичну значущість розробленої для експериментальної методики системи різнорівневих запитань і завдань для індивідуальної та колективної роботи над текстом художнього твору репродуктивного, частково-пошукового і проблемного характеру, орієнтованих на досягнення обов'язкових результатів навчання, що унормовані Державним стандартом базової середньої освіти, та корелюють із трактуванням сутності вмінь читацької грамотності учнів у процесі навчання української літератури в 5 класі, а саме: *уміння, що безпосередньо пов'язані з роботою з текстом* (знаходити і виокремлювати інформацію, визначати наявність або ж відсутність необхідної інформації у тексті); *уміння, що ґрунтуються на власних роздумах про прочитане* (розуміти навчальний матеріал і змістову сутність художнього тексту (тему, ідею, ціннісний потенціал, авторську позицію, прослідковувати причинно-наслідкові зв'язки, усвідомлювати мотиви вчинків і поведінки героїв, розкривати їхні характери, формулювати висновки); *уміння осмислювати зміст і форму тексту* (оцінювати зміст прочитаного, висловлювати власну думку про прочитане, оцінювати форму тексту); *уміння застосувати здобуту з тексту інформацію для практичного розв'язання проблем*, виявляти зв'язок прочитаного із сучасністю;

- *підтверджено* дидактико-методичний потенціал чинного підручника української літератури для 5 класу, побудованого на засадах особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, культурологічного підходів, читацькоцетричного та текстоцетричного принципів, щодо продуктивної реалізації експериментальної методики, а саме: підвищення читацького інтересу учнів-підлітків до читання творів української літератури, зокрема сучасної, усвідомлене розуміння ідейно-тематичного змісту художніх творів, поглиблення вмінь аналізу художніх текстів, осмислене трактування теоретико-літературних понять для цілісного сприйняття художнього твору, виявлення здатності проводити міжмистецькі паралелі, проєктувати прочитане із сучасністю, демонструвати вміння дослідницької діяльності та практичного застосування здобутих знань і вмінь у нових навчальних і життєвих ситуаціях;

- *упровадження* в освітню практику **2** підручників – «Українська література. 5 клас» для закладів загальної середньої освіти, «Література (українська та зарубіжна). 5 клас» для закладів загальної середньої освіти (позапланово); **2** навчальних посібників – «Зошит моїх досягнень. Українська література. 5 клас» (Яценко Т. О., Івашина Г. М.) (позапланово) та «Зошит моїх досягнень. Література (українська та зарубіжна). 5 клас» (Яценко Т. О., Тригуб І. А., Івашина Г. М.) (позапланово);

- *опубліковано 56 публікації*: **2** наукової продукції, із них – **1** частина зарубіжної колективної монографії, **1** збірник тез доповідей всеукраїнської науково-практичної конференції; **5** виробничо-практичної продукції, із них – **1** методичні рекомендації; **6** практичних порадників; **4** навчальної продукції, із них – **2** підручники, **2** робочих зошити; **13** статей, із них – **1** у наукових періодичних виданнях, що індексуються наукометричними базами даних Web of Science Core Collection, **5** – у виданнях, що включені до Переліку наукових фахових видань України, **7** – у виданнях, що не включені до Переліку наукових фахових видань

України; **24** матеріалів і тез у збірниках науково-практичних конференцій із теми дослідження, із них – **14** міжнародних науково-практичних конференцій; **8** всеукраїнських науково-практичних конференцій, **2** звітної конференції Інституту педагогіки НАПН України; **1** публікація в ЗМІ;

- *участь* у роботі **36** масових заходах різного рівня: **12** – міжнародних, **17** – всеукраїнських, **7** – науково-практичних заходів регіонального рівня.

Теоретичні та практичні аспекти експериментальної методики формування читацької грамотності учнів 5–6 класів на уроках української літератури

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

У контексті сучасних освітніх завдань сутність категорії «читацька грамотність» корелює з трактуванням читацької діяльності школярів, спрямованої на формування вмінь кваліфікованого учня-читача. Відтак експериментальна методика формування читацької грамотності учнів 5–6 класів на уроках української літератури ґрунтується на концепції послідовного формування системи таких груп умінь: I – уміння знаходити і виокремлювати інформацію у тексті; II – уміння інтерпретувати інформацію – розуміти тему, ідею, ціннісний потенціал тексту, авторську позицію, прослідкувати причинно-наслідкові зв'язки, усвідомлювати мотиви вчинків і поведінки героїв, розкривати їхні характери; III – уміння осмислювати зміст і форму тексту, висловлювати власну думку про прочитане; IV група – уміння застосувати здобуту інформацію для практичного розв'язання проблем, виявляти зв'язок прочитаного із сучасністю. Сукупність означених умінь реалізовано в змісті та методичному апараті чинного підручника «Українська література. 5 клас» (автори – Т. Яценко, В. Пахаренко, О. Слижук) та апробовано в шкільній практиці. Так, формуванню вмінь знаходити і виокремлювати інформацію у тексті сприяють завдання, рубрики «Ти вже знаєш». Актуалізуючи вміння п'ятикласників розрізняти різні малі жанри (види) усної народної творчості запропоновано завдання: «Прочитай матеріали «Літературознавчого клубу» і поясни, які з цих виразів є прислів'ями, а які – приказками».

Завдання на формування II групи вмінь запропоновано під час вивчення казки І. Франка «Фарбований Лис»: «Автор говорить про Лиса Микиту як про доброго царя, справедливого і м'якосердного. Чи свідчать вчинки Лиса Микити про такі риси характеру? Чому ж письменник жартівливо характеризує свого героя?». Формуванню вмінь осмислювати зміст і форму тексту сприятимуть завдання, що представлені в процесі вивчення українських легенд: «Пригадай ознаки міфу, що відомі тобі з початкової школи. Які з них наявні у творі

«Берегиня»? Доведи, що в цьому творі є ознаки міфу і легенди». «Пригадай ознаки оповідання. Доведи, що твір М. Вінграновського «Гусенятко» є оповіданням». На формування вмінь застосувати здобуту з тексту інформацію для практичного розв'язання проблем спрямоване завдання: «Гичина вважав, що людина буде щасливою, коли навчиться бачити гармонію і красу світу. Знайди підтвердження цієї думки у вірші «Гаї шумлять...». Прочитай відповідні рядки. Чи погоджуєшся ти з такою позицією поета? Проілюструй свої висновки прикладами із власного життєвого досвіду».

Підручник української літератури для 5 класу НУШ як засіб формування читацької грамотності учнів

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

Упровадження Державного стандарту базової середньої освіти в 5 класі НУШ потребує підготовки якісних підручників, навчальних посібників та їх методичного супроводу. Підручник української літератури для 5 класу (автори – Т. Яценко, В. Пахаренко, О. Слижук) вирізняється змістовим наповненням, орієнтованим на формування читацької грамотності – системи здобутих в процесі навчання літератури предметних знань, сформованих читацьких умінь і навичок, ціннісних орієнтирів, що сприяють сприйняттю, розумінню, інтерпретації та використанню художніх творів, інформаційних текстів, медіатекстів для інтелектуального, читацького та особистісного розвитку учнів.

В основу підручника покладено методику формування читацької грамотності учнів 5 класу, що орієнтована на вироблення кількох груп умінь: 1) працювати з текстом – знаходити й виокремлювати інформацію, визначати наявність або ж відсутності необхідної інформації у тексті; 2) розмірковувати про сприйняту із художнього твору інформацію – вирізняти факти та судження, розуміти основний зміст тексту, авторський задум, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки, мотиви вчинків і поведінки героїв, характеризувати персонажів, формулювати висновки; 3) осмислювати зміст і форму тексту – розуміти жанр, композицію твору, висловлювати власну думку про прочитане; 4) застосувати здобуту з навчального та художнього тексту інформацію для практичного розв'язання проблем, виявляти зв'язок прочитаного із сучасністю.

Теоретичні відомості в кожному тематичному блоці підручника сформульовано доступно, відповідно до вікових особливостей п'ятикласників, докладно проілюстровано текстами художніх творів і супроводжуються системою запитань і завдань, що передбачають їх практичне застосування.

Послідовність і наступність у викладі матеріалу підручника реалізується шляхом змістового наповнення рубрик «Читацький путівник», «Ти вже знаєш»,

«Ти вже вмієш»; запитань і завдань, логічно вмотивованих змістом художнього тексту; урахуванням «кліповості мислення» сучасних учнів-читачів, тому передбачено читання великих за обсягом літературних творів логічно завершеними частинами та виконання завдань на передбачення інформації, подій, сюжетних поворотів, вчинків персонажів й активізацію уваги учнів.

Кожна навчальна теми передбачає діяльність учнів за таксономією Блума-Андерсона (знання-розуміння-застосування-аналіз-оцінка-створення).

У підручнику представлено цікавий для п'ятикласників мистецький контекст, що сприяє усвідомленню художньої своєрідності, змістової цінності та різноманітності вираження авторської ідеї прочитаних текстів.

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

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

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

- *уперше в Україні розроблено модель багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти України з навчанням мов корінних народів і національних меншин; визначено її концептуальні засади, основні принципи її реалізації; пріоритетні методи у процесі інтегрованого навчання мов; види і форми оцінювання навчальних досягнень учнів у процесі формування багатомовної компетентності;*

- *організовано і проведено формувальний етап педагогічного експерименту, здійснено кількісно-якісний аналіз й узагальнення його результатів.*

- *Відзначено позитивну динаміку у формуванні багатомовної компетентності учнів і учениць, набуття ними металінгвістичних, міжкультурних*

та компенсаторних умінь у процесі багатомовного навчання, формування специфічних характеристик, які притаманні багатомовній особистості.

Результати експерименту довели актуальність та ефективність запропонованої моделі, можливість її широкого запровадження у закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин:

- *зроблено висновки*, що модель багатомовної освіти буде ефективною за умов системної реалізації її концептуальних засад, узгодження її чинників; належної організації та підтримки з боку адміністрації закладів, органів місцевої влади, громадськості; забезпечення мотиваційної готовності учасників освітнього процесу до її реалізації;

- *визначено* переваги моделі багатомовної освіти у порівнянні із традиційними підходами, проаналізовано питання щодо подальших перспектив її запровадження, ризику, які необхідно урахувати, щоб забезпечити ефективність її реалізації;

- *застосовано* результати дослідження до підготовки посібника «Науково-методичні засади реалізації моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин»;

- *опубліковано* «Концепцію моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин з урахуванням завдань європейської інтеграції України»;

Перспективи впровадження моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти в Україні з навчанням мов національних меншин і корінних народів

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

Багатомовність як здатність особистості використовувати кілька мов для забезпечення своїх комунікативних потреб є однією з провідних рис сучасного світу. Багатомовна освіта в різних країнах стає рівноправною складовою

В останнє десятиліття зростає інтерес до розвитку багатомовної освіти в українській науці та практиці [1],[2].

Модель багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин, розроблена співробітниками відділу навчання мов національних меншин і зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України, спрямована на підтримку єдності громадян нашої країни, з урахуванням її національного і культурного розмаїття.

Учені-дослідники та вчителі-практики, які брали участь у експерименті із запровадження моделі, визначили позитивні результати запровадження, як-от:

- підвищується мотивація школярів до навчання, креативність, логічне мислення, формується здатність до адекватної національної та громадянської самоідентифікації; підвищується впевненість у собі, знижується тривожність;
- розвивається багатомовна компетентність учнів і учениць та її складові: метакомпетентність, компенсаторна і міжкультурна компетентності;
- підвищується зацікавленість дітей у вивченні мов, що у подальшому сприятиме формуванню здатності до самоосвіти впродовж життя, успішній фаховій діяльності як в Україні, так і на міжнародному ринку праці;
- розвивається міжнаціональна толерантність, формується усвідомлення цінності культурного розмаїття;
- багатомовна освіта сприяє ефективній міжпредметній інтеграції; зокрема, більш виразним стає мовний акцент у навчанні предметів (тлумачення, переклад слів, виявлення ключових слів, поділ тексту на мікротеми, робота з культури мовлення на матеріалі немовного предмета тощо);
- активізуються пошуки у галузі методики, взаємодіють методики навчання мов й інших предметів, застосовуються інноваційні сучасні освітні методи і технології (CLIL, тандем-метод, рецептивна технологія та інш.), активізується групова робота, проектна діяльність.

Утім дослідники у процесі експериментальної роботи засвідчили як переваги моделі багатомовної освіти у порівнянні із традиційними підходами, так і проблемні питання щодо подальших перспектив її запровадження, визначили ризики, які необхідно урахувати, щоб забезпечити ефективність навчання в контексті моделі:

- відсутність розуміння у учасників освітнього процесу системного характеру багатомовної освіти, її сутності, мети і завдань, узгодження її чинників;
- чутливість мовної теми, надмірний акцент на політичному аспекті мовного питання;
- недостатній рівень науково-методичного забезпечення інтегрованого процесу навчання декількох мов;
- брак вчителів, готових до впровадження моделі багатомовної освіти, навчальних ресурсів;
- недостатня поінформованість батьків, представників національно-культурних громад про модель багатомовної освіти, принципи і форми її реалізації;
- недостатня мотивація учнів/учениць, відсутність розуміння ними цілей навчання кількома мовами.
- Ризики можуть бути мінімізовані за рахунок конкретних дій, спрямованих на ефективну реалізацію моделі багатомовної освіти:
- визначення закладів загальної середньої освіти, для яких мета розробленої моделі буде актуальною з огляду на особливості мовної ситуації у регіоні, етнокультурний склад учнів/учениць, їхні особистісні потреби, соціальний запит батьків і представників громади;

- співпраця з регіональними органами освіти; підготовка адміністрації закладу, вчителів до роботи за програмами багатомовної освіти; проведення тренінгів та семінарів, розробка сучасних навчально-методичних матеріалів;
- широке інформування батьків, національно-культурних, громадських організацій, представників громади про цілі і завдання моделі багатомовної освіти, підготовка регіональних інформаційних кампаній в ЗМІ, місцевому телебаченні, соціальних мережах;
- залучення місцевої влади до підтримки удосконалення матеріально-технічної бази для реалізації моделі на сучасному рівні.

Отже, завдання, які постають у процесі реалізації моделі багатомовної освіти, є певним викликом для всіх учасників навчального процесу, однак зарубіжний досвід і досвід вчителів, які були долучені до експериментальної роботи з багатомовними програмами, дає можливість вважати, що за належної організації впровадження цієї моделі, урахування чинників, які сприятимуть її ефективності, формування багатомовної компетентності учнів є реальною і досяжною метою.

Список джерел:

1. Першукова, О. Розвиток багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи: монографія. К.: ТОВ "СІК ГРУП Україна", 2015. 652 с.
2. Концепція моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин / О. Л. Фідкевич, В. В. Снегірьова, Н. В. Бакуліна; НАПН України, Ін-т педагогіки НАПН України. Відділ навчання мов нац. меншин та зарубіж. літ. Київ: Педагогічна думка, 2021. 44 с.

Роль державної мови у формуванні світогляду учнів та учениць в умовах багатомовної освіти

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

У наш час, час героїчного протистояння народу України підступному агресору - російській федерації, особливої ваги набуває питання формування світогляду підростаючого покоління, виховання громадянина / громадянки України, що вибудовує своє життя на національних та європейських цінностях. Концепція Нової української школи наголошує: «Світогляд закладається саме в сім'ї та школі. У школі формується особистість, її громадянська позиція та моральні якості» [1, с. 5]. Під світоглядом традиційно розуміємо форму «...суспільної самосвідомості людини, через яку вона сприймає, осмислює та оцінює навколишню дійсність як світ свого буття й діяльності, визначає і сприймає своє місце й призначення в ньому» [2, с. 299]. С.У. Гончаренко

наголошує, що формування світогляду відбувається в процесі освоєння духовної культури суспільства (науки, літератури, мистецтва), пануючих йому політичних, моральних, естетичних, правових, релігійних, філософських поглядів. Неабияку роль у формуванні світогляду, на думку науковця, має засвоєння духовних почуттів (громадянських, моральних, естетичних тощо), тому що саме на них спираються віра й переконаність у реальності відповідних громадянських, моральних, естетичних і пізнавальних ідеалів, надія на їхнє здійснення.

Дороговказом для науковців і педагогів у розробці та реалізації теоретичних положень та практичних рекомендацій щодо формування світогляду учнів та учениць в умовах багатомовної освіти має стати Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України, затверджена наказом МОН України № 527 від 6 червня 2022 р., що чітко визначає: «Найважливішим пріоритетом національно-патріотичного виховання є формування ціннісного ставлення особистості до українського народу, Батьківщини, держави, нації» [3].

Серед завдань національно-патріотичного виховання, зазначених у Концепції, виокремимо ті, які мають світоглядне значення і повинні стати основою формування змісту соціокультурної лінії програм з української мови для класів з навчанням мовою національних меншин: утвердження в свідомості і почуттях особистості патріотичних цінностей, переконань і поваги до культурного та історичного минулого України; виховання поваги до Конституції України, законів України, державної символіки; підвищення престижу військової служби, а звідси – культивування ставлення до військовослужбовця як до захисника України, героя; формування толерантного ставлення до інших народів, культур і традицій; культивування кращих рис української ментальності – працелюбності, свободи, справедливості, доброти, чесності, бережного ставлення до природи; формування мовленнєвої культури; спонукання зростаючої особистості до активної протидії українофобству, аморальності, сепаратизму, шовінізму, фашизму.

В умовах багатомовної освіти, коли навчання переважно здійснюється рідною мовою дитини, а українська мова вивчається як предмет, значно зростає її значення (як державної мови) в освоєнні учнями і ученицями духовної культури України та духовних почуттів українців.

На часі створення Концепції навчання української мови як державної (для класів з навчанням мовою національних меншин). Розділ «Державна мова в школах з іншими мовами навчання» Концепції навчання державної мови в школах України О. Біляєва, Л. Скуратівського, Л. Симоненкової, Г. Шелехової 1996 року [4], безумовно, мав позитивний вплив на становлення і розвиток курсу української мови в зазначених школах, але виклики сучасності вимагають нових підходів і нових шляхів навчання української мови як державної, серед яких і формування світогляду підростаючого покоління, основою якого має стати патріотизм.

Концепція навчання української мови як державної (для класів з навчанням мовою національних меншин) має чітко визначити філософські, соціокультурні, психолого-педагогічні, лінгвістичні, соціолінгвістичні, дидактичні та лінгводидактичні засади навчання української мови як державної; мету та завдання навчання української мови в класах з навчанням мовою національних меншин;

структуру програми «Українська мова для класів з навчанням мовою національних меншин», зміст соціокультурної лінії.

Список джерел:

1. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи, 2016. – 36 с. // <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник/ С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України// <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5d5/279/7ca/5d52797ca746c359374718.pdf>
4. Біляєв О. Концепція навчання державної мови в школах України / Олександр Біляєв, Леонід Скуратівський, Лідія Симоненкова, Галина Шелехова. – 1996. – №1. – С.16–21.

**Дидактичні принципи та підходи
до впровадження моделі багатомовної освіти**

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

Розроблена співробітниками відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури модель багатомовної освіти спирається на соціально задані освітні *принципи* науковості, гуманізації й демократизації освіти, системності і комплексності, індивідуалізації навчання. У ній реалізовано компетентнісний, інтегративний, особистісно орієнтований *підходи до навчання*.

Принцип науковості реалізується в моделі шляхом опори на вивірені сучасною наукою положення про одночасне вивчення трьох і більше мов, а також оптимізації та інтенсифікації самого процесу викладання. Досвід мовної особистості розширюється у культурному контексті: від материнської мови через мову всього суспільства до мов інших народів. Ці мови та культури утворюють єдину комунікативну компетентність, основу на знаннях та досвіді конкретної мовної особистості. Пропонована модель не обмежена опануванням кількох мов як систем, а передбачає їх використання і як засобів навчання предметного змісту немовних предметів, що є ефективною європейською практикою. Так реалізується *принцип системності і комплексності* багатомовного навчання.

Використаний у моделі *принцип гуманізації й демократизації освіти* пов'язаний зі зміною мети мовного навчання, яка полягає у розвитку лінгвістичного репертуару, в якому знайдеться місце усім лінгвістичним вмінням. Таке положення сприяє також *індивідуалізації навчання*. Згідно цього принципу, у

процесі багатомовного навчання слід урахувувати рівень компетентності та мовний портфель кожного окремого учня; слід брати до уваги, що визначальними є потреби учнів, а багатомовність може бути лише індивідуальною. Індивідуалізація навчання тісно пов'язана із *особистісно орієнтованим підходом*, що має на меті розкриття індивідуальності кожного учня через навчання мов як самостійну і значущу для нього діяльність.

Для інтенсифікації процесу навчання мов на рівні середньої школи важливим є досвід європейських фахівців щодо *інтеграції* мовного курикулуму. Цей процес у межах однієї школи полягає в об'єднанні усіх мовних предметів в одну освітню галузь і створенні єдиної за структурою і змістом навчальної програми. У рамках однієї школи інтеграцію мовного курикулуму розпочинають із визначення загальної мети навчання і рівнів компетенцій, які мають бути досягнуті в кожній із виучуваних мов. Наступний крок – вибір єдиних для навчання усіх мов принципів та методів. Далі слід установити інтегровану рамку змісту, згідно з якою навчання мов є комплементарним за природою, але містить специфічну для кожної з виучуваних мов інформацію. Важливо розписати функції, які виконує кожна з мов у суспільному житті України, і відобразити це у мовному курикулумі, зокрема у досягненні бажаних рівнів компетенцій.

Ці методичні процедури визначають *компетентнісний підхід* у розробленні моделі багатомовної освіти.

Апробація й імплементація моделі багатомовної освіти в ЗЗСО України з єврейським етнокультурним компонентом і вивченням мови іврит: до результатів формувального етапу педагогічного експерименту

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

У ході експериментального етапу наукового дослідження за темою «Науково-методичне забезпечення реалізації моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин» нами було *здійснено експериментальну перевірку й уточнено* положення розробленої моделі багатомовної освіти та концептуальних засад її реалізації; *проаналізовано* визначені організаційні, дидактичні та методичні умови реалізації моделі багатомовної освіти; *організовано та проведено формувальний етап педагогічного експерименту* у закладах освіти України з єврейським етнокультурним компонентом і вивченням мови іврит.

Формувальний етап педагогічного експерименту проводився у тісній співпраці науковців, освітян, здобувачів дошкільної, шкільної та вищої

формальної та неформальної освіти, батьків, – представників закладів освіти, громад і громадських організацій. Так, в експерименті взяли участь *вихователі* ДНЗ із єврейським культурним компонентом м. Кривий Ріг, *педагоги* Чернівецької спеціалізованої школи «Освітні ресурси та технологічний тренінг» I – III ступеня № 41 з вивченням єврейського етнокультурного компонента, м. Чернівці; Приватного навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа I – III ступеня – дитячий садок «Міцва – 613»», м. Біла Церква; Комунального закладу освіти «Навчально-виховний комплекс №144 «Спеціалізована школа з поглибленим вивченням івриту, історії єврейського народу, єврейських традицій – Дошкільний навчальний заклад (Дитячий садок)» Дніпровської міської Ради, м. Дніпро; Приватного закладу «Загальноосвітній навчальний заклад II-III ступеня «Гуманітарний профільний лицей імені Хаї-Мушки Шнеєрсон», м. Дніпро; *викладачі єврейської традиції та мови іврит і студенти-магістри* Міжнародного гуманітарно-педагогічного Інституту «Бейт -Хана», м. Дніпро; *керівники та ведучі* єврейської молодіжної громадської організації STLLubavich, м. Дніпро й освітньої програми Jfuture єврейської громади, м. Кривий Ріг тощо.

Під час проведення експериментальної роботи нами проводилось широке обговорення основних положень розробленої Концепції моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин, у ході якого було *уточнено* та *визначено* як суто методичні, так й організаційні особливості її реалізації в закладах освіти із вивченням єврейського етнокультурного компоненту та мови іврит.

У результаті аналізу практичної діяльності виявилось, що найбільш уживаними й успішними практиками багатомовної освіти у цих закладах стали застосування *вертикальної/ внутрішньопредметної інтеграції змісту навчання під час навчання мови іврит* і здійснення *горизонтальної/ міжпредметної та міжгалузевої інтеграції змісту у навчанні мови іврит* і немовних предметів (традиції, літератури, історії та культури єврейського народу, а також інших мов і культур, зокрема української, природничих наук і сучасних інформаційних технологій) у формальній і неформальній освіті. Також освітяни, що брали участь в експерименті, оволоділи знаннями та практичним досвідом використання провідних методів багатомовного навчання (зіставним, імерсійним, методом опори на рідну мову, методом перекладу, тандем-методом) і специфічними технологіями та прийомами навчання (рецептивною технологією, технологією CLIL, переключення мовних кодів, скафолдінгом).

Крім того, спільними зусиллями науковців, вчителів-експериментаторів було знайдено шляхи для реалізації моделі багатомовної освіти з огляду на воєнний стан і необхідність застосування різних форм навчання (очної, дистанційної, змішаної, сімейної (домашньої) й екстернатної). Зокрема, крім вже звичних асинхронних технологій, педагогами-практиками було розроблено нові навчальні матеріали для упровадження практик багатомовної освіти й опановано нові онлайн-ресурси та платформи такі як міжнародна програма Human (<https://id.human.ua/>), міжнародна платформа Ji (<https://www.jewishinteractive.org/ji->

products-services/ivrit-misaviv-laolam/), всеукраїнська освітня платформа «Моя школа» (<https://moiashkola.ua/>) тощо.

Здійснена науково-методична робота підтвердила актуальність, перспективність і соціальну значущість проблеми дослідження та довела дієвість її результатів за умови єдності зусиль усіх учасників освітнього процесу – науковців, педагогів усіх рівнів і типів освіти, студентів, учнів і батьків, керівників і ведучих освітніх проектів громад і громадських організацій. Проте цей складний і творчий процес потребує подальшого розвитку теоретико-методологічних засад проблеми дослідження з огляду на нові виклики бурхливого сьогодення в Україні та світі.

Особливості змісту Типової навчальної програми з ромської мови для 1-2 і 3-4 класів закладів загальної середньої освіти

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

Однією із умов, яка забезпечує ефективність вивчення рідної мови національних меншин і корінних народів, є наявність якісної навчальної програми. Вирішенням цієї проблеми стало створення фахівцями відділу навчання мов національних меншин Типової навчальної програми ромської мови для 1-2 і 3-4 класів закладів загальної середньої освіти у межах міжнародного проекту «Посилення захисту національних меншин, включаючи ромів, та мов меншин в Україні», який включено до Плану дій Ради Європи для України на 2018-2022 рр.[1].

Типова навчальна програма з ромської мови для закладів загальної середньої освіти розроблена відповідно до Закону України «Про освіту» 2017 року, вимог Державного стандарту початкової освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 року № 87, а також у відповідності до інваріантної складової Типових навчальних планів для закладів загальної середньої освіти з навчанням українською мовою. Вона є складовою типової освітньої програми (розробленої під керівництвом Савченко О.Я.). Програма спирається на келдерарський діалект, який взято за основу вивчення ромської мови з використанням літер латиничної абетки, яка також була розроблена фахівцями відділу. Вона може слугувати методологічним підґрунтям для створення програм з вивчення інших діалектів ромської мови.

Зміст Програми ґрунтується на сучасних підходах до навчання: комунікативна спрямованість, особистісна орієнтація; інтегроване навчання видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання та письма); спирання на знання, вміння та навички, набуті при вивченні української та інших мов у межах обсягу навчального матеріалу програм початкової школи. Реалізація програми

передбачає ефективну комунікацію між учнями/ученицями, учителем та батьками, які об'єднані спільними цілями в досягненні результату.

Зміст навчання за зазначеними лініями сформовано з урахуванням особливостей функціонування ромської мови в Україні (відсутність літературного мовного середовища, іншомовне оточення, розмаїття та різний ступінь збереженості говірок, і залежністю зберігання ромської мови та національних культурних традицій від територіального розташування (компактне або дисперсне)).

Комунікативно-діяльнісна спрямованість навчання зумовлює орієнтовну тематику спілкування, зазначену у програмі. Орієнтовна тематика текстів для слухання-розуміння, читання й говоріння урахує національні та культурні концепти ромського народу, реалії їхнього життя.

Перспективним завданням у ході реалізації моделі багатомовної освіти є подальше упровадження цієї програми у практику закладів загальної середньої освіти України та розробка методико-дидактичного супроводу шкільного навчання ромської мови (букваря, підручників, навчальних матеріалів).

Список джерел:

1. Проєкт Ради Європи «Посилення захисту національних меншин, включаючи ромів, та мов меншин в Україні». Бюлетень, вересень 2021. <https://www.coe.int/uk/web/kyiv/national-minorities>

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН В УМОВАХ 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

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

- на I-му етапі науково-дослідної роботи *пошуково-моделювальному* визначено теоретичні засади 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;

- *здійснено* аналіз чинного навчально-методичного забезпечення для вивчення української мови учнів 5-6 класів у закладах загальної середньої освіти з навчаннями мовами національних меншин. Зокрема проведено аналіз та порівняння навчальних програм і підручників «Українська мова» для учнів 5 класу, 6 класу закладів загальної освіти з навчанням молдовською мовою, румунською мовою, угорською мовою, польською мовою, російською мовою; синтезовано поради для учителів української мови як державної;

- *окреслено/розроблено* методику навчання української мови учнів 5-6 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мов національних меншин;

- *організовано та проведено* констатувальний етап педагогічного експерименту; здійснено кількісно-якісний аналіз й узагальнення його результатів;

- *підготовлено* параграфи колективного посібника «Науково-методичне забезпечення навчання української мови учнів 5-6 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин в умовах багатомовної освіти».

Зіставний метод у навчанні української мови як державної у 5-6 класах з навчанням мовами національних меншин

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

У процесі навчання української мови як державної у 5-6 класах шкіл з навчанням мовою національних меншин використовують спектр різних методів, адже, як стверджує А. Алексюк, система методів навчання не може обмежуватися трьома-п'ятьма методами. Така система має бути побудована лише на основі розвитку й практичного застосування різноманітних і численних методів навчання, в іншому разі виникатиме загроза універсалізації одного-двох чи групи методів навчання (Алексюк А. *Загальні методи навчання в школі.* – К.: Вища школа, 1981. с. 86). З-поміж них особливе місце посідає зіставний метод. Його використовують для встановлення подібностей і відмінностей мов, виявлення спільних та відмінних рис зіставних/виучуваних мов. Цей метод застосовують у процесі багатомовного навчання з урахуванням методу опори на рідну мову учнів, що визначає напрями навчання другої і третьої мов. Важливо, щоб учитель у процесі моделювання уроку враховував типологічну спорідненість або відмінність виучуваних мов.

За аналогією учні переносять навички й уміння словотворення, конструювання та трансформації речень рідною мовою в нові умови спілкування.

Розбіжність між першою та другою мовами вимагає корекції наявних умінь або створення нових. Знаючи специфіку рідної мови учнів (порівняно з другою або третьою) і пов'язані з нею можливі труднощі, учитель повинен подавати навчальний матеріал у тій послідовності і з таким добром вправ, які допоможуть подолати ці труднощі.

Навчання другої мови з опорою на рідну мову реалізується на уроках переважно у двох формах: а) відбір і опрацювання навчального матеріалу задля попередження можливої інтерференції рідної мови; б) систематичне зіставлення особливостей рідної й виучуваних мов задля актуалізації трансференції (позитивного переносу, в процесі якого не порушуються норми нової виучуваної мови, а стимулюються його закономірності).

Зазначимо, що трансференція актуалізується на когнітивному рівні (розвиток пам'яті, логічного мислення, розвиток комунікативних умінь); на лінгвістичному рівні (подібні мовні одиниці і явища переносяться з першої мови на другу, третю мови і таким чином полегшують їхнє засвоєння); на діяльнісному рівні (навчальні уміння, якими оволоділи учні в процесі навчання першої мови, переносяться на інші виучувані мови, наприклад, уміння самооцінювання, свідомої корекції і редагування продуктів мовленнєвої діяльності); на соціокультурному рівні (соціокультурні уміння є об'єктом трансферу за умови спорідненості культур народів, мови яких вивчаються).

Навчально-методичного забезпечення навчання української мови як державної учнів 5-6 класів: сучасна специфіка

*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 ефективного навчання української мови як державної важливим є використання якісних підручників, навчальних і методичних посібників, дидактичних матеріалів та ін., розроблених із урахуванням специфіки двомовності та багатомовності.

Зважаючи на зазначене вище у 2022 році здійснено аналіз чинного навчально-методичного забезпечення для вивчення української мови учнями 5-6 класів закладів загальної середньої освіти з навчаннями мовами національних меншин. Зокрема проведено аналіз та порівняння навчальних програм і підручників «Українська мова» для учнів 5-6 класів закладів загальної освіти з навчанням молдовською мовою, румунською мовою, угорською польською мовою, російською мовою.

Варто зазначити, що в усіх чинних підручниках (у різній мірі) простежується урахування специфіки білінгвізму, що відображено таким чином:

- продубльовано терміни (які учні вивчають українською мовою) рідною мовою;
- вміщено завдання для порівняння двох мовних систем (української та рідної мови) та на переклад з рідної мови на українську мову, словнички(містять переклад слів української мови на рідну мову);
- дібраноцікаві завдання для розвитку мовлення;
- запропоновано різноманітний довідковий матеріал та цікавинки для формування позитивної мотивації, розвитку пізнавальної активності учнів (міні-комікси, інтернет-меми, смішинки, ребуси, кросворди тощо).

Із урахуванням результатів здійсненого аналізу синтезовано поради для педагогів, потенційних авторів навчальних програм, підручників, навчально-методичних посібників.

З'ясовано, що у 5-6 класах закладів загальної середньої освіти з навчанням болгарською мовою, кримсько-татарською мовою вивчення предметів інваріантної складової Типових освітніх програм здійснюється за підручниками для закладів загальної середньої освіти з навчанням українською (російською) мовою, з навчанням словацькою мовою - для закладів загальної середньої освіти з навчанням українською мовою. Також здійснюється оновлення навчально-методичного забезпечення: підведено підсумки та оголошено результати вибору підручників для 5 класу, поданих на конкурсний відбір підручників (крім електронних) для здобувачів повної загальної середньої освіти і педагогічних працівників у 2021-2022 роках (утім, через негативний вплив російської збройної агресії виникли затримки із друком підручників за кошти державного бюджету); визначено перелік підручників та посібників, у яких є потреба, серед яких підручники «Українська мова» для 6 класу для закладів загальної середньої освіти з навчанням молдовською мовою, румунською мовою, угорською мовою.

Інноваційні технології навчання української мови учнів 5-6 класів

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

Сучасні цивілізаційні досягнення, можливості використання різноманітних інформаційно-освітніх ресурсів, перспективи багатовекторного інтелектуального розвитку, що детермінуються фундаментальними моральними цінностями, зумовлюють необхідність використання інноваційних технологій навчання, які спрямовуються на розвиток творчих здібностей особистості. Саме спрямованість на розвиток творчих здібностей учнів перетворює навчання на особистісноорієнтований процес, метою якого виявляється засвоєння знань, вироблення відповідних умінь і навичок, що виступають у ролі засобів формування світогляду особистості, розкриття особистісного потенціалу, а також

спонукають до пізнавальної, пошукової діяльності, що, через усвідомлення важливих закономірностей, принципів, засобів пізнання, трансформується у самопізнання і відповідну самореалізацію.

Особистісно орієнтований підхід у навчанні української мови учнів 5-6 класів дозволяє досягати максимального освітнього ефекту, оскільки сутність гуманітарних дисциплін становить вивчення різноманітних аспектів людського буття, інтерсуб'єктна взаємодія, формування і вираження позиції суб'єкта тощо. Під час навчання української мови особистісно орієнтований підхід виявляється насамперед як здатність аналізувати певні мовні факти, явища, простежувати об'єктивні взаємозв'язки між ними і формулювати висновки про можливості подальшого самостійного використання визначених правил в інших контекстах та ситуаціях; здатність простежувати і відтворювати логічні взаємозв'язки у письмових та усних висловлюваннях; висловлювати власні міркування, спостереження, враження у процесі зв'язного мовлення; здатність проектувати/прогнозувати розвиток заданої ситуації, використовуючи певні мовні засоби тощо.

Водночас варто відзначити, що інноваційні технології навчання української мови у 5-6 класах можуть охоплювати широкий спектр технологій навчання, з-поміж яких варто виокремити технології групової навчальної діяльності, інтеграційні технології навчання, інформаційні технології навчання (а також мультимедійні технології), ігрові технології навчання, проектні технології навчання (представлені у різних варіантах у вигляді інформаційних, творчих, дослідницько-пошукових проектів та ін.) тощо.

Значну освітню цінність представляють інформаційні технології навчання. Велика кількість інформаційно-освітніх ресурсів, платформ, додатків, цифрового контенту (наприклад, програми Inspiration, Kahoot, сервіси Mentimeter, Slidotoщо) створюють широкі можливості для ефективної трансформації освітньої парадигми, зокрема у процесі навчання української мови у 5-6 класах.

Сучасний підхід до створення навчальної текстотеки з української мови для учнів 5-6 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин

*І. Л. Ліпчевська,
науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу навчання мов
національних меншин та зарубіжної літератури
Інституту педагогіки НАПН України*

Відповідно до сучасних освітніх вимог однією з ключових цілей уроків української мови як державної у 5-6 класах є формування читацької компетентності учнів, яку можна охарактеризувати як здатність учнів розуміти, осмислювати та оцінювати зміст і форму прочитаного тексту, інтерпретувати його й формулювати власні умовиводи; а також сприймати текст, написаний державною мовою, як частину повсякденного життя й навчальної діяльності.

Отже, актуальним є визначення читацької бібліотеки для учнів 5-6 класів, яка буде розвивати їхній рівень володіння українською мовою, ознайомлювати з українською літературою, зближувати з українською культурою та, водночас, відповідати наявним суспільним умовам життя дітей.

Доцільним є використання на уроках державної мови у середній школі як художніх текстів (зокрема епічних (оповідань, казок, легенд, притч), ліричних (віршів, пісень), драматичних (драматичних казок, п'єс) тощо), так і інформаційних текстів (науково-пізнавальних (статей, звітів), рекламних буклетів, ділових листів тощо), адаптованих до рівня володіння учнів державною мовою. Перша група забезпечує збагачення духовного світу школярів, отримання естетичного задоволення від художньої української мови, розвиток їх особистого творчого потенціалу. Художні твори володіють значним культурним, естетичним, виховним, розвивальним потенціалом. Друга група спрямована на формування умінь отримувати актуальну інформацію, задовольняти потреби в розширенні світогляду. Особливе значення мають інформаційні тексти перерваного формату, елементами яких є графіки, діаграми, змістовий покажчик, кольорові і шрифтові виділення, малюнки, мапи, переліки, умовні позначки, покажчики, покликання, примітки, рисунки, світлини, схеми, таблиці тощо

Важливо також забезпечити різнопланову тематику текстотеки. У навчанні української мови учнів 5 – 6 класів можуть бути використані тексти про: 1) природу, Землю, космос, рослинний і тваринний світ, охорону довкілля; 2) Батьківщину, державу, державні символи, рідний край, родину; 3) інші країни й нації; 4) розваги, ігри, захоплення й дозвілля, пригоди; 5) історію й сьогодення, видатних особистостей; 6) культуру, звичаї і традиції; 7) суспільство, стосунки людей, колектив, дружбу; 8) людські якості, моральні цінності; 9) мову, книги, бібліотеку; 10) побут, їжу, одяг, зовнішність; 11) трудову діяльність, професії; 12) освіту; 13) творчість, митців; 14) науку, дослідження, відкриття; 15) спорт, здоров'я, медицину; 16) техніку, технології, транспорт; 17) інформацію, засоби масової інформації, телебачення, радіо, Інтернет; 18) економіку, гроші й фінанси тощо.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ І ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕГРАЦІЇ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ ТА ІСТОРІЇ В ГІМНАЗІЇ («МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ І ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ГІМНАЗІЇ»)

Реєстраційний номер: 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

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

Уперше розроблено:

- теоретичні положення щодо проектування підручника з інтегрованого навчання історії і громадянської освіти в адаптаційному циклі, зокрема визначено принципи відбору і викладення змісту навчального матеріалу в текстах підручника, відбору та опрацювання візуальних матеріалів, розроблення системи завдань та інших складників методичного апарату;
- підходи до створення цифрового додатку до інтегрованого підручника з історії і громадянської освіти для 5-6 класів;
- мету, завдання, пріоритети викладання і характеристики змісту курсу «Досліджуємо історію і суспільство. 6 клас» для закладів загальної середньої освіти;
- підручник з інтегрованого навчання історичної і громадянської освітньої галузі для 5 класу гімназій «Досліджуємо історію і суспільство».

Набули подальшого розвитку:

- положення теорії міжпредметної та міжгалузевої інтеграції щодо створення галузевих інтегрованих курсів;
- методичні засади проектування методичної системи інтегрованого навчання історії та громадянської освіти в гімназії в рамках єдиного курсу;
- положення методики навчання історії щодо критеріїв і принципів відбору змісту шкільних курсів історії в умовах інформаційної війни та широкомасштабної агресії РФ.

Удосконалено:

- методику роботи з інтегрованим підручником в режимі он-лайн навчання та дистанційного навчання;
- методику використання візуальних та інших навчальних матеріалів окремих методів і прийомів в інтегрованому навчанні історії та громадянської освіти, в онлайн та змішаному варіантах навчання;
- зміст навчальних матеріалів для учнів гімназій, що можуть використовуватись для патріотичного і громадянського виховання учнів під час війни.

Методологічні засади міжпредметної інтеграції в інтегрованому курсі «Досліджуємо історію і суспільство»

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

Сучасне розуміння інтегрованого підходу передбачає реалізацію міжпредметної (внутрішньогалузевої та міжгалузевої) інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання елементів змісту кількох освітніх галузей, низки предметів чи їхніх частин у цілісну систему відомостей про об'єкт вивчення: природу чи суспільство тощо. Міжпредметна інтеграція окреслює органічне взаємопроникнення, природний взаємозв'язок елементів змісту освітніх галузей чи навчальних предметів на основі базових наукових положень із послідовним, глибоким і багатогранним розкриттям процесів і явищ, що вивчаються. Вона має забезпечити раціональний синтез відомостей про об'єкти, явища і процеси реальної дійсності, що складають зміст освітнього процесу й є основою методології його реалізації.

Проведені дослідження дають змогу стверджувати, що найбільш ефективним з точки зору досягнення цілей освітнього процесу є оформлення міжпредметного інтегрованого змісту навчального матеріалу у вигляді інтегрованих курсів (а не окремих інтегрованих уроків чи проєктів). Форма інтегрованого курсу забезпечує реалізацію інтегрованого підходу зусиллями одного вчителя-предметника і зменшує потребу в спільній діяльності кількох педагогів для розв'язання тих самих завдань. Очевидною при цьому є необхідність у перегляді програм підвищення кваліфікації вчителів.

Практика апробації інтегрованого курсу «Досліджуємо історію і суспільство» для 5-6 класів ЗЗСО підводить до висновку, що міжпредметний зміст навчального матеріалу (контент-складник інтегрованого підходу) має формуватися шляхом створення інформаційних блоків інтегрованого курсу навколо виокремлених стрижневих системостворюючих категорій / ідей, які можна досліджувати під кутом зору різних предметів / галузей знань. У такому випадку навколо однієї теми – об'єкта дослідження учнів – об'єднуються відомості різних галузей знання. З цієї точки зору найпростіше інтегрувати зміст споріднених предметів, які мають один і той самий об'єкт дослідження, наприклад як історія, право, політологія, що вивчають суспільство, але кожен зі своєї позиції і за допомогою власних методів.

Аналіз вимог до обов'язкових результатів навчання учнів у Державному стандарті базової середньої освіти дає змогу визначити сукупність змістових блоків (поняття, категорії, ідеї), навколо яких можна будувати інтегровані теми в інтегрованому курсі. Так, явища суспільного життя в сьогоденні та в минулому, позначені міжпредметними поняттями, можуть розглядатись в одному

тематичному блоці (розділі курсу, параграфі, на уроці) з урахуванням особливостей методів дослідження окремих наук: історії, філософії, політології чи правознавства. Чітке визначення сукупності міжпредметних понять і категорій у вигляді одиниць знання і способів опанування ними учнів – перший складник очікуваних результатів учнів в інтегрованому курсі.

Очевидно, що компетентісно орієнтоване навчання потребує не лише формування інтегрованого змісту, а й забезпечення активної діяльності учнів з його опанування та формування у них складних міжпредметних (інтегрованих) умінь. Це можна позначити як діяльнісний складник інтеграції – конкретну сукупність умінь і видів діяльності учнів, які уможливають опанування ними відповідним міжпредметним змістом інтегрованого курсу. Ця сукупність слугує є основою для визначення другого складника компетентісно орієнтованих результатів навчання – діяльнісного: що і на якому рівні учні зможуть робити по завершенню циклу інтегрованого навчання (вивчення курсу).

Нагромаджений досвід показує, що основою міжпредметної інтеграції в рамках інтегрованого курсу виступає також ціннісно-смысловий складник, що об'єднує зміст різних предметів (акцентує сукупність спільних для різних предметів смислів і цінностей, що складають основу орієнтацій і ставлень учнів). У процесі синтезу інтегрованого змісту освіти ці смисли і цінності виступають важливим критерієм його відбору і способу презентації його учням.

Російська агресія як чинник зрушень у змісті шкільної історичної освіти в Україні

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

Російсько-українська війна, що триває, не є випадковою, вона лише ланка у ланцюгу військових дій Росії новітньої доби (Молдова, Ічкерія, Грузія, Сирія, Україна). Війна часто обиралася росіянами як засіб тиску на інші держави задля визнання ними світового лідерства російської федерації. Для досягнення цієї мети керівництво рф вважало за необхідне підпорядкувати, перш за все, сусідні території, серед яких була й Україна. Спроби встановити над нею контроль шляхом приведення до влади корумпованих і повністю залежних від кремля чиновників зазнали поразки завдяки спротиву національно-свідомої частини громадянського суспільства України. Тоді в 2014 р. розпочалася російська прихована військова агресія («нас там нет») в Криму і на Донбасі.

Російська пропаганда висвітлювала ці процеси як громадянську війну, надаючи підтримку антиукраїнським силам. У 2022 р. агресія рф проти України набула характеру повномасштабної війни, супроводжуваної інформаційно-маніпулятивними наративами, в яких російське керівництво виправдовувало свої

дії необхідністю боротьби з вигаданим ними «українським нацизмом» та можливою загрозою «тероризму» з боку українців. Загарбавши частину території України, РФ приписувала собі історичні українські землі, розповсюджуючи міфи про Київську Русь, що начебто була «колискою трьох братніх народів» (російського, українського, білоруського), про спільність їхньої мови і культури. Ігнорувати такі дії супротивника не припустимо для українського суспільства, оскільки це не відповідає історичній дійсності, підриває нашу єдність та сприяє розгортанню сепаратизму. Адже лише об'єктивно висвітлюючи своє минуле, захищаючи його від маніпуляцій, ми можемо програмувати власне майбутнє.

Треба враховувати й існування у частини старшого покоління сімей учнів та близьких їм людей поглядів, пов'язаних із радянською минувиною й рудиментами тих часів, коли образ Росії нав'язувався в статусі «старшого брата», якому треба підкорятися, бо він сильніший і мудріший. Але війна показала небезпеку таких уявлень, бо подібні ілюзії породжують ідеологічну базу колаборації.

Тож очевидно, що сьогодні посилюється увага суспільства до історії, зокрема й шкільного курсу, бо в умовах війни зростає потреба диференціювати факти минулого і викрити вигадки ворожої пропаганди, підкреслюючи її імперський характер. Важливо наголошувати школярам, що походження українського народу немає нічого спільного з «братнім» російським. Доцільно акцентувати увагу на колоніальній російській політиці по відношенню до України протягом майже всього періоду співіснування. Важливо, щоб на уроках та у підручниках не розпалювалась ворожнеча, а висвітлювалась правдива історія. Тож цілком виправданим є широке обговорення і зміни у шкільних програмах з історії останнього часу, запропоновані МОН України. Водночас це лише початок роботи, бо ці зміни не є остаточними, з одного боку, а з іншого – потребують наукового методичного забезпечення нового змісту й оновлення підготовки вчителів, що ставить нові завдання перед науковцями Інституту історії НАН України та Інституту педагогіки НАПН України.

Основні результати третього (формульовального) етапу науково-педагогічного проєкту «Розвиток громадянської компетентності учнів»

*Т.О. Ремех, кандидат педагогічних наук,
старший дослідник,
завідувач відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
В.В. Майорський, кандидат педагогічних наук,
заступник директора з навчально-виховної роботи
Чорноморського економіко-правового ліцею №1
Чорноморської міської ради*

Констатовано, що реалізація завдань третього етапу науково-педагогічного проєкту «Розвиток громадянської компетентності учнів» була ускладнена низкою

об'єктивних обставин, серед яких уведення карантинних обмежень, пов'язаних із пандемією коронавірусної хвороби Covid19 та збройна агресія РФ проти України.

Проаналізовано ефективність низки заходів та ухвалених документів у межах проєкту, серед яких такі: учнівська гра «Гарт твого майбутнього»; західноукраїнський правовий турнір «Народжені перемагати»; офлайн та дистанційний курси для вчителів громадянської освіти; науково-практична конференція «Громадянська компетентність – необхідний складник успіху правосвідомості громадян в системі євроінтеграційних процесів»; курс для учнів «Права дитини»; дистанційні курси для вчителів 5–11 (12) класів «Формування громадянської компетентності учнів: методи і прийоми»; творча група вчителів «Демократичне врядування в умовах дистанційної освіти»; науково-практична онлайн конференція «Учнівське самоврядування як крок до громадянської зрілості»; авторський онлайн форум Всеукраїнського рівня «Формула успіху правової держави очима дітей»; Положення про учнівське самоврядування ПАЗЛ (Парламентська асамблея завзятих ліцеїстів).

За результатами третього етапу з'ясовано, що умовами впровадження інноваційної моделі розвитку громадянської компетентності учнів в освітніх закладах є: 1) системне впровадження діяльнісного та компетентнісного підходів до організації і змісту навчання учнів; 2) систематичне застосування в урочній і позаурочній діяльності активних та інтерактивних методів, проєктних і дебатних технологій; 3) реалізація міжпредметної моделі навчання учнів громадянства; 4) встановлення дієвих взаємовідносин між учасниками освітнього процесу на засадах партнерства і доброзичливості; 5) демократизація освітнього середовища на основі принципів рівності й толерантності, поваги до гідності людини; 6) взаємодія освітнього закладу, суб'єктів освітнього процесу з місцевою громадою, представниками державних органів та органами місцевого самоврядування.

**Мотиваційний контент у змісті підручника інтегрованого курсу для 5 класу «Досліджуємо історію і суспільство»
(авторський колектив О. І. Пометун, Ю. Б. Малієнко, Т. О. Ремех)**

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

Мотиваційний контент – тренд української історичної освіти, вітчизняного підручникотворення. У нашому дослідженні йдеться про окремий етап уроку і практики його реалізації в змісті підручників. Наявність такого контенту є актуальною та обґрунтованою частиною параграфів підручника.

Із двох слів – «мотиваційний» і «мотивувальний» обрали перше, спираючись на Великий тлумачний словник сучасної української мови, де «мотивація» –

заохочення учнів до вивчення певного предмета, дисципліни, пояснення необхідності навчання у школі».

Авторами підручника «Досліджуємо історію і суспільство» О. Пометун, Ю. Малієнко, Т. Ремех розроблено систему мотиваційних завдань, що представлені на початку параграфів у рубриках «Обговоріть у класі» та «Досліди». Відповідно до теми уроку автори пропонують п'ятикласникам / п'ятикласницям різні типи запитань і завдань, зокрема: висловлення припущень і пропозицій, робота з актуальними поняттями, формулювання запитань, обмін інформацією / досвідом, коментар світлин / ілюстрацій / інфографіки / схем, колективні обговорення.

Виявлено важливість міжпредметного характеру мотиваційних завдань. Приміром: *Які явища вам відомі? Наведіть приклади явищ природи. Які явища, на вашу думку, називають суспільними?/ Що називають інформацією? Чому люди потребують інформації? Де її можна знайти?/ Прочитайте прислів'я та поясніть їхній зміст./ Чи подорожували ви іншими місцевостями України? Як вони називались? Чим відрізнялись від вашого краю?*

У процесі дослідження встановлено, що мотиваційний етап уроку концентрує увагу учнів / учениць на його завданнях і перспективах. Водночас це важливий суб'єктний етап для дитини, початок її навчальних дій і самореалізації на уроці.

З'ясовано, що зміст завдань, запропонованих у підручнику, спирається на знання і досвід п'ятикласників і п'ятикласниць, отримані ними в початковій школі. Підкреслимо, що в такий спосіб автори реалізували вимоги адаптаційного циклу базової середньої освіти НУШ з огляду на ідеї наступності та створення єдиного освітнього простору.

Вважаємо, що мотиваційний етап уроку є передумовою успішного опанування п'ятикласниками і п'ятикласницями інтегрованого курсу «Досліджуємо історію і суспільство» та сприяє розвитку їхніх ключових компетентностей і наскрізних умінь.

Особливості вивчення історії повсякденності на уроках 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» розкрито особливості вивчення історії повсякденності на уроках історії в контексті інтегрованого навчання.

Тривалий час історію як науку та навчальний предмет розглядали як певну комбінацію визначних подій, явищ, ідеологій, політичних систем, діяльності

видатних діячів. Історія пересічної людини, її умови життя, повсякденні турботи часто ігнорувалися істориками, не були предметом наукових досліджень та вивчення в закладах освіти. У середині ХХ століття в історичній науці відбувся один з найрадикальніших поворотів, а саме – поворот до Людини як суб'єкта історії. Дослідники минулого звернули увагу на умови та спосіб життя пересічної людини в різні історичні періоди, тобто на повсякденність.

Вивчення історії повсякденності на уроках історії передбачає висвітлення умов життя, праці та відпочинку (побуту, умов проживання, раціону харчування, способів лікування, соціальної адаптації), а також факторів, що впливають на формування свідомості та норм поведінки, соціально-політичні уподобання тощо переважної більшості населення («пересічних людей») тієї чи іншої країни в той чи інший історичний період. Для історії повсякденності характерною ознакою є також її міждисциплінарний зв'язок із такими науками, як соціологія, психологія, антропологія, культурологія, етнологія тощо.

Дослідження історії повсякденності потребує і більш розлогої джерельної бази, адже писемним офіційним джерелам часто бракує людського виміру, оскільки вони зазвичай відображають офіційний бік історії та формальну статистику. Тому виникає необхідність залучення в освітній процес, крім офіційних документів, джерел особового походження, періодичної преси; художньої літератури та історичної публіцистики; візуальних джерел; предметів повсякденного побуту, усні свідчення.

Така різноманітність джерельної бази дає змогу вивчати минуле в його антропологічному вимірі, побачити багатоманітність і неоднозначність історичних інтерпретацій, можливість альтернативних варіантів розуміння історичного поступу з позиції окремих індивідів та груп. Необхідною умовою вивчення історії повсякденності є застосування системи пізнавальних / дослідницьких завдань із залученням історичних джерел різного типу стосовно реконструкції повсякденного життя мешканців різних регіонів в різні історичні періоди.

Розвиток громадянської активності та патріотизму учнів на уроках предметів і курсів громадянської та історичної освітньої галузі

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

Аналіз сучасних джерел історіографії, науково-методичних напрацювань та нормативних документів засвідчує, що актуальними пріоритетами відбору змісту шкільної історії є ідеї державотворення, формування української політичної нації,

європейський вимір викладання історії, позбавлення імперсько-радянського історичного наративу.

Предмети / курси громадянської та історичної освітньої галузі мають значний потенціал у формуванні в учнів національних суспільно-державницьких цінностей як ідейного підґрунтя української громадянської ідентичності, розвитку громадянської активності та патріотизму. Визначено, що одним із шляхів реалізації цього потенціалу є посилення локального історичного контексту в навчальному змісті, створення відповідних дидактичних матеріалів.

Реагуючи на потреби часу в рамках досліджень відділу суспільствознавчої освіти було розроблено цикл інформаційно-методичних матеріалів для вчителів «Українські міста героїв» (О. Пометун, Ю. Малієнко, Г. Серова). Матеріали присвячені великим і маленьким українським містам, які стали символом мужності для України і світу у протистоянні повномасштабній російській агресії. Запропонована структура інформаційно-методичних матеріалів, яка включає змістовий і візуальний компоненти, методика їх опрацювання, дає змогу урізноманітнити уроки історії в школі, організувати самостійну роботу учнів, сприяє розвитку їхнього критичного мислення через зіставлення різних джерел інформації. Підготовлені матеріали розкривають особливості історичного й економічного розвитку міст, причини кризових явищ, історичну тяглість сьогодення, зв'язок з основними історичними подіями історії України. Підібраний ілюстративний ряд репрезентує культурну спадщину міст і містечок України, їх самотність та неповторність. Учителі можуть використовувати ці матеріали як окрему частину уроку або виховного заходу, що сприятиме розвитку в учнів патріотизму та почуття малої батьківщини, формуванню уявлень про історичний шлях міст і містечок України як частини історії держави, протистояння пропаганді й протидії розгорнутій проти України історичній «гібридній війні».

У контексті розвитку громадянської активності та патріотизму учнів у навчанні предметів громадянської та історичної освітньої галузі подальші дослідження мають бути спрямовані на розробленні навчально-методичних матеріалів із використанням усних свідчень учасників подій російсько-української війни, медійної історії героїв із різних міст і містечок України, які ціною власного життя, власного здоров'я і свободи захищали і захищають нашу державу.

Особливості використання усних історичних джерел на уроках 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 усних історичних джерел на уроках історії.

Встановлено, що оптимальне використання історичних джерел у процесі навчання історії сприяє формуванню в учнів умінь критичного аналізу інформації, історичного мислення в цілому, оволодіння ними методами історичного пізнання. Найдавнішими у складі джерельної бази історичної науки є усні джерела. Вони є пам'ятками усної словесної творчості – фольклору.

Розпочинаючи знайомство учнів з особливостями усних історичних джерел, доцільно зазначити, що до них відносяться народні та історичні пісні, думи, билини, казки, міфи, легенди, перекази, замовляння, анекдоти, прислів'я, приказки та інші фольклорні твори. Відносно недавно до царини фольклору вчені почали включати й «усну історію», що має форму документальних наративів-свідчень (а також інтерв'ю) про певні події та явища історії.

Важливо для учнів зазначити, що фольклорні твори вважають втіленням народної мудрості та ідеалів. У них знайшли відображення погляди людей на світ, уявлення про добро і зло, ставлення до навколишньої дійсності, побут, господарство та історія українського народу. Навіть норми звичаєвого права (неписані закони) фіксували і передавали нащадкам в усній формі. У цьому насамперед полягає джерельна цінність фольклорних творів.

Доцільно для учнів дати змогу усвідомити, що особливу цінність для дослідження минулого українського народу становлять такі усні історичні твори як билини, думи, історичні, політичні й станові пісні, пісні-гімни. У билинах знайшли поетичне відображення історія Київської держави, боротьба з кочовими племенами печенігів і половців, а також інші аспекти тогочасного буття – праця, торгівля, мистецтво, народні уявлення про добро і зло, війну і мир, державну владу. Основною темою дум були події з життя козаків, а саме: козацьке лицарство, військові походи, родинне життя, особливості козацького життя та долі. За народними піснями можна простежити історію українського народу, його життя, побут, мрії, сподівання, ставлення до історичних подій та героїв. Ще однією особливістю цих джерел є те, що вони тісно пов'язані з мандрівними співцями-музикантами (кобзарями, бандуристами, лірниками), яких небезпідставно вважають хранителями історичної пам'яті українського народу.

Варто зазначити, що значна частина фольклорних творів дійшли до наших днів завдяки вченим-історикам, етнографам, фольклористам, які, починаючи з ХІХ ст., активно збирали їх, досліджували й публікували. Одним із подвижників української фольклористики був український поет, автор слів національного гімну Павло Чубинський, який опублікував сім томів пам'яток усної народної творчості.

Технологія «Дебати» як дієвий інструмент громадянської освіти

*О.В. Зарічна,
заступник директора з навчально-виховної роботи
Тернопільської ЗОШ І-ІІІ ступенів №24*

Інтеграція України в європейський і світовий простір відбувається в умовах, коли уроки перериваються повітряними тривогами, почасти за відсутності світла й тепла. Нині завдання школи увиразнено: незалежно від умов, сформувати відповідального критично мислячого громадянина, орієнтованого на загальнолюдські цінності, здатного навчатися впродовж життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства.

Констатовано, що в умовах повномасштабної збройної агресії РФ проти України, коли школи працюють у режимі змішаного навчання попри руйнування шкільних приміщень та перебування чималої кількості учнів за кордоном, однією із дієвих технологій у вирішенні поставлених перед освітою завдань є «Дебати».

Визначено, що основними принципами дебатів як освітнього інструменту є:

1. Дебати – це навчання. Згідно таксономії Блума, кожна мисляча людина має пройти такі рівні пізнання: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка. У дебатах, щоб відстояти свою позицію, треба здобути й проаналізувати достатньо інформації та вміло її використати для побудови сильного аргументу, підкріпленого прикладами. Процес навчання у дебатах важливіший за кінцевий результат.
2. Повага до опонентів. Дебати – це навчальна гра, і опоненти мають навчитися ставитись з повагою до права кожного гравця відстоювати свою позицію, при цьому критикувати не особистість, а пропозицію опонента, та робити це виважено, аргументовано, красномовно, не перебиваючи й не насміхаючись.
3. Достовірність інформації та честь. Із перших зустрічей дебатери-початківці вчать розрізняти факти і фейки, ламають стереотипи та розвивають власне критичне мислення. Аргументи, використовувані в дебатах, мають бути чесними, спиратися на перевірені джерела та підкріплюватись достовірними прикладами.

Аналіз застосування дебатів у Тернопільській ЗОШ I-III ступенів № 24 дає змогу дійти висновку, що це – дієва технологія, яка сприяє розвитку громадянськості особистості (що є цінним в умовах воєнного стану), забезпечує якісну освіту старшокласників без формалізації навчальної діяльності. Досвід показав, що системне застосування технології «Дебати» забезпечує діалогічний характер навчання учнів різних предметів, розвиток їхніх ключових компетентностей та наскрізних умінь, формування успішної особистості. Інтегрування дебатів в освітній процес засвідчило такі переваги цієї технології якот: доступність, чітка структурованість, емоційність, чесність, гарантована ефективність. Таким чином, встановлено, що технологія «Дебати» навіть в умовах воєнного часу сприяє вирішенню головного завдання системи освіти нашої держави - підготування її інтелектуального потенціалу - ерудованих, цілеспрямованих, упевнених у собі, вільних від стереотипів громадян, що володіють високою культурою і гнучким мисленням, готових жити, творити й будувати суспільство повоєнної України.

Формування патріотизму та активної громадянської позиції учнів ліцею

*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 – учасник всеукраїнського проєкту «Розвиток громадянської компетентності учнів». Основним напрямком роботи освітнього закладу з реалізації мети і завдань проєкту є такий як «Взаємодія ліцею з громадою, органами державної влади та органами місцевого самоврядування».

Визначено, що в 2022-2023 н.р. заходи в рамках ІІІ формувального етапу всеукраїнського проєкту в ліцеї були спрямовані на формування в учнів патріотизму та активної громадянської позиції, що є особливо актуальним в умовах повномасштабної збройної агресії РФ проти України. Шкільною спільнотою ліцею проведено низку заходів, серед яких відзначимо такі:

- консультування та навчання вчителів, батьків, представників громадськості з проблеми науково-педагогічного проєкту;
- розроблення плану проведення заходів в системі впровадження проєктно-цільового управління інноваційним закладом в умовах формування національно-патріотичної свідомості та активної громадської позиції;
- започатковано серію авторських заходів для ліцеїстів з метою формування у них активної життєвої громадської позиції, високої правосвідомості: «Гарт твого майбутнього», «Козацькому роду нема переводу», «Від краплини роду до великого народу», «Вогонь запеклих не бере», «Історичний калейдоскоп»;
- розроблено програму для дозвілля школярів «Розвиток та формування національно-патріотичної свідомості через призму героїчних століть».

Проведений аналіз перебігу та підсумків ІІІ етапу науково-педагогічного проєкту дає змогу констатувати, що попри зміну об'єктивних умов, обумовлених введенням воєнного стану (перегляд окремих позицій плану проєкту, впровадження змішаного навчання тощо), мета вказаного етапу була досягнута, а його завдання виконані. Це підтверджує й проведене опитування учнів, учителів та батьків.

Результати участі в проєкті показали, що формування патріотизму та активної громадянської позиції ліцеїстів буде ефективним за умови їхньої залученості, зацікавленості, прояву ініціативи й творчості, ефективній взаємодії між собою та з іншими учасниками освітнього процесу.

Особливості оцінювання навчальних досягнень учнів 5 класу на уроках предметів і курсів громадянської та історичної освітньої галузі

*О.Л.Пишко,
кандидат педагогічних наук,
методист кабінету суспільно-гуманітарних предметів
Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти*

З'ясовано, що оцінювання є обов'язковим складником діяльності вчителя і учнів. Його розуміють як вимірювання навчальних досягнень учнів, зорієнтоване на ключові компетентності та наскрізні вміння – порівняння, зіставлення того, що учень знає й уміє, до того, що він має знати й уміти на певний момент навчання відповідно до програми. Оцінювання результатів навчання здобувачів освіти, які навчаються за Державним стандартом базової середньої освіти 2020 р., урегульовано низкою освітніх документів.

Для оцінювання результатів навчальних досягнень учнів 5 класу використовують 12-бальну систему (шкалу), а його результати позначають цифрами від 1 до 12. Заклад освіти може здійснювати оцінювання за власною шкалою оцінювання результатів навчання учнів або за системою оцінювання, визначеною законодавством. Інструментарій оцінювання, що застосовується закладом, має бути описаний в його освітній програмі.

З'ясовано, що для забезпечення наступності між підходами до оцінювання результатів навчання здобувачів початкової та базової середньої освіти, МОН України рекомендує у I семестрі 5 класу підсумкове оцінювання учнів проводити за рівневою шкалою, а його результати позначати словами /відповідними літерами: «початковий» – «П», «середній» – «С», «достатній» – «Д», «високий» – «В» та супроводжувати вербальною характеристикою з орієнтацією на досягнення учня/учениці (а не на помилки або невдачі). При переході від підсумкового оцінювання за рівневою шкалою в I семестрі до оцінювання за бальною шкалою в II семестрі МОН України рекомендує при виставленні річної оцінки орієнтуватись на оцінку за II семестр.

Оскільки семестрову оцінку виставляють на основі результатів тематичного оцінювання та результатів контролю груп загальних результатів навчання, відображених у Свідоцтві досягнень, то в журналі перед семестровою оцінкою мають бути наявними колонки із зазначеними групами загальних результатів навчання. У громадянській та історичній освітній галузі таких груп три: «орієнтується в історичному часі і просторі», «працює з інформацією історичного змісту», «виявляє повагу до гідності людини та соціальну активність». Результати контролю груп загальних результатів (рівневі або бальні) фіксують в класному журналі в окремій колонці без дати, перед семестровою оцінкою.

За рішенням педагогічної ради заклад освіти може визначити адаптаційний період, упродовж якого поточне та/або тематичне оцінювання учнів 5 класу не здійснюється.

Формування патріотизму учнів як пріоритетний напрямок роботи гімназії

*С.П.Ратушняк,
директор Хмельницької гімназії №1 ім. В.Красицького*

Метою Хмельницької гімназії №1 ім. В. Красицького є забезпечення навчання, виховання та розвиток обдарованих і здібних дітей в ім'я збагачення інтелектуального, творчого потенціалу України на основі самовдосконалення, саморозвитку та самореалізації учителів та учнів. У пріоритеті освітнього закладу – ставлення до гімназиста як до самобутньої, непересічної, обдарованої особистості.

Визначено, що серед основних напрямків діяльності гімназії є, зокрема, такі як: формування духовно багаті особистості, вільної, фізично здорової, творчої, здатної приймати самостійні рішення; виховання громадянина України, готового до інтеграції у європейське та світове співтовариства. Відповідно до мети й завдань освітнього закладу визначено методичну тему – «Компетентнісно-діяльнісний підхід у формуванні інтелектуально-розвиненої особистості гімназиста-громадянина України», над якою працює педагогічний колектив гімназії.

З'ясовано, що система навчально-виховної роботи гімназії спрямована на виховання особистості, яка виявляє патріотизм, визнає приналежність до української нації та українського народу, поціновує злагоду та консолідацію в суспільстві, спільні для нашої держави історичні, політичні та культурні цінності. Гімназійне життя попри широкомасштабну збройну агресію рф проти України є активним, насиченим змістовними й цікавими заходами.

Щорічно в гімназії проходить патріотичний забіг «Шаную воїнів, біжу за Героїв України» в пам'ять про загиблих воїнів України. Всеукраїнський забіг започаткований у 2018 році та присвячений Дню пам'яті захисників України, які загинули в боротьбі за незалежність, суверенітет і територіальну цілісність нашої держави.

Традиційними у гімназії є зустрічі із представниками «Пласту» для учнів початкової школи. На таких зустрічах гімназисти знайомляться із дитячими та юнацькими організаціями, здійснюють віртуальні подорожі разом із пластунами, говорять про війну та героїв-пластунів, які віддали своє життя за нашу суверенну державу.

Гімназисти є активними учасниками та ініціаторами волонтерських справ: виготовляють обереги, пишуть листи підтримки та створюють мотивуючі малюнки для наших Героїв, власноруч виготовляють печиво й окопні свічки, плетуть маскувальні сітки, проводять благодійні ярмарки.

Цікавою й емоційною була зустріч батьками-викладачами та курсантами Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, під час якої гімназисти написали побажання на прапорах, які передані українським військовим і майоритимуть у звільнених (деокупованих) ними населених пунктах нашої держави.

Для виховання відповідальних громадян, здатних цінувати свободу, поважати людську гідність та індивідуальність в гімназії відзначають Міжнародний день толерантності (16 листопада), та День гідності і свободи (21 листопада), протягом яких проходять зустрічі з відомими в місті людьми, тренінги, захист учнівських проєктів.

Гімназійна спільнота – це творче, креативне, об'єднання однодумців – педагогів, учнів, батьків, яке успішно реалізує мрії та прагнення кожного, розвиває особистість тих, хто навчаються, і тих, хто викладають, разом плекає патріотизм – те, що робить нас переможцями у цій війні, і те, що може зробити нас народом-переможцем у значно ширшому розумінні цього слова.

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

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

Метою дослідження є обґрунтування методичних засад інтегрованого змісту географічної і економічної освіти в гімназії та ліцеї через курси за вибором. 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 курсів, методичною основою конструювання яких є традиційні поняття, закони, методи географічної та економічної науки.

- *уперше* розроблено методи, способи та форми для інтегрованого навчання географії та економіки в гімназії та ліцеї;
- *визначено та теоретично обґрунтовані* методичні засади відбору та структурування змісту курсів за вибором, що мають інтегрований характер та географо-економічну складову;

- *експериментально перевірені* запропоновані форми, методи та способи вивчення географії та економіки через інтегровані курси за вибором.
- *отримані схвальні грифи* МОН України на зміст навчальних програм для курсів за вибором;
- *видано методичні рекомендації* «Методичні орієнтири запровадження інтегрованих навчальних курсів за вибором з географії та економіки в освітній процес гімназії та ліцею», що *впроваджені* в освітній процес ЗЗСО
- *підготовлено* рукопис методичного посібника на основі формування його змістового апарату.

Дослідження інтегрованого змісту навчання географії та економіки в курсах за вибором у гімназії та ліцеї

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

Зміст шкільного курсу географії настільки універсальний, що за бажанням може інтегруватися з будь-яким навчальним предметом, оскільки тісно пов'язаний з багатьма науками, такими як математика, хімія, фізика, економіка та іншими, що дозволяє здійснювати як опорні, так і перспективні, міжпредметні та надпредметні зв'язки. Для виконання ідеї інтегрованого навчання зміст доцільно будувати з позицій єдності навчальних предметів – географії та економіки, оскільки географія послуговується економічними поняттями, а економіка географічними. Такий підхід дозволяє інтегрувати зміст географії на рівні створення комплексних курсів, методичною основою конструювання яких є традиційні поняття, закони, методи географічної науки.

Слід зазначити, що навіть за умов реформування географічної шкільної освіти, географія залишиться єдиним предметом, який розкриватиме суть і закономірності просторово-часової диференціації географічної оболонки як природно-екологічної і соціально-економічної системи. Це дає змогу впевнено говорити про визначення об'єктивного і предметного змісту географії та її місце і роль у формуванні загальної освіти і культури учня.

Інтеграція зараджує систематизації, інтенсифікації навчально-виховної діяльності, оволодінню наукової картиною світу і взагалі культурою, в тому числі й мовною, адже тип культури визначає тип свідомості людини, тому інтеграція є надзвичайно актуальною і необхідною в сучасному освітньому просторі. Географія поглиблюється в знаннях та інформації із природничих та суспільних наук, включаючи в себе коло проблем взаємодії суспільства і природи в територіально-просторовому розрізі. У системі географічних наук виділяється чотири групи наук: природничі, або фізико-географічні; суспільно-географічні; картографічні; об'єднані географічні дисципліни - країнознавство, краєзнавство

тощо. Деякі з перелічених географічних дисциплін входять частково до систем інших наук (біологічних, геологічних, соціально-економічних тощо), оскільки між окремими науками не існує чітких меж. Перелік географічних дисциплін свідчить про чималу диференціацію географічної науки. Разом із спеціалізацією, поглибленням географічних досліджень закономірно посилюється взаємодія її з іншими науками. Інтегрований та компетентнісний підхід при навчанні припускає посилення діяльнісно спрямованого навчання, що означає перетворення результатів не стільки в об'єктно-знаннєво-центричні, скільки в практико-поведінкові форми (проведення спостереження та дослідження, вирішення практичних задач, висловлювання конкретного бачення природного явища чи процесу, аналіз співвідношення чи закономірності, самостійне знаходження інформації для виконання конкретного завдання тощо). Саме цьому й сприяє інтеграційна складова в змісті курсів за вибором.

Досягнення і виклики в реалізації інтегрованого змісту навчання географії та економіки в ЗЗСО

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

В сучасних умовах постійної безпекової і енергетичної кризи науковими працівниками відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України основну увагу спрямовують на забезпечення якості освіти в ЗЗСО. Це і розвиток дистанційних форм здобуття географічної та економічної освіти, НУШ в базовій школі, розробка МНП з метою інтеграції в європейський освітній простір.

Особливого значення в сучасних умовах освітнього процесу Нової української школи набуває вивчення географічних та економічних закономірностей у курсах за вибором інтегрованого змісту у гімназії і ліцеї. Засвоєння цих закономірностей і законів має велике значення для формування наукового світогляду учнів закладів загальної середньої освіти.

Для організації систематичної роботи з розкриття та усвідомлення цих загальних географічних закономірностей та економічних законів слід приділяти значну увагу питанням, що стосуються передумов їх відкриття й усвідомлення законів науки. Закономірності властиві руху матерії і закони науки, наприклад, фізики, хімії, біології, географії або окремим галузям економічних наук. Початковим моментом для встановлення закономірностей науки є спостереження, як природних процесів і явищ, так і суспільно-економічних процесів. Закони природи і суспільства відкриваються дослідним шляхом, оволодіння навичками організації і проведення дослідів, експериментів, опитувань, тобто через практику.

У курсах за вибором інтегрованого змісту екологічний менеджмент та економіка природокористування, рекреаційна географія та туризм, географія міжнародних економічних відносин, цифрова економіка та основи регіональної політики на першому етапі проводиться ціленаправлене спостереження окремих фактів проявів географічних (природних) закономірностей або економічних (штучних) законів на окремій території локального характеру. На другому етапі учні визначають раніше засвоєні закономірності і закони на регіональному рівні. На третьому етапі, який характеризується систематизацією і узагальненням на глобальному рівні.

Цілісність отриманих знань потребує комплексного уявлення функціонування земних систем – від індивідуальних організмів до великих економічних, технічних, суспільних і політичних організацій. Так біогеохімічні цикли включають в собі кругообіг органічних речовин і інших хімічних елементів на поверхні Землі між атмосферою, гідросферою, літосферою і біосферою. Економічні цикли розкривають закони утворення економічних криз, депресій, поживлень і піднесення. Важливими стають власні дослідження учнів питань економічного підґрунтя війн, політичних криз у державі, інвестиційної привабливості та високого розвитку науково-технічного прогресу.

Інтеграція географічної та економічної шкільної освіти: курси за вибором

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

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.

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 презентовано 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.

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.

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.

Реалізація інтегрованого змісту в межах курсу за вибором «Цифрова економіка та основи регіональної політики» (10 клас)

*А. О. Логінова,
науковий співробітник
відділу навчання географії та економіки
Інституту педагогіки НАПН України*

У сучасному педагогічному процесі значного розвитку набула ідея міжпредметної інтеграції. Використання можливостей, які пропонує інтегроване навчання, не означає відмову від окремих предметів. Під час вирішення нових завдань, від цифровізації економіки до екологічного менеджменту, які виникають на перетині декількох дисциплін, учні застосовують уже набуті знання та навички в новий спосіб, відповідно і продукт такої діяльності матиме зовсім інший характер і формуватиме більш глибоке розуміння основних проблем сучасності поза шкільними стінами. Таке уміння працювати на міжпредметному рівні забезпечує формування в учнів цілісної системи уявлень про діалектико-матеріалістичні закони пізнання навколишнього світу в їх взаємозв'язку та взаємопроникненні, сприяє розширенню кругозору та діапазону уявлень про їх практичне застосування. Але слід пам'ятати, що інтеграція – це не поєднання, а взаємопроникнення декількох навчальних дисциплін.

Навчальна програма курсу за вибором «Цифрова економіка та основи регіональної політики» – це комплексна програма для учнів гімназій та ліцеїв економічного спрямування. Її основна мета – це формування теоретичних і практичних знань про цифрову економіку, її роль у повсякденному житті, тенденції та вплив на різні аспекти суспільного життя. Усі розділи програми складаються з окремих досліджень, що можливо проводити online та offline. Вони зосереджені на вміннях використовувати цифрові ресурси для здобуття нових природничо-наукових знань; знаходити, обробляти, зберігати інформацію природничого змісту; досліджувати довкілля, використовуючи сучасні цифрові технології і пристрої; створювати інформаційні продукти природничого змісту тощо.

Так в межах курсу, відбувається одночасне формування компетентності у галузі природничих наук і технологій, інформаційно-комунікаційної та підприємницької компетентності (тобто інтеграція географії, економіки та інформатики). Наприклад, під час вивчення розділу «Кібербезпека - ключ до цифрової економіки» учням запропоновано розробити анімаційну презентацію щодо впливу цифрової економіки на якість життя населення; провести аналіз вакансій у галузі кібербезпеки: визначити вимоги до фахівців, рівень заробітної плати. У другому розділі «Вплив цифрових технологій на розвиток світової економіки» учні мають створити сторінку Інтернет-магазину в соцмережі та продумати її просування (SMM); підготувати проект розумного міста (smart city) та зіграти в гру Talk to Books зі штучним інтелектом. Третій і останній розділ «Цифрова інфраструктура регіону як каркас цифрової економіки» рекомендує учням приєднатись до віртуальної подорож музеями та встановити можливості додатку «Дія».

Місце мотиваційної складової 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*

Динамічність розвитку української та світової освіти потребує нових підходів до якості знань, постійному оновленні змісту та методів контролю знань. Це підтверджується новими концепціями змісту освіти, затвердженням оновлених навчальних програм та урізноманітненням навчальних курсів кожного шкільного курсу. Водночас однією з найголовніших задач, що стоїть перед шкільною освітою є підтримка мотиваційної складової навчання, оскільки її відсутність чи низька ефективність зводить нанівець будь-які зрушення в освіті.

Одним із можливих шляхів до посилення мотиваційної складової є впровадження інтегративних курсів за вибором, оскільки вони можуть виконати наступні задачі: інтегрувати зміст предметів інваріантної складової освіти у якісно новому вимірі; збільшити частку проблемних завдань за рахунок вже сформованих

знань з предметів, що вивчались; закріпити та практикувати компетентності, які формуються впродовж здобуття середньої освіти.

Аналіз чотирьох навчальних програм, що були розроблені співробітниками відділу навчання географії та економіки НАПН України дозволив упевнитися в тому, що їхня роль є важливою для збільшення мотиваційної складової навчання географії та економіки. Міжпредметність навчання, широкий арсенал методик, що може застосувати вчитель на уроці, ємність категорій, якими апелюватиме учень при вирішенні навчальних завдань – все це ставатиме підґрунтям для внутрішньої мотивації учня до навчання. Це пояснюється тим, що ускладнення змісту навчального процесу у інтегративних курсах, при засвоєнні більш простішого змісту у інваріантних курсах дозволяє створювати навчальні задачі, що більше приближені до реалій життя та стосуються безпосередньо життя учнів у теперішньому та майбутньому. А такі завдання є високомотивуючими, а тому і важливими для учня.

Створений посібник «Методичні орієнтири запровадження інтегрованих навчальних курсів за вибором з географії та економіки у освітній процес гімназії та ліцею» (авт. Назаренко Т. Г., Полтавченко Д. В.) розкриває сутність та важливість впровадження інтегративних курсів для здобувачів середньої освіти. Аналізується методи та прийоми, якими може користуватися вчитель для успішного засвоєння курсів учнями, приділяється ключова увага мотиваційній складовій при навчанні.

Формування географічних знань через інтегрований зміст курсів за вибором

*Н. В. Шиліна,
кандидат педагогічних наук,
вчитель вищої категорії,
вчитель-методист гімназії № 283*

Сучасне направлення в прикладній освіті знаходиться в площині допомоги учневі використовувати отримані знання, для того, щоб вони були корисними у повсякденному житті. Цим запитам переважно відповідає оновлений зміст та структура шкільного курсу «Географія». Під змістом географічної освіти розуміється система географічних знань, певних навичок і вмінь, які спрямовані на формування світогляду учнів, їхніх поглядів і переконань, що сприяє підготовці молодого покоління до участі в розбудові демократичної держави Україна.

Найбільш корисний підхід до цієї проблеми дає навчальна практична робота - форма організації навчально-виховного процесу, яка диктує об'єднати аналітичний аспект з людським сприйняттям, інтуїцією з практичними методами навчання та прикладним застосуванням. Саме практична робота надає учням можливість активно навчатися, здійснювати пошуково-дослідницьку діяльність, творчо осмислювати процеси і явища, що відбуваються в оболонках Землі, доводити існування в природі і суспільстві закономірних взаємозв'язків між їх

складовими. Рівень навчальної компетентності вимірюється та оцінюється здібністю учня набувати нові знання, використовувати їх в навчальній і практичній діяльності. За сенсом практичні роботи окреслюють учням матеріал для вивчення, формування і засвоєння географічних понять, методів і навичок через діяльність за створенням і дослідженням географічних об'єктів, процесів і явищ. Іншими словами під час виконання практичної роботи перед вчителем географії постає завдання підбору практичних завдань, які б забезпечили реалізацію різних видів діяльності в опануванні учнями географічною термінологією, законами та знаннями.

Навчальна практична робота дає можливість поєднувати теоретичну і прикладну діяльність, для успішного формування у школярів географічної картини світу через вироблення умінь і навичок практично застосовувати сформовані географічні поняття, користуватися різними джерелами географічної інформації, самостійно шукати, аналізувати і застосовувати їх.

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: Т. В. Коршевнюк, кандидат пед. наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

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

- На основі аналізу стану розробленості проблеми формування природничо-наукової компетентності у теорії і практиці навчання біології і хімії учнів ЗЗСО 2-го рівня в умовах реалізації концепції НУШ виявлено суперечності у понятійно-категорійному апараті проблеми дослідження, зокрема у трактуванні поняття природничо-наукової компетентності як інтегральної щодо навчальних предметів природничої освітньої галузі, з'ясовано методичні утруднення вчителів у формуванні, контролі й оцінюванні природничо-наукової компетентності здобувачів базової середньої освіти; *способом розв'язання* цієї проблеми обрано теоретичне обґрунтування й розроблення дидактичної моделі й на її основі – методики формування природничо-наукової компетентності у процесі навчання біології і хімії в закладах загальної середньої освіти 2-го рівня (7-9 класи);

- *уточнено* понятійно-категорійний апарат наукового дослідження, що включає трактування дефініції «природничо-наукова компетентність учнів гімназії», «освітній процес з біології й хімії в умовах реалізації концепції НУШ», «компетентісно орієнтований проект»;
- *вперше обґрунтовано й розроблено* наукові засади і дидактичну модель формування природничо-наукової компетентності учнів гімназії у процесі навчання біології і хімії;
- *розроблено* структуру програм із хімії та інтегрованого компетентісно-орієнтованого курсу «Природничі науки», 7-9 класи; *сформульовано* очікувані результати навчання за програмою;
- *розроблено* актуальні методичні матеріали з проблем безпеки життєдіяльності в умовах воєнного стану в контексті упровадження реформи НУШ.

Теоретичне обґрунтування дидактичної моделі формування природничо-наукової компетентності учнів 7-9 класів в освітньому процесі з біології і хімії

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

На основі вивчення практики навчання біології і хімії учнів ЗЗСО 2-го рівня, аналізу нормативно-правового й навчально-методичного забезпечення освітнього процесу з біології і хімії учнівства гімназії, узагальнення наукових ідей вітчизняних і зарубіжних дослідників щодо формування природничо-наукової компетентності й сучасних трендів шкільної природничої освіти розроблено та обґрунтовано конструкт дидактичної моделі формування природничо-наукової компетентності учнів 7-9 класів в освітньому процесі з біології і хімії. До його складу увійшли: концептуальний, змістовий, процесуальний, результативний блоки.

Концептуальний блок відображує соціальне замовлення, державні вимоги до рівня природничої освіти учнівства. Його методологічне підґрунтя становлять єдність компетентісного, особистісно-діяльнісного й інтегративного підходів. Теоретичними засадами є нормативна база й дидактичні принципи навчання та оцінювання його результатів.

Змістовий блок охоплює навчальний матеріал, в якому виділяємо інваріанту й варіативну частини. Інваріантна частина змісту є спільною для навчальних предметів біології і хімії, варіативна частина має відмінності для кожного з цих предметів.

Процесуальний блок пов'язаний із спільною діяльністю учителя й учнів, що орієнтована на досягнення результату – сформованості природничо-наукової

компетентності. До цього блоку включено дидактичний інструментарій, що є сукупністю певних форм й методів, алгоритмів педагогічної взаємодії вчителя й учнівства, а також учениць/учнів між собою у освітньому процесі. Процесуальний блок характеризується технологічною багатогранністю, зумовленою унікальністю суб'єктів навчання, можливостями освітнього середовища забезпечувати успішний перебіг освітнього процесу з біології і хімії, варіативністю формату навчання (наприклад, очний, дистанційний і змішаний).

Результативний блок передбачає встановлення ефективності процесу формування природничо-наукової компетентності, критерії й показники, що характеризують сформованість досліджуваної якості здобувачів середньої освіти, оцінювання досягнутих результатів навчання біології і хімії за рівнями сформованості компонентів досліджуваної компетентності кожного школяра (низький, базовий, оптимальний, високий).

Гнучкість та адаптивність конструкту обґрунтованої моделі формування природничо-наукової компетентності учнів 7-9 класів в освітньому процесі з біології і хімії уможлиблює екстраполяцію моделі на інший предметний і тематичний простір.

Розкриття сутності і змісту поняття «природничо-наукова компетентність в учнів гімназії»

*Л.М. Рибалко,
доктор педагогічних наук,
професор, провідний науковий співробітник
відділу біологічної, хімічно та фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Формування природничо-наукової компетентності в учнів є метою вивчення природничих предметів у школі (гімназії). Ключова природничо-наукова компетентність включає:

- базові знання про природу та закони природи на основі сучасних уявлень про взаємозв'язки в системі «людина-природа»;
- уміння системно досліджувати природні явища і процеси; використовувати у пізнавальній діяльності алгоритми спостереження, вимірювання, моделі, що дають змогу вирішувати спочатку навчальні, а з часом наукові та виробничі завдання різними методами;
- навички гармонійної взаємодії із навколишнім природним середовищем;
- уміння приймати екологічно виважені рішення під час природокористування, проектувати й реалізовувати енерго - і природозбережувальні технології;
- уміння творчої пошукової діяльності з вирішення екологічних проблем, що потребують упровадження раніше засвоєних знань у практику;
- ціннісне ставлення до об'єктів природи, свого довкілля.

Власне процес формування природничо-наукової компетентності включає логічно пов'язані види навчальної діяльності учнів: пізнавально-продуктивну, комунікативну і поведінкову.

Пізнавально-продуктивна діяльність учнів передбачає набуття та розвиток умінь створювати особистий освітній продукт: засвоювати систему природничо-наукових знань та вмінь, оперувати основними природничо-науковими поняттями і законами. При цьому в учнів формуються вміння: володіти базовими знаннями про природу, формулювати мету дослідно-експериментальної діяльності, ставити завдання та вирішувати їх.

Комунікативна діяльність включає активне спілкування учнів на уроці у формі бесіди, діалогу, а також під час групових методів організації навчання. При цьому в учнів формуються вміння вільно володіти державною мовою; відстоювати свою думку серед однокласників; оперувати основними природничо-науковими поняттями та знаннями; робити висновки; аналізувати об'єкти, процеси та явища природи, порівнювати їх.

Поведінкова діяльність передбачає формування в учнів умінь: ціннісного ставлення до об'єктів природи, свого довкілля; екологічної культури мислення; приймати екологічно виважені рішення у процесі природокористування, проектувати й реалізовувати енерго- і природозбережувальні технології; з повагою ставитися до старших та своїх однолітків, обґрунтовувати свої судження і при цьому поважати думки інших.

Формування природничо-наукової компетентності учнів під час виконання навчальних проектів в умовах дистанційного навчання

*Т.І. Вороненко,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Забезпечення ефективного навчання в освітніх закладах в умовах військового стану вимагає нових підходів і методик. Зокрема, МОН України пропонує проводити викладання навчальних предметів у дистанційному та змішаному форматах. Особливо важко при цьому вчителям хімії та фізики: проведення повноцінного експерименту, а головне його оцінювання є неможливим. Отже і неможливо перевірити сформованість складових природничо-наукової компетентності.

За умов дистанційного навчання, можливе проведення лише відео-експериментів. В умовах змішаного навчання, в ідеалі, в очному режимі має проводитися вся практична частина програми. Однак на практиці цього не відбувається, часто з об'єктивних причин. Виконання навчального дослідницького проекту за умов он-лайн вивчення теоретичної частини програмного матеріалу уможлиблює: контроль знань з теми (написання хімічних рівнянь, обчислювання задач, тощо), що охоплює вимоги до знаннєвої і частково діяльнісної складової

природничо-наукової компетентності; перевірку уміння проводити хімічний експеримент (за описом ходу виконання, спостережень та висновків), що задовольняє вимоги до діяльнісної складової; перевірку ціннісної складової компетентності за умови виконання компетентнісно орієнтованих завдань, що передбачають оцінне судження.

У процесі виконання наукового дослідження, наприклад, з тем, що вивчають властивості речовини, учень: *навчається* – самостійно здобувати теоретичну інформацію; встановлювати взаємозв'язок між будовою, властивостями, застосуванням і впливом речовини на довкілля і здоров'я людини; *розвиває* – навички ставити експеримент, виконуючи правила безпеки; робити аналіз результатів і висновки з них; *формує* – стійку мотивацію до вивчення предмета; уміння оцінювати свої можливості щодо збереження довкілля і особисте здоров'я.

Отримані учнем теоретичні знання знаходять практичне застосування.

Компетентнісно орієнтований проєкт

*О. Г. Козленко,
науковий співробітник
відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Опрацювання документів міжнародного порівняльного дослідження PISA дозволяє узагальнити важливу тезу. Так само, як текст є атомарною основою читацької грамотності, основою природничо-наукової грамотності (і математичній грамотності) є *ситуація*. Відмінність між природничо-науковою функціональною грамотністю за термінологією PISA і компетентністю в галузі природничих наук, техніки і технологій полягає в тому, що дослідження PISA базується на аналізі ситуацій за їхніми описами і моделями, в той час як компетентність потребує аналізу саме реальних ситуацій повсякденного життя. І так само, як в математичній грамотності ситуацію, яка спирається на певну проблему, треба перекласти на мову математики, *математизувати* – так само для природничо-наукової компетентності побутову, природню або технічну ситуацію треба описати мовою природничих наук, *сайєнтифікувати*. Під час такого перекладу, опису, стане зрозумілішим, як методи природничих наук можуть допомогти вирішити проблему, що міститься в ситуації і розв'язання якої є значущим для учня/учениці. Відповідно до цих міркувань робоче визначення терміну можна сформулювати так: «Компетентність в галузі природничих наук – вміння сприймати, аналізувати, змінювати й оцінювати ситуацію як природничо-наукову, і в такий спосіб застосовувати методи та інструменти природничих наук, техніки і технологій для покращення якості життя».

Формування компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій потребує специфічної організації проєктної діяльності, в якій через дослідження реальних ситуацій задля вирішення проблем повсякдення на основі

методології наукового дослідження можна сформувавши складники предметних і ключової компетентностей. Це здійснюється через опрацювання *компетентнісно орієнтованих проєктів* (КОПів), які поєднують переваги дослідницьких, рольових, інформаційних і практико-орієнтованих проєктів. Структурно вони близькі до компетентнісно орієнтованих завдань дослідження PISA (наслідуючи від них кластерну структуру, докладні стимули, різнорівневі завдання, що потребують опрацювання), але зосереджені на проєктному опрацюванні реальних проблемних ситуацій. Діяльність учнівства у КОПах підпорядкована досягненню певного практичного результату та його оптимізації за рахунок застосування знань та навичок, здобутих при опануванні матеріалом предмета. КОП може розглядатися як центральний елемент планування природничо-наукового каркасу предметів: через нього відбувається опрацювання теоретичного змісту тем та усвідомлення зв'язку між знаннями та їхнім застосуванням у проблемних ситуаціях. Проєктна діяльність передбачає організацію групової роботи здобувачів освіти за однією з рольових моделей з використанням інструментарію формувального оцінювання.

Дослідження резервів змісту курсу хімії щодо життєзабезпечення в умовах воєнного стану

*Л. П. Величко,
доктор педагогічних наук,
професор, завідувач відділу
біологічної, хімічної та фізичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Курс хімії, як і інші природничі предмети, володіє значним компетентнісним потенціалом, що його можна реалізувати в умовах воєнного стану для запобігання загрозам життю і здоров'ю. Практично кожна тема курсу хімії має ресурс, якому не надавали значення в мирний час і який нині можна належно спрямувати. У процесі підготовки актуальних матеріалів для уроків хімії ми виокремили кілька найважливіших питань, що мають значення для формування готовності учнів до розв'язування проблем життєзабезпечення в умовах впливу небезпечних хімічних сполук внаслідок прямого застосування їх ворогом як зброї або таких, що утворюються в результаті промислових аварій, є продуктами детонації ракет і снарядів, згоряння палива, виділяються в результаті пожеж тощо.

Компетентна поведінка в небезпечній ситуації, пов'язаній з дією агресивних хімічних сполук, потребує дотримання певного алгоритму, що ґрунтується на розумінні причини і джерела небезпеки (що ТРЕБА ЗНАТИ), усвідомленні значення запобіжних і рятувальних заходів і полягає в дотриманні правил поведінки (чого НЕ МОЖНА РОБИТИ і що ТРЕБА РОБИТИ) в конкретній ситуації. Сам за цим алгоритмом мають бути опрацьовані відомості про фізичні, хімічні властивості, біологічну дію небезпечних речовин.

Приклади таких матеріалів викладено на сайті Інституту педагогіки («Як діяти в разі ураження фосфорними боеприпасами»; «Як діяти в разі промислової

аварії з викидом нітратної (азотної) кислоти»; «Як діяти в разі ураження отруйними хімічними сполуками»)

Погрози ворогів застосувати ядерну зброю загострили відчуття радіаційної небезпеки, вже притлумлене у нас із роками, що минули після аварії на Чорнобильській АЕС. Безпечній поведінці в разі радіаційного забруднення сприятиме належний рівень радіаційної освіти учнів. З цією метою пропонується упровадження факультативного курсу «Основи радіаційно-гігієнічних знань», програму якого розміщено на сайті Інституту педагогіки.

Воєнний контекст змісту навчання хімії поширюється і на формування екологічної компетентності як складника ключової природничо-наукової компетентності учнів. Розуміння взаємозв'язку господарської діяльності й збереження природи, що зазнала руйнування під час війни, важливі для наступної відбудови економіки України, в якій братимуть участь нинішні учні.

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

Реєстраційний номер: 0121U100250

Роки виконання: 2021 – 2023 рр.

Назва пріоритетного напрямку: Повна загальна середня освіта.

Науковий керівник: В. В. Сіпій, кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

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

- *виявлено* основні тенденції розвитку вітчизняної методики навчання фізики в умовах воєнного стану, які полягають, насамперед, в цифровізації освітнього процесу, превалювання навчання за дистанційною формою в закладах загальної середньої освіти; спрямованості навчання на подолання освітніх втрат учнів спричинених карантинном та воєнним станом;

- *розроблено* методичні рекомендації з фізики та астрономії, щодо організації освітнього процесу в умовах воєнного стану, рукопис розділів підручника «Фізика» для 7 класу закладів загальної середньої освіти та навчально методичного комплексу до нього (робочий зошит, зошит для лабораторних робіт та фізичних досліджень, завдання для тематичного оцінювання з фізики);

- *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 спіралью-концентричною моделлю 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. Зокрема, під час виконання лабораторних досліджень учні ширше використовують інформаційно-комунікаційні технології, аналіз невизначеностей досліджень, побудову графіків і їхній аналіз;

- *набув подальшого розвитку* методичний інструментарій реалізації наскрізних змістових ліній, розвитку ціннісного компонента предметної компетентності учнів;
- *проаналізовано* результати анкетування вчителів щодо ефективності розробленого навчально-методичного забезпечення освітнього процесу;
- *узагальнено*, результати експериментально-формульованого етапу дослідження.

Методичні особливості реалізації нового змісту базової фізичної освіти

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

Пріоритетними завданнями реалізації змісту базової фізичної освіти є посилення її гносеологічного потенціалу, конкретизація обов'язкових результатів, забезпечення варіативних способів їхнього досягнення. Методична система навчання базового курсу фізики має враховувати ідею зміщення акцентів з опанування учнями знань про природу на формування вмінь і навичок досліджувати явища природи, а відтак розгортання змісту від концентру до концентру має здійснюватися, спираючись на ускладнення методів і способів дослідження фізичних явищ. Це, з одного боку, забезпечить більш повну його орієнтованість на формування в учнів компетентності в галузі природничих наук, основу якої й становлять ці вміння та навички. Із іншого боку, такий підхід сприятиме більш повній реалізації явищного підходу в побудові та реалізації курсу фізики 7–9 класів, актуального для першого концентру, на якому учні переважно знайомляться з проявами фізичних теорій на експериментальному рівні.

Найбільш актуальними питаннями, що потребують окреслення в контексті побудови дієвої методичної системи навчання базового курсу, можна визначити такі:

- при побудові модельних навчальних програм та реалізації визначеного ними змісту курсу фізики 7–9 класів у підручниках мають максимально враховуватися принципи науковості та відповідності змісту навчання сучасним досягненням природничих наук, техніки та технологій, основою яких є фізика; компетентнісної і прикладна спрямованості змісту навчання; диференціації та інтеграції; пропедевтики та наступності тощо;
- дидактичне забезпечення освітнього процесу з фізики нового покоління має розроблятися як цілісний дидактичний комплект, що включає традиційний підручник, представлений у паперовому та електронному форматі, а також електронні освітні ресурси;
- модернізація методики й техніки шкільного фізичного експерименту, зокрема, у напрямі широкого використання цифрових технологій та сучасних гаджетів як засобів й інструментів дослідження та експерименту;
- обґрунтування та розроблення підсистем та навчально-методичного забезпечення реалізації дистанційного навчання фізики;
- проектування та реалізація системи компетентно орієнтованих завдань, а також завдань для оцінювання обов'язкових результатів навчання згідно з новою методологією, визначених Державним стандартом базової середньої освіти;
- особливої актуальності набувають методичні підходи щодо компенсації освітніх втрат у процесі навчання фізики в умовах воєнного стану.

Інтеграція фізичних і техніко-технологічних знань як засіб розвитку креативного мислення учнів

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

Серед провідних ідей реформування української школи інтеграція знань і формування креативного мислення учнів займають особливе місце, оскільки відображають світові тенденції розвитку освіти. Тому вони покладені в основу концепції «Нова українська школа» як чинники модернізації змісту загальної середньої освіти.

В освітній практиці найбільш поширеною формою інтеграції знань є інтегровані курси, побудовані на основі споріднених галузей знань. Такий рівень інтеграції найчастіше реалізується на ранніх етапах шкільного навчання, зокрема в початковій школі та в адаптивному циклі базової середньої освіти (наприклад, «Довкілля», «Природничі науки», «Пізнаємо природу»). Це зумовлено особливостями сприйняття довкілля дитиною, її віковими пізнавальними особливостями. На більш пізніх етапах навчання в учнів частіше виникає потреба використання предметних знань у різних пізнавальних ситуаціях, коли потрібні

знання не лише з однієї освітньої галузі. Тоді набуті предметні знання відіграють інструментальну роль пізнання і розвитку мислення учнів. Наприклад, у старших підлітків у процесі навчання виникає необхідність узагальнення і систематизації знань та усвідомлення загальних закономірностей навколишнього світу, що вимагає цілісного світосприймання, яке може здійснюватися завдяки тематичній і міжгалузевій інтеграції.

Інтеграція фізичних і техніко-технологічних знань на рівні базової середньої освіти може відбуватися у різних формах освітньої діяльності: шляхом вивчення фізичних основ техніки і технологій у різних розділах курсу фізики, на основі міжпредметних зв'язків фізики і предметів природничої і технологічної освітніх галузей, завдяки інтегрованому курсу «Фізика і техніка», передбаченому Типовою освітньою програмою для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти.

Вивчення фізичних основ техніки і технологій, як правило, має ілюстративний характер, демонструючи прикладне спрямування фізичного знання у практичних цілях: створенні технічних пристроїв, об'єктів техніки, поясненні наукової суті технологій тощо. Діяльнісна (операційна) основа інтеграції фізичних і техніко-технологічних знань ґрунтується на використанні їх у процесі розв'язання технічних проблем – створенні різних пристроїв, приладдя, проєктуванні механізмів, конструктивному моделюванні тощо. Креативний потенціал такої діяльності у навчанні найчастіше проявляється під час розв'язування учнями фізичних задач з технічним змістом, у процесі виконання ними експериментальних досліджень, створення технічних пристроїв чи моделей, опису технологічних процесів тощо.

Методичний аспект проблеми інтеграції фізичних і техніко-технологічних знань у навчанні фізики полягає у системному доборі завдань, які б органічно доповнювали зміст предметів природничої і технологічної освітніх галузей і націлювали учнів на вміння застосовувати набуті знання в практичній діяльності.

Навчальний фізичний експеримент в умовах змішаного навчання в гімназії

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

В умовах воєнного стану в Україні основною формою організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти є змішана, що передбачає поєднання очного навчання в закладі освіти й дистанційного за його межами. Найбільших освітніх втрат в зв'язку з неможливістю відвідувати заклади освіти учні зазнали в частині вміння виконувати лабораторні роботи, планувати й проводити експеримент, користуватись вимірювальними приладами. Компенсація

цих освітніх втрат учнів стала нагальною проблемою курсу фізики в гімназії (базова школа), адже він побудований на феноменологічному принципі.

Демонстраційний експеримент при дистанційній формі організації занять можна компенсувати записаними відеозаписами експериментів та дослідів, які здобувачі освіти можуть переглянути в зручний час й у безпечному місці. Якщо вчитель має можливість провести заняття синхронно й має обладнання для демонстраційного експерименту, то демонстрацію можна провести в режимі онлайн з використанням web-камери, документ-камери або камери смартфона. При змішаній формі організації навчальних занять демонстраційний експеримент вчитель також демонструє синхронно або розміщує відеозапис експерименту на платформі дистанційного навчання закладу освіти для перегляду учнями у асинхронному режимі з подальшим обговоренням під час онлайн зустрічі.

Навчальний фізичний експеримент у форматі фронтальних лабораторних робіт та лабораторного практикуму доцільно проводити під час очного формату навчання. Для цього вчитель вносить корективи у календарно-тематичне планування освітнього процесу з фізики змістивши час проведення на ті дні, коли учні відвідують школу очно й можуть повноцінно виконати лабораторну роботу з використанням лабораторного обладнання. Здобувачам освіти, що продовжують навчатись за дистанційним форматом можна запропонувати замість виконання лабораторної роботи виконати домашні досліди та експерименти в асинхронному режимі з подальшим оцінюванням й обговоренням результатів під час синхронного спілкування з викладачем. Використання віртуальних лабораторних робіт на різних платформах може доповнювати такий урок, але не може замінити самостійне експериментування учнів.

Навчально-методичне забезпечення базового курсу фізики

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

Модернізація освіти вимагає оновлення, пошуку, розробки і обґрунтування комплексу навчального-методичного забезпечення базового курсу фізики. Результат освітнього процесу у значній мірі залежить від того, наскільки він оснащений різноманітними засобами навчання. Дидактичне забезпечення як предметна підтримка навчального процесу включає у себе сукупність різноманітних ресурсів: підручники, збірники задач, робочі зошити, зошити для лабораторних робіт, демонстраційні і роздаткові посібники, різні наочні засоби навчання, навчальні фільми, презентації, комп'ютерні програми, тощо.

На даному етапі все більш популярними і перспективними засобами навчання стали робочі зошити. Використання робочих зошитів у навчальному процесі сприяє більш якісному засвоєнню навчального матеріалу, формуванню

предметної компетентності, формуванню в учнів навиків самостійної роботи і самоконтролю, розвитку мислення, активізації навчально-пізнавальної діяльності, організації контролю за перебігом навчального процесу. Використання робочих зошитів дає можливість раціонально і ефективно організовувати роботу учнів. Завдання у робочому зошиті слід підбирати таким чином, щоб забезпечити активну і продуктивну роботу учнів як у класі, так і вдома.

Розрізняють три види робочих зошитів: інформаційний, контролюючий, змішаний. На нашу думку, найбільш ефективним і доцільним у навчальному процесі з фізики у гімназії є зошит змішаного типу. У запропонованих нами робочих зошитах для 7-9 класів¹ розміщено завдання різного плану до кожного уроку (крім уроків для контролю навчальних досягнень), які диференційовано за трьома рівнями. Це завдання із заповнення таблиць, якісні задачі, кількісні та графічні задачі, експериментальні завдання, які можна виконувати на уроці або вдома, завдання пошукового характеру, які можна пропонувати учням як навчальні проєкти.

Впровадження робочих зошитів під час навчання у гімназії сприяє підвищенню ефективності занять і якості їх проведення. Проте актуальною є проблема створення методики використання робочих зошитів з фізики у навчальному процесі.

Розроблення завдань для оцінювання результатів навчання з фізики в 7-му класі

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

Новий державний стандарт базової середньої освіти визначає вимоги до обов'язкових результатів навчання учнів на рівні базової середньої освіти, які складаються з таких компонентів: групи результатів навчання учнів, що охоплюють споріднені загальні результати; спільні для всіх рівнів загальної середньої освіти загальні результати навчання учнів, через які реалізується компетентнісний потенціал галузі; конкретні результати навчання учнів, що визначають їх навчальний прогрес за освітніми циклами; орієнтири для

¹ 1) Мацюк В. Фізика. 7 клас. Робочий зошит / В.Мацюк, Н.Струж.- Тернопіль: Підручники і посібники, 2022. 144 с.

2) Мацюк В. Фізика. 8 клас. Робочий зошит / В.Мацюк, Н.Струж.- Тернопіль: Підручники і посібники, 2022. - 144 с.

3) Мацюк В. Фізика. 9 клас. Робочий зошит. Частина 1 / В.Мацюк, Н.Струж.- Тернопіль: Підручники і посібники, 2022. - 128 с.

4) Мацюк В. Фізика. 9 клас. Робочий зошит. Частина 2 / В.Мацюк, Н.Струж.- Тернопіль: Підручники і посібники, 2022. - 128 с.

оцінювання, на основі яких визначається рівень досягнення учнями результатів навчання на завершення відповідного циклу.

Відповідно оцінювання має бути зорієнтованим на очікувані групи результатів навчання. З природничої освітньої галузі це три групи: проведення дослідження природи, опрацювання та використання інформації, усвідомлення закономірностей природи.

Оцінювання результатів навчання з фізики, як предмета-складника природничої освітньої галузі має відповідати вказаним вимогам. Таким чином актуалізується проблема розроблення структури завдань, якими оцінюються відповідні групи результатів. Традиційно в методиці фізики основним інструментарієм для оцінювання є експериментальні завдання, завдання та запитання для виявлення розуміння теоретичного матеріалу, задачі різних типів для виявлення практичного застосування знань. Поєднуючи традиційні та нові підходи в оцінюванні розроблено рекомендації з формулювання завдань і запитань з фізики для 7-го класу. Частково проблема може бути вирішена за рахунок більш широкого упровадження в освітній процес комплексних завдань, зокрема подібних до завдань міжнародного порівняльного оцінювання PISA. Такі завдання складаються з таких елементів: мотиваційний вступ (явний чи прихований); розгорнута основа з інформацією, наведеною у різних формах; декілька завдань на вміння опрацьовувати наведену інформацію (в т. ч. завдання на перетворення інформації з однієї форми на іншу: побудова графіку, читання табличних даних тощо); завдання на тлумачення інформації та оцінку джерел (критичне мислення), виявлення ставлень. Такі завдання комплексно охоплюють дві групи результатів - опрацювання та використання інформації, усвідомлення закономірностей природи.

Групу результатів, якими виявляються вміння проводити дослідження природи доцільно оцінювати засобами експериментальних завдань з виконання короткочасних й тривалих дослідів і досліджень.

Варто приділити увагу до формулювання запитань. Доцільними будуть рекомендації науковців щодо використання ключових дієслів, якими формулюються запитання на відтворення, пояснення, розуміння, застосування, аналіз, оцінювання й висловлення власної позиції.

Дидактична модель реалізації прикладної спрямованості шкільної природничої освіти

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

Реалізація оновлених вимог до шкільної природничої освіти передбачає спрямування системи навчання на розвиток в учнів якостей, потрібних для

успішного життя в сучасному суспільстві та здійснення практичної взаємодії з об'єктами природи, виробництва й побуту.

У процесі експериментально-формульованого етапу науково-дослідної роботи згідно з технічним завданням і програмою дослідження розроблено план експерименту (формульований етап), створено навчально-методичний комплект з фізики для 7-го класу, визначено шляхи реалізації прикладної спрямованості природничої освіти в умовах посилення її компетенційної складової, побудовано дидактичну модель навчання природничих предметів, експериментально перевірено її ефективність у закладах середньої освіти II та III ступенів.

З метою наочного уявлення та виявлення значущих зв'язків системи навчання природничих предметів розглянемо дидактичну модель реалізації прикладної спрямованості шкільної природничої освіти, що містить основні педагогічні завдання та можливі шляхи їхнього розв'язання, які згруповано в такі блоки: 1) оновлення змісту шкільної природничої освіти – забезпечується змістова основа навчання; 2) навчання розв'язувати практико орієнтовані завдання; 3) застосування методу комп'ютерного моделювання; 4) реалізація міжпредметних зв'язків; 5) формування компетентностей, наскрізних умінь і ставлень – процесуальна основа здійснення прикладної спрямованості.

У педагогічних завданнях відображено цілі базової середньої освіти, оскільки вони презентують основні функції досліджуваної моделі, визначають її призначення і сенс існування. Шляхи реалізації прикладної спрямованості є структурними елементами моделі і відображають дії та взаємозв'язки між її компонентами. Розв'язування практико орієнтованих завдань – один із основних методів навчання природничих предметів, використовуючи який здобуваються знання про природні об'єкти та явища, набуваються практичні й інтелектуальні вміння, вивчається історія науки і техніки, формуються поняття, ключові й предметні компетентності, творчі здібності тощо. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) є специфічним методичним забезпеченням розв'язання педагогічних завдань та посилення прикладної спрямованості природничої освіти поряд із традиційними засобами і методами навчання.

Взаємозв'язки між елементами дидактичної моделі реалізації прикладної спрямованості шкільної природничої освіти обумовлені тим, що кожен її компонент може існувати окремо. Так, здійснення міжпредметних зв'язків та навчання розв'язувати практико орієнтовані завдання дає змогу формувати наскрізні вміння, практичні навички й ставлення. Водночас розв'язання задач прикладного характеру є одним із засобів реалізації міжпредметних зв'язків.

Організація компетентнісно орієнтованого навчання в контексті реалізації фізичного складника базової середньої освіти

*Л. В. Непорожня,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу*

Важливим чинником забезпечення реалізації фізичного складника змісту природничої галузі базової середньої освіти є розроблення якісного навчально-методичного комплекту та апробування його в умовах освітньої практики, удосконалення контрольно-оцінювального складника освітнього процесу.

У процесі досліджень визначено, що досягнення планованих Державним стандартом базової середньої освіти (2020 р.) навчальних результатів засобами будь-якої освітньої галузі можливо лише за умови залучення учнів на уроці в активну і різноманітну діяльність. Застосовуючи певні дії під час навчання, розмірковуючи над їх виконанням, оцінюючи їх важливість для себе або суспільства, учні вчаться пізнавати та навчатися, набувають ключових компетентностей, уміння вчитися впродовж життя, діяти та застосовувати набуті знання на практиці.

Встановлено, що важливим аспектом розроблення навчально-методичного забезпечення з фізики є формування доміантних життєвих навичок: творчість, критичне мислення, вирішення проблем, співпраця, прийняття рішень, саморегуляція, стійкість, комунікація, навички активного громадянства.

Методичні особливості реалізації нового змісту навчання фізики та розроблення на їх основі навчально-методичного комплекту для 7 класу спрямовані на процес активного навчання, зокрема уміння вчитися ставити і відповідати на питання, аналізувати факти і аргументи, пов'язувати нову інформацію з уже наявними знаннями, формулювати висновки та розмірковувати над новими ідеями. Організація навчальної діяльності спрямовує діяльність вчителя на застосування широкого спектру відповідних методів, ігор, стратегій та форм інтерактивної взаємодії. Діяльність учнів спрямовується на дослідження та експериментування; обговорення, кооперативне навчання, використання ІКТ тощо.

Приділення уваги прикладній спрямованості навчання фізики та системне використання задач прикладного змісту допомагає підвищити мотивацію учнів до навчання. В процесі розв'язування таких задач учні вчаться аналізувати ситуації, синтезувати, виділяти загальні та істотні характеристики явищ та процесів, абстрагуючись від несуттєвого, створювати моделі, пропонувати різні способи розв'язування, вибирати більш раціональні, інтерпретувати отримані результати, що сприяє розвитку як предметних так і ключових компетентностей учнів.

Реалізація змісту астрономічного складника базової середньої освіти на прикладі навчального предмета для 6 класу «Пізнаємо природу»

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

Нині чинний в Україні Державний стандарт базової освіти містить стислий зміст астрономічного складника природничої галузі, який має бути розширений в навчальних програмах і докладно викладений у навчальних матеріалах (підручники, посібники тощо) для учнів.

Станом на кінець 2022 р. астрономічний складник представлено в модельних навчальних програмах «Довкілля», «Пізнаємо природу» і «Природничі науки» (загалом таких програм, схвалених МОН України, є шість) для 5–6 класів. Ми виконали аналіз цих програм на предмет того, як вони відображають зміст астрономічного складника, передбаченого Державним стандартом, і визначили, що авторські колективи по-різному представили астрономічний складник у своїх програмах. Найповніше та, що важливо, системно його подано у програмі «Пізнаємо природу. 5–6 класи (інтегрований курс)» (Біда Д.Д., Гільберг Т.Г., Колісник Я.І.).

За цією програмою Тетяна Гільберг, Павло Балан, Іван Крячко та Сергій Строкатий розробили навчальний посібник «Пізнаємо природу. 6 клас» для видавництва «Генеза». У посібнику астрономічний складник реалізовано в змісті двох розділів: «Пізнаємо світ науки» та «Пізнаємо Сонячну систему». Перший розділ містить одну тему «Пізнаємо астрономічні явища», а другий - три теми: «Астрономічні інструменти та спостереження», «Сонячна система», «Всесвіт». Навчальний матеріал цих тем викладено в 12 уроках.

Навчальний матеріал, розроблений нами для навчального посібника, став основою для підготовки параграфів з астрономічним змістом майбутнього підручника для 6 класу «Пізнаємо природу».

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 Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

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

- *Експериментально обґрунтовані* дидактико-методичні вимоги, дотримання яких забезпечує прикладну спрямованість навчання математики в гімназії, зокрема: збільшення у змісті навчання питомої ваги прикладного компонента; формування уявлень про основні математичні поняття як важливі моделі процесів та явищ реального світу; орієнтація на типові практичні ситуації, для розв'язання яких використовується математична модель; подання математичних фактів на засадах фузіонізму та ін.

- *Апробовані* складові методики практико орієнтованого навчання: відповідність навчальних текстів процесу застосування математики до вирішення практичних проблем; взаємообумовленість змісту навчання і типу мислення учня; взаємозв'язок емпіричних узагальнень, логічної організації навчального матеріалу і його застосування на практиці (математичний факт \leftrightarrow практична задача).

- *Встановлено*, що дистанційне навчання математики покращується, якщо навчальні тексти матимуть такі особливості: орієнтовані на структуру і рівні навчальної діяльності учнів; укрупнений навчальний матеріал (вивчення аналогічних, схожих понять, взаємно обернених тверджень, операцій не віддалено в навчальному часі); систематизовані поняття і способи діяльності; посилені внутрішньопредметні і міжпредметні зв'язки; візуалізовано навчальний матеріал.

- *Зроблено висновок*: дотримання наведених вимог до навчальних текстів в процесі дистанційного навчання покращує математичну підготовку учнів.

- *Визначено* прийоми вироблення вмій застосовувати математичні об'єкти на практиці, зокрема: їх розпізнавання та інтерпретація; перехід від задачі математичної до задачі практичного змісту; перехід від математичної задачі до способу діяльності і від нього до практичної задачі; виділення практичних ситуацій, для розв'язання яких використовується дана математична модель.

Диференційований підхід до навчання математики в гімназії

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

Зміст шкільної математики розрахований на здійснення диференціації за змістом навчального матеріалу та рівнями вимог до математичної підготовки учнів.

Диференціація за змістом навчального матеріалу здійснюється шляхом запровадження курсів математики, які повинні мати різну інформаційну ємність, діагностико-прогностичну спрямованість та соціальну ефективність, а також різнитися способами упорядкування матеріалу, ступенем узагальнення знань, співвідношенням між теоретичними і емпіричними знаннями. Диференціація за рівнями вимог до математичної підготовки має враховувати структуру і рівні навчальної діяльності учнів. Останні включають взаємозв'язані компоненти: мотиваційний (інтереси, потреби, мотиви); змістовий (формально-логічні і оперативні знання); процесуально-операційний (методи, способи і орієнтири діяльності); прогностичний (прийняття рішення, складання програми діяльності, передбачення результату). Залежно від змісту компонентів у навчальній діяльності переважають теоретичні (раціональні) або емпіричні (чуттєво-предметні) узагальнення. Останні можуть бути переважно дослідно-індуктивними або дедуктивними. Рівні діяльності характеризуються, насамперед, ступенем орієнтації в навчальному матеріалі і узагальненістю способів діяльності.

Рівні навчальної діяльності та їх особливості враховуються при доборі змісту навчання. Навчальні тексти мають відповідати етапам пізнання: від одиничного через особливе до загального і від нього, через логічне обґрунтування, до практики. Співвідношення між окремим і загальним, індуктивним і дедуктивним, емпіричним і теоретичним різне, залежно від особливостей навчальної діяльності учнів. Учні, в навчальній діяльності яких переважають дослідно-індуктивні або індуктивно-дедуктивні узагальнення, краще засвоюють навчальний матеріал, який спирається на наочність і інтуїцію учнів, на їх життєвий досвід, що робить його доступним. Вивчення математичних фактів рекомендується розпочинати з аналізу учнем його емпіричного досвіду (відповідних прикладів, моделей чи малюнків, які мають виконувати не лише ілюстративну, але й евристичну роль). Навчальна діяльність учнів, в якій домінують дедуктивні або теоретичні узагальнення, передбачає використання означень понять через рід (посилання на більш загальне поняття) і видову відмінність (виділення ознак, що відрізняють нове поняття від інших), сприймання яких вимагає складнішої розумової діяльності. Зміст понять розкривається за допомогою означень, а їх обсяг – із залученням класифікацій (поділу понять за певною ознакою).

Тобто навчальний матеріал з математики повинен різнитися способами його упорядкування, ступенем узагальненості знань, співвідношенням між теоретичними і емпіричними знаннями.

Моделювання та його різновиди у навчанні математики

*Н. А. Тарасенкова,
доктор педагогічних наук,
професор, провідний науковий співробітник відділу
математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Відповідно до основних положень семіотичного підходу до освіти, виділяють чотири види діяльності зі знаково-символічними засобами (ДЗСЗ) – заміщення, кодування, схематизацію, моделювання. Моделювання націлене на здобування об'єктивно нових даних про реальність через оперування знаково-символічними засобами (ЗСЗ). Ми виділяємо кілька різновидів цієї діяльності.

Перший вид моделювання пов'язаний із математизацією ситуацій – створенням математичних моделей, що дозволяють досліджувати реальність засобами математики (математичне моделювання). Його характерною особливістю є перехід від реального плану в умовний і потім знов у реальний план. Модели – або математичні речення (рівняння, нерівності, їх системи тощо, або невербальні ЗСЗ (рисунок, схеми, графіки, таблиці тощо).

Моделювання другого виду істотно відрізняється від попереднього. Його характерна особливість – воно здійснюється повністю в умовному плані. В якості реальності виступають такі ЗСЗ, як рівняння, нерівності чи їх системи, які потрібно дослідити, розв'язати тощо. Зв'язок із реальністю у процесі такого моделювання є надто віддаленим. Таке моделювання доцільно називати метамоделюванням. Із цим різновидом моделювання учні стикаються, наприклад, під час дослідження певного рівняння, й особливо тоді, коли використовується заміна змінних. Фактично, під час дослідження рівняння відбувається побудова нової моделі тієї знаково-символічної реальності, якою виступає дане рівняння, – метамоделі. У метамоделюванні, як і в математичному моделюванні, змінюється і знаково-символічний, і змістовий компонент замінника, оскільки у результаті такої діяльності отримуються принципово нові відомості щодо вихідного об'єкта дослідження. При цьому їх виявлення є безпосередньою метою діяльності.

Однак у навчальному пізнанні з математики нерідкими є ситуації, коли реальність розпочинаємо досліджувати за допомогою суто моделювання (побудови математичної моделі реальності), але його продовження потребує метамоделювання (тобто побудови нової моделі для дослідження первісної моделі реальності), а на завершення – подвійної інтерпретації отриманих результатів (спочатку в термінах первісної моделі, а потім у термінах вихідної реальності). Інакше кажучи, метамоделювання виступає внутрішнім структурним компонентом математичного моделювання. У даному випадку діяльність із ЗСЗ доцільно називати складеним моделюванням. Таке моделювання має місце, наприклад, під час розв'язування задач дослідницького характеру, у розв'язуванні сюжетних задач, коли на етапі моделювання будується параметрична модель, тощо.

Важливо знайомити учнів з кожним видом моделювання, вчити розрізняти їх особливості та свідомо виконувати діяльність моделювання незалежно від його різновиду.

Посилення прикладної спрямованості навчання математики в гімназії та реалізація змістової лінії «Робота з даними»

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

В сучасному інформаційному суспільстві, важливе вміння працювати з даними, а саме: систематизувати дані; добирати необхідні і достатні дані для розв'язування проблеми, подавати дані в іншому вигляді, критично оцінювати інтерпретувати їх тощо.

Курс математики в гімназії за змістовим наповненням включає змістову лінію «Робота з даними». У межах цієї змістової лінії учні добирають, виділяють і впорядковують необхідні дані за певною ознакою, систематизують їх за допомогою таблиць, подають у вигляді схем, діаграм, графіків, помічають та описують закономірності, прогнозують появу нових даних тощо.

Для розв'язування проблем, що зустрічаються в житті, досить часто спершу доводиться добирати необхідні і достатні дані. Саме тому для посилення прикладної спрямованості математики важливо пропонувати учням задачі: з надлишковими даними; з недостатніми даними; з неявно заданими даними тощо. Наприклад, під час вивчення теми «Відсоткове відношення» може бути запропонований малюнок з 3 червоними квітками, 4 жовтими і 5 зеленими і запитання до нього: «Знайдіть відсоток червоних квітів на малюнку». В даному випадку дані подані неявно за допомогою малюнка.

Доцільно відслідковувати, щоб пропонувалися для розв'язування прикладні задачі як з «гарними» відповідями, так і такі, що потребують наближених обчислень в процесі розв'язання. Крім того, важливо, щоб учні вміли аналізувати отримані результати і відкидати деякі з них, якщо вони не задовольняють певним умовам.

Враховуючи досвід європейських країн, доцільно в 5-8 класах більше уваги присвятити розділами «Комбінаторика», «Статистика» та «Теорія ймовірностей», познайомити здобувачів освіти з їх початками та навчити розв'язувати найпростіші задачі, в тому числі і за допомогою способу перебору чи логічних міркувань. Наприклад, з комбінаторними задачами доцільно знайомити учнів з 5 класу, з задачами на ймовірність випадкових подій - з 6 класу, задачі, де дані подані неявно на діаграмі чи таблиці доцільно пропонувати під час вивчення різних тем 5-8 класів.

Пропонуючи завдання на знаходження відсотків, середнього арифметичного, медіани, моди, побудови різних видів діаграм тощо важливо також показувати здобувачам освіти засоби ІКТ за допомогою яких можна це робити.

Як бачимо, саме змістове наповнення лінії «Робота з даними» та її реалізація дає змогу посилити зв'язок математичної освітньої галузі з іншими освітніми галузями та з життям.

Формувальне оцінювання як засіб активізації навчальної діяльності з математики в гімназії

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

Оцінювання результатів навчання з математики в гімназії спрямоване на перевірку обов'язкових результатів навчання в математичній освітній галузі та сформованості ключових компетентностей, визначених Державним стандартом базової середньої освіти. Основними видами оцінювання є поточне та підсумкове (тематичне, семестрове, річне). Поточне оцінювання здійснюється з метою визначення рівня засвоєння учнями навчального матеріалу та корегування процесу навчання. Серед видів поточного оцінювання особлива роль відводиться формувальному оцінюванню, яке має виконувати мотиваційно-стимульовальну функцію в навчанні. Формувальне оцінювання має на меті організацію навчального процесу з урахуванням навчальних потреб кожного учня задля більш ефективного формування необхідних знань, умінь і ставлень.

Практика навчання математики в гімназії свідчить про недостатню вмотивованість учнів через абстрактний характер діяльності, заскладної для учнів відповідної вікової категорії. На відміну від дорослих, діти не усвідомлюють значущість отримання нових знань для майбутнього життя. Їм потрібен короткостроковий результат у формі задоволення від отриманих результатів і власного успіху. Тому формувальне оцінювання на уроках математики в гімназії має бути взаємодією між учнями, вчителем, батьками на підставі чітко визначених цілей, відкритих критеріїв, засобом зрозумілих для учнів практико-орієнтованих інструментів. Потрібно створити умови, коли учні зацікавлені у досягненні результатів своєї роботи, не бояться ставити запитання, робити помилки, усвідомлюють, чого вони ще не вміють і чого не знають.

Для формувального оцінювання застосовуються як усні (бесіда, дискусія, мозковий штурм, опитування тощо), так і письмові (тестування, письмові роботи) форми навчання. Важливими є самооцінювання і взаємооцінювання учнів у процесі групової роботи. Інструментами формувального оцінювання результатів

навчання математики учнів гімназії можуть бути диференційовані завдання, практичні роботи, вправи на відшукування помилок у розв'язаннях задач, завдання на складання задач відповідно до проблемних ситуацій тощо.

Метою вчителя під час формувального оцінювання учнів гімназії з математики є встановлення якісного зворотного зв'язку, а не виставлення оцінки. Основна форма роботи вчителя – спостереження за навчальною діяльністю, встановлення емоційного зв'язку з дитиною. Тобто, вчитель допомагає учню зрозуміти, що він робив правильно, а де припустився помилок і як їх можна виправити.

Принципи практико орієнтованого навчання геометрії в гімназії

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

Як показав наш аналіз сучасних шкільних підручників, автори тією чи іншою мірою використовують практичне застосування геометрії у навчанні. Однак, ці застосування носять фрагментарний характер, або це фабула у поясненні або одна чи дві задачі на параграф. Отже, становище з методично обґрунтованим використанням практико-орієнтованих задач в геометрії у школі не можна визнати задовільним.

Практико-орієнтовані задачі з геометрії для їх використання у навчанні повинні бути підібрані не випадковим чином, повинна бути якась система, а краще це все виділити в окрему змістову лінію. Дана сконструйована лінія практико-орієнтованих задач з геометрії є змістовно-методологічною. Методологічна функція лінії полягає у вивченні понять та методів, що поєднують зміст не лише методичних, а й предметних ліній всього шкільного курсу математики. Математичним методом, що інтегрує цей зміст, очевидно, є метод математичного моделювання.

Спираючись на провідну ідею і відомі загально дидактичні принципи зв'язку навчання із життям, теорії з практикою, нами виділено принципи конструювання лінії практико-орієнтованого навчання геометрії у школі.

1. Принцип математизації знань.
2. Принцип відповідності областей практичного застосування геометрії пізнавальним можливостям та інтересам учнів.
3. Принцип доступності вивчення на шкільному рівні засобів математизації знань.
4. Принцип достовірності змісту практичних застосування математики.
5. Принцип відкритості змісту лінії практико-орієнтованих задач.

Спираючись на результати досліджень, нами виділено етапи реалізації лінії практико-орієнтованого навчання геометрії в гімназії: пропедевтичний (5-6 класи),

підготовчий (7 клас) та основний (8-9 класи). Сформульовані конкретні завдання кожного етапу для досягнення спільних цілей реалізації лінії.

Таким чином, у практико-орієнтованому навчанні під час реалізації відповідної лінії передбачено поетапне ускладнення практико-орієнтованих задач. Для успішного навчання школярів розв'язанню таких задач методом математичного моделювання, необхідно врахувати низку особливостей цього процесу, зокрема: використання підготовчих вправ; супровід теоретичного матеріалу прикладами застосування математики; використання пошукових домашніх завдань; реалізація бінарного підходу у відборі практичних програм математики тощо.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРИКЛАДНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ 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, кандидат педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу математичної та інформатичної освіти Інституту педагогіки НАПН України

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

*І.А. Твердохліб,
кандидат педагогічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник
відділу математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

- *Експериментально обґрунтовані дидактичні та методичні вимоги, дотримання яких забезпечує прикладну спрямованість навчання інформатики в гімназії. Зокрема, було підтверджено, що забезпечити прикладну спрямованість навчання інформатики можна шляхом збільшення кількості завдань практико-орієнтованого змісту в шкільному курсі інформатики, розв'язуванням на уроках реальних життєвих задач, вирішення яких потребує побудову інформаційної моделі та використання засобів інформаційних технологій для їх вирішення.*

- *Проведено експериментальну перевірку ефективності використання запропонованого змісту, організаційних форм, методів, прийомів і засобів реалізації прикладної спрямованості навчання інформатики.*

- *Встановлено*, що 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 в економіці, будівництві, управлінні, в суспільних процесах, що надзвичайно важливо у воєнний час та в період відбудови держави.

- *Зроблено висновок*: використання запропонованої методики практико-орієнтованого навчання інформатики в гімназії активізує навчально-пізнавальну діяльність учнів, сприяє формуванню світогляду учнів та реалізації міжпредметних зав'язків, навичок використання засобів інформаційних технологій для вирішення практичних завдань.

Задачі прикладного спрямування з інформатики як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів

*І.А. Твердохліб,
кандидат педагогічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник
відділу математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

В сучасному інформаційному суспільстві, де діти є активними учасниками інформаційного простору, кожен день використовують засоби інформаційних технологій, мережу Інтернет, досить складним є процес активізації пізнавальної діяльності учнів з більшості шкільних предметів, а особливо, з інформатики. Дітям потрібна мотивація до навчання, оскільки будь яка діяльність починається з мети. Виходячи з цього, в сучасній психолого-педагогічній літературі розроблено багато найрізноманітніших методів та сучасних педагогічних технологій активізації пізнавальної діяльності учнів.

Активними методами навчання варто називати ті методи, які максимально підвищують рівень пізнавальної активності учнів, мотивують їх до навчання. При цьому кожен з методів навчання може бути, залежно від навчальної ситуації, більш або менш активним. Використання активних методів навчання на уроках вимагає від вчителя постійного занурення учнів у проблему, що вирішується, а використання прикладних завдань дає змогу активізувати діяльність учнів. При цьому відбувається розвиток раціонального та аналітичного мислення, що позитивно впливає на успішність дітей з усіх навчальних предметів.

Прикладна спрямованість шкільного курсу інформатики – це орієнтація мотивів, мети та змісту навчання інформатики на здобуття учнями практичних умінь та формування відповідних складових інформатичних компетентностей, які

в подальшому можна використовувати у майбутній професійній діяльності та повсякденному житті в інформаційному суспільстві. Враховуючи нестійкі інтереси сучасних школярів до навчання, необхідно постійна мотивація їх діяльності. Особливе місце серед шкільних предметів посідає інформатика, оскільки діти, які активно використовують цифрові пристрої ще змалку, «вважають», що вони досить добре володіють сучасними цифровими технологіями і зацікавити їх вивчати інформатику досить складно. В цьому разі потрібне використання сучасних активних педагогічних технологій та методів у поєднанні з вирішенням тих завдань, які для учнів є цікавими і пов'язані з реальним життям. Вирішення практико-орієнтованих задач на уроках інформатики дає учням розуміння необхідності вивчення інформатики та знайомить з реальними способами використання засобів інформаційних технологій при вирішенні життєвих завдань.

Таким чином, використання задач прикладного спрямування на уроках інформатики у загальноосвітній школі має важливе значення для виховання в учнів інтересу до вивчення інформатики, активізує їх пізнавальну діяльність. Розв'язуючи задачі прикладного змісту учні мають змогу переконатися у вагомій ролі інформаційних технологій в різних сферах людської діяльності та її важливості для вирішення практичних задач сьогодення.

Структура практико-орієнтованого уроку інформатики в гімназії

*І.О. Завадський,
доктор фізико-математичних наук
головний науковий співробітник
відділу математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Інформатика є однією з найбільш практико-орієнтованих навчальних дисциплін. Розглянемо структуру уроку інформатики на основі підручників авторів О.В. Коршунової, І.О. Завадського та ін. Зазначеним авторським колективом було створено серію новітніх підручників з інформатики для 5–9 класів. Автори реалізували новітню концепцію підручника як засобу організації сучасного уроку інформатики на протигагу традиційній концепції підручника як книги для читання. Обсяг матеріалу в кожному параграфі підручника найчастіше відповідає двом урокам, або одному спареному уроку. На початку параграфу наводиться проблемне питання. Вступну частину уроку можна організувати у вигляді дискусії з обговорення цього питання. Основна частина уроку вибудовується на основі послідовності завдань, що можуть бути розраховані на усне чи письмове виконання, роботу за комп'ютером, індивідуальну роботу або роботу в парах чи малих групах тощо. Часто ці завдання вимагають застосування фактів чи методів, які до моменту виконання завдання ще не були явним чином артикульовані на уроці чи наведені в підручнику. Однак весь потрібний матеріал викладено в наступній рубриці параграфу – «Запитання-відповіді». Такий підхід

спонукає учнів до аналізу, застосування й розвитку навичок логічного та алгоритмічного мислення, формує в них навички роботи з інформаційними джерелами, зокрема з підручником.

Тобто на уроці відсутня така діяльність, як «вивчення теорії», а знання, уміння та навички здобуваються учнями в процесі активної дослідницької та творчої діяльності. Власне, автори підручника пропонують вчителю реалізувати ідею активного навчання, як ефективної його форми, що відповідає практичній орієнтованості навчальної дисципліни та звичного для сучасного покоління й мотивуючого способу пізнання світу.

Параграф завершується рубрикою «Перевір себе», на основі якої можна як закріпити матеріал уроку, так і задати домашнє завдання. Завдання цієї рубрики категоризовані відповідно до деяких рівнів піраміди Блума (знання - розуміння - аналіз - створення - власні думки). Часто в категорії «Власні думки» міститься сформульоване на початку параграфу проблемне запитання в розширеному та/або уточненому вигляді. У такий спосіб надається можливість повернутися до дискусії, що відбувалася навколо проблемного питання на початку уроку, але вже із сумою здобутих протягом уроку знань, умінь і навичок, відповісти на нього більш обґрунтовано і простежити, як змінилася власна думка. Отже, реалізується певна саморефлексія стосовно навчального матеріалу.

Розглянутий спосіб організації матеріалу підручника придатний також для самостійного опанування матеріалу уроку, що є актуальним в умовах пандемії та військового стану.

Концепція прикладної спрямованості навчання інформатики в гімназії

*Л.П. Семко,
науковий співробітник
відділу математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Інформатика – прикладна наука, яка має необмежені сфери застосування в сучасному світі: в науці, економіці, техніці, виробництві, освіті. Курс інформатики має внести значний вклад до трудової та політехнічної підготовки учнів. Таке широке використання інформатики в різних сферах життя людини підкреслює важливість вивчення в школі саме прикладних аспектів цієї науки.

Розкриття прикладних аспектів змісту курсу інформатики та їх використання в процесі навчання складає основний зміст прикладної спрямованості під час вивчення інформатики в гімназії.

У контексті аналізованої проблеми заслуговує на увагу розробка концепції прикладної спрямованості навчання інформатики в гімназії і шляхи її реалізації на різних етапах навчання. Ця концепція включає в себе: цілі, завдання та функції прикладної спрямованості шкільного курсу інформатики; дидактичне, змістовно-методичне та програмно-технічне забезпечення прикладної спрямованості

шкільного курсу інформатики; принципи прикладної спрямованості шкільного курсу інформатики в умовах безперервної освіти; рівні прикладної спрямованості курсу інформатики, які враховують вікові особливості та здібності учнів; вимоги до вчителя інформатики в області його готовності до реалізації прикладної спрямованості курсу інформатики; шляхи реалізації прикладної спрямованості на різних етапах навчання інформатики тощо.

В ході дослідження з'ясовано, що розробка концепції прикладної спрямованості шкільного курсу інформатики необхідна не тільки для розробки теоретично обґрунтованих і експериментально перевірених принципів реалізації (проекції) понять, цілей, завдань і функцій прикладної спрямованості шкільного курсу інформатики на всіх етапах навчання (пропедевтичний, базовий, профільний), але і в більшій степені для розробки критеріїв виділення (відбору) інваріанта прикладного змісту (знань) шкільного курсу інформатики, інваріанта прикладної навчальної діяльності та системи прикладних задач, що реалізують цю діяльність.

Розробка концепції прикладної спрямованості курсу інформатики дозволить впровадити в практику навчання в гімназії системний підхід щодо здійснення прикладної спрямованості шкільного курсу інформатики.

На нашу думку, це дозволить вирішити соціальні завдання, об'єднати і збагатити існуючі теорії навчання інформатиці, вирішити психолого-педагогічні завдання курсу інформатики, створити методичну основу збірників задач прикладного змісту тощо.

Формулювання і зміст завдань прикладного спрямування для реалізації активних методів навчання інформатики в гімназії

*О. В. Коршунова,
науковий співробітник
відділу математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Прикладна спрямованість курсу інформатики в закладах загальної середньої освіти, зокрема в гімназіях, – це здійснення змістовного і методичного зв'язку курсу інформатики з практикою життєдіяльності сучасної людини в інформаційному суспільстві. Сьогодні невід'ємною частиною повсякденного життя сучасної людини є цифрова грамотність – це в більшості випадків необхідна умова працевлаштування та успішної кар'єри. Але сучасні роботодавці мають запит не тільки на грамотну із точки зору комп'ютерних наук людину, а ще й на такого випускника школи [1], який має розвинене критичне мислення, здатність до розв'язання проблем, генерування нових ідей та їх логічного обґрунтування, вміння постійно навчатися та здатний опановувати нові технології.

Таким чином, пріоритетними методами навчання в закладах загальної середньої освіти, зокрема на уроках інформатики, стають активні методи навчання [2]. Під час застосування активних методів учні перетворюються із пасивних

слухачів на дослідників, винахідників, вчителів один одного, тобто займають активну позицію в навчанні. Отримані таким чином знання стають їхнім власним інтелектуальним продуктом, а отже швидше засвоюються та застосовуються на практиці.

Окреслені вище вимоги до результатів навчання та методів їх досягнення впливають на вимоги до змісту навчального контенту. Для реалізації активних методів навчання, наприклад, таких як «світове кафе», «ажурна пилка», «знаю – хочу дізнатися – дізнався», «шість капелюхів» тощо, структура побудови навчального матеріалу може виглядати так: проблема – навчальний матеріал для дослідження проблеми і отримання нових знань – застосування отриманих знань для вирішення практикоорієнтованих завдань. Формулювання завдань, створених до даної структури навчального матеріалу, повинно починатися дієсловами, які спонукають учня/ученицю до активних дій: досліді, проаналізуй, порівняй, проведи експеримент, знайди помилку, зроби висновки тощо. Зміст навчального матеріалу не повинен містити «готових знань», а має бути укладений так, щоб допомогти учню зробити самостійне відкриття, наштовхнути на міркування, дати можливість перевірити припущення і як результат дійти висновків, які передбачені метою уроку / циклу уроків / теми.

Список джерел:

1. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року». – URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>
2. Галаєвська, Людмила. Активні методи навчання, 2020.

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 Інституту педагогіки НАПН України.

Найістотніші наукові результати проведеного дослідження

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

- *уперше розроблено* програму та методику проведення формувального та контрольного 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 «Довкілля» 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., Засєкіна 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);

- *проведено* формувальний та контрольний експеримент (Ільченко В. Р., Гуз К. Ж., Ільченко О. Г., Ігнатова А. Г., Ляшенко А. Х., Олійник І. М., Голота О. В., Педенко В. П.) та здійснено кількісний та якісний аналіз експерименту (Ільченко В. Р., Ільченко О. Г., Ігнатова А. Г., Ляшенко А. Х., Педенко В. П., Олійник І. М., Голота О. В).

Експериментом було охоплено 339 учнів 5-6 класів експериментальних шкіл міст Полтави, Кременчука, Дніпропетровської області. Під час контрольного експерименту учням була запропонована діагностична робота наступного змісту:

1. Поясніть зміст термінів «довкілля» і «світ». Розкрийте, що між ними спільне? По можливості порівняйте освіту «Довкілля» і STEM-освіту.

2. Як ви поясните поняття «наукова картина світу», «образ світу»? Як можете їх змодельовати?

3. Що, на вашу думку, вам необхідно, щоб у вас формувався життєствердний національний образ світу?

У контрольному експерименті з'ясовано:

22,7% учнів змогли розкрити зміст понять «довкілля», «світ», «наукова картина світу», «образ світу», на основі загальних закономірностей збереження, направленості процесів до рівноважного стану, періодичності процесів у природі намагалися обґрунтувати знання з усіх розділів «Довкілля» (5-6 кл.), поєднати ці знання в змодельованій ними науковій картині світу та образі світу. Пояснили поняття «STEM-освіти», як національного втілення освіти для сталого розвитку

суспільства моделі «Довкілля», написали, що в моделі «Довкілля» використовуються знання пращурів про довкілля і світ, змодельовали НКС та образу світу на яких показали понад 50% елементів знань з курсу «Довкілля» (5-6 кл.).

42,8% учнів дали визначення поняття довкілля, як середовища життя, з яким жива істота пов'язана обміном речовин, енергії, інформації; дали визначення наукової картини світу як системи знань про дійсність, намагалися на моделі НКС та образу світу включити біля 50% елементів знань з курсу «Довкілля»; дали зображення образу світу, на якому показали виділені знання.

Решта 34,5% учнів на моделі НКС та образу світу показали біля 20% елементів знань з курсу довкілля 5-6 класу, але мають труднощі в застосуванні загальних закономірностей природи до пояснення елементів знань.

Дидактичні основи проведення експериментальної перевірки 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*

Згідно технічного завдання упродовж експериментального етапу НДР «Науково-методичне забезпечення інтеграції змісту природничої освітньої галузі в 5-6 класах» розроблено методичку формувального та контрольного експерименту, згідно якої виявлено стан знань учнів 5-6 класів про наукову картину світу, її особистісно значиму складову – образ світу, наукове мислення, науковий світогляд, довкілля – середовище життя людини, про загальні закономірності природи, збереження, направленості процесів до рівноважного стану, періодичності процесів у природі, уміння учнів моделювати наукову картину світу та свій образ світу. Державний стандарт базової середньої освіти (2021), згідно мети якого має формуватися особистість учнів, освітньою характеристикою якої є образ світу; згідно мети природничої освітньої галузі учні мають оволодіти загальними закономірностями природи, втіленням їх у формуванні природничо-наукової картини світу, набувати наукового мислення та здатності досліджувати довкілля з метою збереження його для наступних поколінь. Експеримент показав, що ця мета досягнута.

Експериментально перевірено та рекомендовано до випуску і розповсюдження завершений рукопис препринту (концепції) «Концепція інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» для 5-6 класів» та навчальну програму з інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» (5-6 кл.).

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» (5-6 кл.). Використовуються вчителями експериментальних шкіл під час проведення занять та формувального і контрольного експерименту.

Розділи практичного, методичного посібників та методичних рекомендацій обговорювались учителями експериментальних шкіл, їхні пропозиції внесені в процесі доопрацювання навчально-методичного забезпечення.

Апробація результатів дослідження здійснювалась під час читання лекцій для слухачів Полтавської АНО ім. М.В.Остроградського; під час участі у чотирьох Міжнародних науково-практичних конференцій, чотирьох Всеукраїнських науково-практичних конференцій.

Результати дослідження представлені у 12 публікаціях.

Експериментальні дослідження складових освітнього середовища для реалізації інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» (5-6 класи)

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

Упродовж експериментального етапу НДР за темою дослідження «Науково-методичне забезпечення інтеграції змісту природничої освітньої галузі в 5-6 класах» згідно технічного завдання було розроблено складові освітнього середовища для реалізації інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» (5-6 класи). Експериментальне дослідження складових освітнього середовища (навчально-методичне забезпечення, обладнання кабінету довкілля, екологічної стежки, куточків подвір'я школи, домашніх майстерень), необхідного для впровадження курсу «Довкілля» (5-6 кл.) показало, що воно буде ефективним за умов виконання ДС базової загальної освіти, зокрема буде обумовлювати виконання мети ДС – формування вільної всебічно розвиненої особистості, її життєствердного образу світу як основної освітньої характеристики, вихідного пункту і результату всякого пізнавального процесу; втіленні в навчальному процесі курсу «Довкілля» (5-6 кл.) умов досягнення мети природничої освітньої галузі; спостереження і дослідження учнями об'єктів довкілля безпосередньо в довкіллі або в моделі його – кабінеті довкілля, на екологічній стежці, в домашній майстерні.

Розроблено методичні рекомендації для створення освітнього середовища і роботи учнів у його осередках. Освітній процес в сконструйованому середовищі має відбуватися через «відкриття» учнями загальних закономірностей природи безпосередньо в довкіллі (на екологічній стежці, в «заповідниках», на подвір'ї

школи чи в кабінеті довкілля) та шляхом моделювання природничо-наукової картини світу та свого образу світу за допомогою ІКТ.

За результатами дослідження *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» (5-6 кл.).

Апробація результатів дослідження здійснювалася під час лекцій для вчителів у Полтавській АНО ім. М.В.Остроградського; під час участі у Міжнародних науково-практичних конференцій: «MODERN RESEARCH IN WORLD SCIENCE» (м. Львів, 10-12 липня 2022 р.); «Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу» (м. Київ, 14-15 вересня 2022 р.); Всеукраїнських науково-практичних конференцій: «Обдарованість: методи діагностики та специфіка моніторингу» (м. Київ, 30 травня 2022 р.).

Результати дослідження представлено в 6 публікаціях.

Організація роботи учителів для проведення формувального та контрольного експерименту та підготовки до впровадження курсу «Довкілля» (5-6 кл.)

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

Упродовж експериментального етапу НДР за темою дослідження «Науково-методичне забезпечення інтеграції змісту природничої освітньої галузі в 5-6 класах» згідно технічного завдання було розроблено систему запитань для проведення формувального та контрольного експерименту разом з учителями хімії, біології, фізики, географії, природознавства (5 клас) та природознавчих предметів початкової школи.

Робота колективів експериментальних шкіл над інтеграцією змісту природничої освітньої галузі (ДС 2021) в 5-6 класах планувалась як продовження організації роботи учителів природничо-математичного, літературознавчого циклу предметів над проблемою інтеграції змісту відповідних освітніх галузей. На нарадах учителів експериментальних шкіл колеги ділились досвідом застосування теоретичних і методичних засад організації навчального процесу з метою формування в учнів 5-6 класів холі стичного світогляду, цілісного світорозуміння, реалізації в освітньому процесі Концепції моделі освіти «Довкілля» (національного аналогу STEM-освіти), обґрунтовували необхідність наявності в учнів 5-6 класів розуміння наукової картини світу, образу світу, наукового мислення, як умови високих рівнів вербального та невербального інтелекту, здатність спостерігати і досліджувати своє довкілля.

Система запитань для контрольного експерименту в 6 класі, очікувані відповіді учнів обговорювалась на нарадах учителів експериментальних шкіл; відповіді учнів використовувались в процесі доопрацювання програми «Довкілля» 5-6 кл., практичного та методичного посібників.

Впровадження розроблених матеріалів проводилось під час лекцій слухачам Дніпровської академії неперервної педагогічної освіти та під час участі у Міжнародних та Всеукраїнських науково-практичних конференціях.

Втілення методичної системи формування цілісності знань про природу з інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» для 5-6 кл. у системі післядипломної педагогічної освіти

*І. М. Олійник,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

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

У співпраці з Ільченко В.Р. та Гузом К.Ж. *розроблено* систему лекцій з проблеми формування цілісності знань про природу в учнів 5-6 класів для педагогів всіх категорій – слухачів ПАНО ім. М.В.Остроградського.

На основі результатів контрольного експерименту та аналізу державних документів *доопрацьовано* навчальну програму інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» (5-6 кл.) (*у співавторстві*). За результатами впровадження *доопрацьовані* розділи практичного посібника «Дидактичні матеріали з інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» для учнів 5-6 класів», методичного посібника для вчителів; розділи до методичних рекомендацій для вчителів курсу «Довкілля»; *написано* рекомендації для вчителів з формування цілісності знань учнів.

Апробація результатів дослідження здійснювалась під час лекцій для педагогів всіх категорій (Полтавська АНО ім. М.В.Остроградського), під час Міжнародних науково-практичних конференцій: «Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу» (м. Київ, 14-15 вересня 2022 р.); Всеукраїнських науково-практичних конференцій: «Контексти творчості Олександрри Яківни Савченко. Уміння вчитися як ключова здібність здобувачів початкової освіти в реаліях воєнного стану» (м. Київ, 3 листопада 2022 року).

Результати дослідження представлено у 5 публікаціях.

Використання ІКТ в процесі експериментального етапу

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

Упродовж експериментального етапу НДР за темою дослідження «Науково-методичне забезпечення інтеграції змісту природничої освітньої галузі в 5-6 класах» згідно технічного завдання *розроблено* педагогічний експеримент з використанням ІКТ; *доопрацьовано* розділи практичного посібника «Дидактичні матеріали з інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» для учнів 5-6 класів», в якому в кожній темі втілено моделювання за допомогою ІКТ наукової картини світу та образу світу як особистісно значимої системи знань про природу, в основі якої лежать загальні закономірності природи – збереження, спрямованості самочинних процесів до рівноважного стану, періодичності процесів у природі.

В практичному та методичному посібнику подано зразки моделей та приклади візуалізацій, які можна використовувати на уроках у довіллі та презентувати на узагальнюючих уроках.

На нарадах учителів експериментальних шкіл проводилося ознайомлення педагогів з використанням учнями ІКТ під час моделювання наукової картини світу та образу світу.

Апробація НДР проводилась під час участі у Міжнародних науково-практичних конференціях: «MODERN RESEARCH IN WORLD SCIENCE» (м. Львів, 10-12 липня 2022 р.); «Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу» (м. Київ, 14-15 вересня 2022 р.); Всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Контексти творчості Олександри Яківни Савченко. Уміння вчитися як ключова здібність здобувачів початкової освіти в реаліях воєнного стану» (м. Київ, 3 листопада 2022 року).

Результати дослідження представлено у 5 публікаціях.

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 експериментального етапу НДР за темою дослідження «Науково-методичне забезпечення інтеграції змісту природничої освітньої галузі в 5-6 класах» згідно технічного завдання *доопрацьовано* дидактичні засади реалізації формування цілісності знань учнів під час вивчення інтегрованого

природознавчого курсу «Довкілля» в 5-6 класах. *Доопрацьовано* розділи практичного посібника для учнів «Дидактичні матеріали з інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля» для учнів 5 класу»; розділи до методичних рекомендацій для вчителів даного курсу (5 кл.).

Розроблено (у співавторстві) програму та методику проведення формувального та контрольного експерименту, а також *організовано, проведено та здійснено* його кількісний і якісний аналіз.

Апробація результатів дослідження здійснювалася під час участі в Міжнародних науково-практичних конференціях: «MODERN RESEARCH IN WORLD SCIENCE» (м. Львів, 10-12 липня 2022 р.); «Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу» (м. Київ, 14-15 вересня 2022 р.); під час проведення Обласних семінарів: «Актуальні питання організації виховного процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану» (м. Полтава, 06.10.2022); «Європейські цінності в українському суспільстві: перспективи та наслідки запровадження» (13.10.2022, м. Полтава); Обласний Форум батьківської громадськості «Безпечне освітнє середовище: нові виклики воєнного часу» (27.10.2022, м. Полтава).

Результати дослідження представлено в 2 публікаціях.

Формування математичної грамотності учнів 5-6 класів у процесі засвоєння інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля»

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

Упродовж експериментального етапу НДР за темою дослідження «Науково-методичне забезпечення інтеграції змісту природничої освітньої галузі в 5-6 класах» згідно технічного завдання *розроблено* (у співавторстві) програму та методику проведення формувального та контрольного експерименту; *проведено* бесіди з учителями експериментальної школи; *ознайомлено* учнів з дидактичними матеріалами з інтегрованого природознавчого курсу «Довкілля».

Організовано і проведено контрольний експеримент серед учнів 5-6 класів Полтавської ЗОШ № 9, та *здійснено* кількісний і якісний аналіз його результатів, який свідчать, що 20,6% учнів змогли порівняти модель освіти «Довкілля» і STEM-освіти і розшифрувати термін STEM таким чином:

S – науково обґрунтована освіта, яка ґрунтується на наскрізних закономірностях;

T – технологізована освіта – освіта, яка надає можливість дітям формувати свій життєствердний образ світу;

E – освіта, яка дає можливість учням розвивати свої здібності, ставати винахідниками, «інженерами»;

М – математизована освіта, в якій математика виступає мовою природи, оскільки всі закони, які засвоюються згідно змісту освіти мають математичний вираз.

Переважає більшість учнів змогли розкрити зміст понять «довкілля», «світ», «наукова картина світу», «образ світу» на основі загальних закономірностей природи, змоделювати НКС і образ світу, що свідчить про цілісність природничих знань, наукове мислення і цілісний світогляд як того вимагає Державний стандарт освіти.

Впровадження розроблених матеріалів проводилось під час лекцій слухачам Полтавської АНО ім. М.В.Остроградського та під час участі у Міжнародних та Всеукраїнських науково-практичних конференціях.

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

*В.І. Туташинський,
кандидат педагогічних наук,
завідувач відділу технологічної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

- *уперше розроблено та апробовано методика формування проектно-технологічної компетентності учнів на адаптаційному етапі навчання в гімназії з урахуванням особливостей реалізації змісту технологічної освіти в умовах воєнного стану;*
- *вперше визначено методичні особливості формування в учнів гімназії наскрізних умінь в галузі техніки й технологій у процесі реалізації змісту етапів проектування і конструювання ними технічних об'єктів (виробів);*
- *розроблено та експериментально перевірено методика навчання учнів гімназії використанню прийомів психології технічної творчості (інтуїції, асоціацій, асоціативного мислення) у процесі реалізації змісту технологічної освіти в гімназії;*
- *удосконалено проектну педагогічну технологію з урахуванням особливостей змішаного та дистанційного навчання;*

- *набули подальшого розвитку* форми і методи навчання учнів проектно-технологічній діяльності та формування базових понять технологічної освіти, теорії і практики технічної творчості учнів: «творчість», «творча діяльність», «етапи творчої діяльності», «проект», «проектування», «конструювання»;
- *перевірено* на практиці сформульовані на першому етапі дослідження теоретичні положення стосовно науково-методичного забезпечення реалізації змісту технологічної освіти в гімназії з урахуванням особливостей модельних навчальних програм з предмета «Технології»;
- визначено сукупність творчих здібностей учнів 7-9 класів, які необхідні для створення ними технічних об'єктів, розроблення творчих проєктів з *ознаками новизни (об'єктивної чи суб'єктивної), новаторства* (у порівнянні з їх створенням цими ж учнями в 5-6 класах);
- *виокремлено* складові технологічної освіти учнів 7-9 класів гімназії, оволодіння якими забезпечить успішне формування в учнів творчого технічного потенціалу;
- *уточнено* педагогічні умови реалізації змісту навчання технологій у гімназії під час війни та розроблено відповідні рекомендації.

Науково-методичне забезпечення реалізації змісту базової технологічної освіти в Україні

*В.І. Туташинський,
кандидат педагогічних наук,
завідувач відділу технологічної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Упровадження нового навчального предмета «Технології» в процесі здобуття учнями базової середньої освіти в Україні розпочалося, на жаль, без належного навчального та науково-методичного забезпечення.

На початок експерименту не було державного замовлення на підручники, посібники й інші засоби навчання для реалізації змісту нового навчального предмета «Технології» і не було розроблено відповідних методик. У більшості вчителів технологій не було засобів для дистанційної роботи.

Під час військового стану умови навчання ще значно погіршилися, а в районах ведення військових дій стали вкрай складними і неможливими для систематичного навчання. Для навчання учнів технологіям вчителі мали виявити неабияку винахідливість у реалізації необхідних проєктів, проявити разом з учнями та їхніми батьками творчість у створенні умов для передачі досвіду, засвоєння нових знань і умінь, набуття компетентностей.

Наразі відділом технологічної освіти Інституту педагогіки НАПН України розроблено та експериментально апробовано в умовах військового стану методику реалізації змісту технологічної освіти учнів 5-6 класів. Також готується практичний посібник для 7-9 класів.

За результатами проведеного констатуючого та формуючого експериментів у 5-х класах, зважаючи на ще недостатній досвід творчої діяльності учнів, навчання рекомендується організувати за алгоритмом, що складається з таких послідовних кроків:

- 1) учні разом з учителем визначають проблему й об'єкт проектування з урахуванням своїх потреб, інтересів і здібностей, а також можливостей матеріально-технічного забезпечення та складають технічне завдання;
- 2) створюють уявний образ проектованого об'єкта, відображають його у вигляді технічних рисунків, ескізів;
- 3) вивчають, досліджують і добирають необхідні матеріали;
- 4) визначають технологію, добирають інструменти та пристосування, за допомогою яких можна реалізувати проєкт;
- 5) проводять розрахунки для виготовлення виробу;
- 6) виготовляють виріб;
- 7) проводять самооцінювання та взаємооцінювання виконаного проєкту.

Вивчення теоретичного матеріалу, формування відповідних знань, умінь, навичок, розвиток творчих здібностей відбувається у процесі проєктно-технологічної діяльності з урахуванням умов навчання, індивідуальних особливостей учнів, можливостей добору безпечних і доступних матеріалів.

У процесі навчальної діяльності учні та учениці збагачують власний досвід техніко-технологічними і проєктними знаннями й уміннями, у них утворюється комплекс власних суджень, цінностей, ставлень, що поступово формують проєктно-технологічну компетентність.

Дидактичне системне моделювання для об'єктів побуту з різних видів дизайну в технологічній освіті учнів гімназії

*В. В. Вдовченко,
доктор філософії в галузі дизайну,
професор, старший науковий співробітник
відділу технологічної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Розробка дидактики навчальних матеріалів для учнів і методичних матеріалів для вчителя технології за вимогами Державного стандарту базової середньої освіти 2020 року, розділ 4. «Гурбота про власний побут, задоволення власних потреб і потреб інших осіб» здійснена за розробленими нами вперше дидактичними моделями структури якісно нового змісту для побутової діяльності у технологічній освіті. Важливою особливістю запропонованих нами моделей є дотримання дидактичних принципів наступності і перспективності між суміжними класами. Так, наприклад, загальновизнаною є класифікація побутової техніки (далі – ПТ). ПТ вперше науково обґрунтовано подана структурно для вивчення також і за принципом науковості, системності та доступності навчання за складністю для кожного класу у 5-9 класах: 5 кл. – за цільовим призначенням, 6

кл. – за рівнем прикладання зусиль для її використання, 7 кл. – за розміром та місцем розташування, 8 кл. – стаціонарні, портативні, переносні, 9 кл. – ПТ із смарт-технологіями.

ПТ в домашніх умовах вивчається так, як і машинознавство (пристрої, механізми, технологічні машини) для навчальної майстерні під час стаціонарного навчання. Особливості структурного дидактичного моделювання диференційованого вивчення у 5-9 кл. видів ПТ за цільовим призначенням. Подаємо для прикладу назви параграфів підрозділів і лабораторно-практичних робіт (далі – ЛПР до них. 5 кл. – Вибір та застосування обчислювальної та кухонної ПТ. ЛПР: «Обчислювальна техніка», «Кухонна техніка». 6 кл. – Вибір та застосування ПТ для догляду за одягом та прибиранням в домі. ЛПР: «Догляд за одягом», «Прибирання в домі». 7 кл. – Вибір та застосування ПТ для догляду за зовнішністю і здоров'ям. ЛПР: «Техніка для догляду за зовнішністю і здоров'ям». 8 кл. - Вибір та застосування ПТ - вимірювальних приладів та електроніки для розваг. ЛПР: «Вимірювальні прилади», «Електроніка для розваги». 9 кл. – Вибір та застосування ПТ для зв'язку та мовлення, інтелектуальної ПТ. ЛПР: «Зв'язок, мовлення», «Інтелектуальна ПТ».

Окрім наскрізного дидактичного моделювання від 5 до 9 класів у підрозділах, нами здійснено моделювання структури дидактичних завдань у кожному класі за поданими вище видами побутової техніки у кожному класі. Наприклад: Ознайомлення і розрізнення пристроїв обчислювальної побутової техніки для: 1 – електронного перегляду інформації та її обробки; 2 – мобільного телефонного зв'язку та обробки інформації; 3 – електронного перегляду інформації та її обробки в умовах переміщення; 4 – електронного перегляду інформації та її обробки в умовах переміщення і мобільної роботи із інформацією на більшому екрані; 5 – проведення електронних обчислень у застосунках смартфонів, комп'ютера, планшета, ноутбуку, нетбуку; 6 – електронного перегляду інформації та її обробки в умовах переміщення, без наявності пристрою для переносного диску.

Дидактичне структурування змісту за моделлю міні-маркетингових досліджень об'єктів побуту у технологічній освіті учнів 5-9 класів гімназії

*В. В. Вдовченко, доктор філософії в галузі дизайну,
професор, старший науковий співробітник
відділу технологічної освіти*

*Інституту педагогіки НАПН України
Л. М. Дзигаленко, кандидат педагогічних наук,
методист відділу технологічної освіти
Вінницької академії неперервної освіти*

Міні-маркетингові навчальні дослідження у технологічній освіті учнів 5-9 класів гімназії мають за мету набуття важливої складової проєктно-технологічної

компететності для: обґрунтованого вибору для придбання об'єктів побуту, необхідних для поліпшення домашнього комфорту, компетентного добору та розташування необхідних для дому дизайнерських об'єктів побуту; вільного орієнтування в сучасному світі матеріальних побутових засобів. Підготовлені нами навчально-пізнавальна інформація для навчально-тренувальних вправ буде більш ефективною у навчальних проєктах 5-9 класів. За цим же принципом можуть бути також проведені міні-маркетингові дослідження і інших найбільш широко вживаних об'єктів побуту: лотків для їжі, настільних ламп, косметичок, рюкзаків та ін.

Оволодіння навичками проведення оцінки наявних товарів для вибору за визначеними учнями-покупцями характеристиками здійснюються за даними поліграфічних або електронних прайсів торгових закладів. Оцінку та вибір товару доцільно здійснювати за великою кількістю навчальних матеріалів, а не за одним прайсом. Наприклад, Картки №1-12. Види термосів.

Розкриємо складові дидактичного структурування змісту за розробленою нами моделлю. Див. Модель.

Модель міні-маркетингового дослідження об'єктів побуту

Структурування змісту міні-маркетингового дослідження учнями 5-9 класів гімназії.

Розглянути картки-завдання №1-12, на них подані зображення різних видів термосів: а – за категоріями вибору: Товари для дому → Посуд → *Зберігання продуктів*; б – за рейтингом, від дешевих до дорогих, від дорогих до дешевих, популярні, новинки, акційні; в – продавець: «Розетка» або інші продавці; г – готові до відправлення – наявні. Вибір термосів:

1. За дизайнерським стилем бренду, країною-виробником товару, за ціновим рівнем товару за віком та статтю: для дошкільнят, молодшого, середнього, старшого шкільного віку; жінок, чоловіків; для використання на виробництві, у офісах, під час туристичних поїздок окремих членами родини або всією сім'єю. Нами зафіксовано країни-виробники (далі – В) термосів у торгівельній мережі «Розетка» – 31, країни реєстрації бренду (далі – Б) – 29. Тобі допоможе інформація про найбільшу популярність брендів із: Китаю (Б – 1331, В – 7303), Німеччини (Б – 710, В – 304), Польщі (Б – 447, В – 418).

2. Для функціонального призначення за ємністю – для однієї людини або для кількох. Наприклад: для школи, роботи, для відпочинку сім'ї на природі. Об'єм: до 0.5 л, 0.5-0.75 л, 0.76-1 л, 1.1-1.5 л, 1.6-2 л, 2.1-2.5 л, 2.6-3 л, 3.1-4 л, 4.1-5 л, 5.1-6 л, більше 6 л.

3. За функцією за зовнішнім виглядом: для напоїв – із вузьким отвором; їжі – із широким отвором; які переносять у сумках, портфелях, рюкзаках – не мають кріплення; туристичні термоси мають пояси і карабіни для кріплення, ручки. Типи: пляшка, змінні колба і клапан, склянка з кришкою, термобанка, термопляшка, термокухоль, термос для напоїв, термос для їжі, термос-кавник, термостакан.

4. За акцентами відгуків покупців на функції, якості термоса – функціональність, ергономічність, стильність, естетичність, приємне поєднання ціни, стилю, якості, практичності.

5. За матеріалом корпусу, колби термоса: акрил, бамбук, кераміка, метал, нержавіюча сталь, пластик, силікон, скло.

6. За типом декорування: абстракція, архітектура, дитяче; із принтом – абстрактним, анімалістичним, рослинним фруктовим, текстовим, квітковим, комаховим, космічним, мультиплікаційним, тематичним оригінальним принтом «зірка», «серце»; фотопринтом; візерунком, дрібним друкованим малюнком; тематика – кухонна, морська, музична, романтична, транспортна; одна сторона надрукована, однотонні моделі, орнамент, позолочення, природа, у горіх, у клітину, у смужку.

7. За типом популярності кольору. *Найбільш популярні:* синій, сріблястий, чорний; *популярні:* білий, рожевий, червоний, зелений, сірий; *користуються попитом:* жовтий,

золотистий, хакі, фіолетовий, різнокольоровий, коричневий; *найменше популярні*: помаранчевий, бежевий, з малюнком, прозорий, дерев'яний.

8. За поширеними у торгівельній мережі традиційні назвами дизайну термосів: великодній, весільний, дитячий, для неї, для нього, новорічний. Пояснити – чому? Обґрунтовано обрати цікавий для тебе вид дизайну із запропонованих чи інший.

9. Обґрунтувати можливу ціну термоса для твого пошуку за рівнем обраного стилю – від економ до преміум класу, які кошти ти можеш витратити на купівлю термосу собі, сім'ї, знайомим. Вкажи у зошиті: собі _____ грн., сім'ї _____ грн., знайомим _____ грн.

10. Оціни результати виконаного міні-маркетингового дослідження за такими критеріями оцінювання творчого проєкту: 1. Знання правил подачі інформації у паперових та електронних прайсах торгівельних мереж. 2. Знання правил відображення у прайсах акцій на зниження ціни товару високої якості, скидок. 3. Володіння інформацією порівняльних характеристик ціни та якості у різних супермаркетах. 4. Володіння інформацією про можливість купівлі товарів у центрах та відділах фірмових магазинів за ціною виробника. 5. Рациональність проведення економічних вигідних розрахунків. 6. Естетичність обраних видів товару із збереженням функціональної якості.

12. Проведення осмислення результатів виконаного міні-маркетингового дослідження за таким планом: 1. Обґрунтуй необхідність попередніх маркетингових досліджень перед купівлею будь-яких товарів для домашнього побуту. 2. Чому не слід купувати товари для побуту у першому найближчому магазині без маркетингових досліджень? 3. Який економічний ефект від проведених попередніх маркетингових досліджень для вашого сімейного бюджету? 4. Обґрунтуй необхідність системних – багатопланових (функціональність, ціна, об'єм, бренд, стиль, матеріал, колір), а не фрагментарних маркетингових досліджень для купівлі предметів побуту за одним параметром.

Методичні особливості розвитку технічної творчості учнів у процесі реалізації змісту технологічної освіти в гімназії

*А. М. Тарара,
кандидат фізико-математичних наук,
доцент, старший науковий співробітник
Інституту педагогіки НАПН України.*

В науковій літературі останніх десятирічь проблемі розвитку творчої діяльності, творчих здібностей учнів приділялася значна увага вчених. На думку більшості науковців, під технічною творчістю розуміють цілеспрямовану діяльність людини, результатом якої є створення принципово нових технічних об'єктів, постановку та вирішення нових проблем, розв'язування нестандартних задач, а також удосконалення конструкції виробів, знарядь праці, технологічних процесів, планування праці тощо. Щодо технічної творчості учнів, то під «новим» ми розуміємо переважно суб'єктивну новизну того, що зроблено учнями. Творча технічна діяльність у галузі виробництва полягає у розв'язуванні конструкторських, технологічних та організаційно-економічних завдань. Оскільки завданням сучасної школи, педагогічної науки є підготовка молоді до творчої діяльності в галузі виробництва, ми в нашій науковій діяльності такими ж компонентами визначаємо і зміст технічної творчості учнів. Нами обґрунтовано, що ці компоненти є досить близькими до етапів проектно-технологічної діяльності учнів

основної школи та їх змісту. В новому Державному стандарті базової середньої освіти, модельних програмах для 5-6 класів, розроблених на його основі, особливо наголошено на важливості розвитку творчих здібностей учнів у процесі проєктно-технологічної діяльності (1-й напрям технологічної освіти «Втілення задуму в готовий продукт за алгоритмом проєктно-технологічної діяльності»). Відповідно до зазначених документів найбільш важливими видами творчої діяльності учнів на уроках з технологій є проєктування, конструювання й виготовлення виробів від ідеї до її реалізації в готовий продукт. Аналіз результатів тривалих експериментальних досліджень, проведених нами в базових школах відділу, показує, що під час виконання учнями творчих дій та операцій проєктування й конструювання виробів відбувається ефективний розвиток їхніх творчих здібностей. Ураховуючи зазначене вище, у продовж 2022 року наша увага була зосереджена на розробленні методичних матеріалів, використання яких вчителями технологій сприятиме ефективній реалізації змісту технологічної освіти в гімназії, розвитку творчих здібностей учнів. При цьому, було визначено найбільш важливі творчі здібності, які забезпечують ефективне виконання процесів проєктування й конструювання виробів учнями. За результатами експерименту, методичної роботи з вчителями, аналізу їхніх відгуків й висновків визначено такі творчі здібності учнів: технічне мислення, технічна творча уява, асоціативне мислення (асоціації). На розвитку в учнів цих творчих здібностей вчитель має звернути особливу увагу. Крім того, нами доведено, що у творчій діяльності важливим є уміле використання учнями такого свого дарунку природи, як інтуїція. Цьому вчитель також має навчити учнів. Наголошуємо – саме навчити використовувати інтуїцію, а не розвивати її в учнів (як зазначені вище творчі здібності), оскільки постановка питання щодо розвитку в учнів інтуїції є не коректною [1]. Важливим завданням вчителя є й розвиток в учнів раціоналізаторських і винахідницьких здібностей (на рівні учнів). Обґрунтовано нами також питання щодо необхідності формування в учнів гімназії творчого технічного потенціалу. Результати нашої наукової діяльності в 2022 році стануть основою для подальшого розроблення методики реалізації змісту технологічної освіти в гімназії, формування творчого технічного потенціалу учнів гімназії.

Список джерел:

1. Тарара А.М. Інтуїція і асоціації у процесі навчання учнів проєктуванню і конструюванню технічних об'єктів. Інноваційні наукові дослідження в галузі педагогіки і психології: матеріали Міжнародної науково – практичної конференції, м. Запоріжжя, 11-12 лютого 2022р. – Запоріжжя: класичний приватний університет, 2022. С. 43-46.

2. Технології (технічні види праці): експериментальний посібник для учнів 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів. А.М. Тарара, В.І. Туташинський, Б.М. Терещук, В.П. Тименко. – К. – Педагогічна думка, 2014, – 172 с.

3. Туташинський В.І. Навчально-методичне забезпечення адаптаційного циклу технологічної освіти в гімназіях України. *Проблеми сучасного підручника*. К., 2021. Вип. 26. URL: <http://ipvid.org.ua/vypusk26>.

Особливості реалізації змісту навчального предмета «Технології» базової середньої освіти в умовах воєнного стану

*Т. С. Мачача,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
Інституту педагогіки НАПН України*

Російське вторгнення в Україну 24 листопада 2022 року спричинило вимушене перебування учнів і вчителів у різних умовах – в зоні бойових дій, тимчасової окупації, бомбосховищах, за кордоном тощо.

Новий навчальний предмет «Технології» покликаний цілісно реалізовувати зміст технологічної освітньої галузі Державного стандарту базової середньої освіти. Він є позитивним чинником для поліпшення якості освіти, нормалізації психологічного й фізичного здоров'я учнів за умови дотримання наступних вимог:

- організація дистанційного навчання учнів в умовах воєнного стану, незалежно від того, де вони перебувають. Головна умова – забезпечення зворотного зв'язку, наявність в учасників освітнього процесу цифрових засобів навчання, доступу до Інтернету, медіапростору вчителя;

- наближення навчання технологій до реального життя учнів, умов, в яких вони перебувають;

- навчання на цифрових платформах доцільне лише на окремих його етапах – проектування теми й мети занять, вибору завдань різного типу й рівня складності, планування навчальної діяльності, розроблення критеріїв оцінювання результатів навчання, а також на етапах рефлексії – презентації та оцінювання результатів навчання. Тоді як проектування об'єктів праці, технологічні процеси й операції оптимально виконувати самостійно, в індивідуальному темпі, за якісним навчальним контентом – відеоматеріалами, інструкціями, технологічними картами або індивідуальними консультаціями;

- залучення учнів та їхніх батьків до формування змісту навчання технологій, виконання тих завдань і видів діяльності, які забезпечені відповідними матеріалами й інструментами, зміцнюють імунітет, забезпечують рухливість і творчість учнів;

- застосування педагогічної технології проектно-технологічного навчання для самоорганізації учнів у невизначених ситуаціях, надання особистісного смислу всім складовим навчальної діяльності - мотивації, меті, результатам навчання.

- спрямування учнів на створення освітніх продуктів, які об'єднують, передбачають партнерську взаємодію, спілкування, взаємодопомогу, турботу про близьких, допомогу захисникам і захисницям України. Це можуть бути спільні проекти, благодійні акції, челенджі тощо.

Навчальний предмет «Технології» розвиває компетентності учнів у створенні корисних й естетичних виробів, облаштуванні зручного й гармонійного життєвого середовища на основі віковичних традицій народного мистецтва, а тому

має стати опорою, на якій збудуємо Україну майбутнього, ще кращою, ніж вона була до руйнівної війни.

Експериментальна перевірка та апробація нового науково-методичного забезпечення змісту базової технологічної освіти

*В.І. Туташинський, кандидат педагогічних наук,
провідний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України,
І. В. Кірютченкова, старший лаборант
відділу технологічної освіти Інституту педагогіки НАПН України*

Розроблена методика реалізації змісту технологічної освіти учнів 5-6 класів потребувала апробації та експериментальної перевірки.

Апробацію нового науково-методичного забезпечення з навчального предмета «Технології» було здійснено під час науково-практичних конференцій і семінарів, у яких взяли участь понад 300 вчителів Нової української школи з різних областей України.

Проведення експериментальної роботи згідно тематичного плану Інституту педагогіки НАПН України було заплановано на 2022 рік. Таку роботу нами було розпочато в загальноосвітніх закладах Бучанського району Київської області.

Було розроблено і розпочато реалізацію низки інноваційних проєктів з використанням нового навчально-методичного забезпечення у школах міст Ірпінь, Буча, Гостомель.

Проте війна змусила внести корективи в заплановану експериментальну роботу. Учні, вчителі-експериментатори та їх сім'ї вже в перші дні війни опинилися у епіцентрі боїв. Частина з них евакуювалися. Багато стали жертвами війни – потрапили в окупацію, були закатовані чи вбиті. Учні разом з учителями вчилися виживати і перемагати в жорстоких умовах війни.

Під час російської агресії навчальні заклади Гостомеля, Бучі, Ірпеня зазнали значних руйнувань та пограбувань. Навчальний процес у будь-якій його формі було призупинено і вдалося відновити до кінця навчального року тільки дистанційно й у формі індивідуальних консультацій і роботи в малих групах над реалізацією життєвоважливих проєктів.

Проведене вхідне тестування у 5-х класах показало, що частина учнів, які закінчили початкову школу не вивчали новий навчальний предмет «Дизайн і технології» та не мають ніякої практичної підготовки з проєктно-технологічної діяльності.

Учні на початку навчального року не знали правильних назв найпоширеніших інструментів для обробки матеріалів. Вони брали активну участь у обговоренні проєктів, але не могли відобразити свою думку за допомогою ескіза. Їм хотілося якнайшвидше реалізувати проєкт, але поза їх увагою залишався технологічний процес.

Під час формування експерименту було помічено, що запропонована нова методика технологічної освіти значно підвищує рівень мотивації учнів під

час вивчення технологій. Зростає інтерес учнів до проєктно-технологічної діяльності.

Проте, формування проєктно-технологічної компетентності потребує створення належних умов для навчання.

Кількісна обробка результатів констатувального та формувального експериментів буде проведена в наступному році й тоді можна буде зробити більше висновків за результатами проведеного дослідження.

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 2022 році

*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.*

- *уперше розроблено та обґрунтовано* концептуальну модель системи державно-громадського управління закладом загальної середньої освіти на засадах суб'єктної партнерської взаємодії та субмодель інформаційної системи; етапи організаційного розвитку партнерської взаємодії в закладах ЗСО (етап взаємної адаптації, етап довірчих відносин; етап творчої взаємодії);
- *охарактеризовано* види партнерства в сфері освіти за суб'єктною ознакою поділу, рівні (початковий, середній, високий);
- *виявлено* цінності, характерні для практики партнерської суб'єктної взаємодії – взаємовигідність співпраці на основі спільноузгоджених соціально значущих цілей, прозорість і відкритість дій і спільних рішень, волонтерство,

діалогічне спілкування, чесність, взаємоповага, взаємодовіра, взаєморозуміння, відповідальність, миролюбство;

- *розроблено* рівневу терміносистему з проблематики дослідження й охарактеризовано її компоненти (суб'єктний, нормативно-імперативний, процесуальний);

- *проаналізовано* зміст партнерської взаємодії та види механізмів в практиці державно-громадської партнерської взаємодії й *класифіковано* їх за видами спільної діяльності в закладах ЗСО;

- *розроблено програму дистанційного курсу* підвищення кваліфікації за вибором для педагогічних працівників «Як успішно навчати учнів: дослідження, дидактика та сучасна практика», здійснено підготовку слухачів курсів підвищення кваліфікації у Черкаській області;

- *обгрунтовано* основні сучасні підходи та принципи до визначення сутності партнерської взаємодії з позицій різних наук для здійснення ДГУ закладами освіти;

- *обгрунтовано* форми і технології, механізми державно-громадської партнерської суб'єктної взаємодії закладів освіти, державних органів, органів місцевого самоврядування, громадських організацій і приватних суб'єктів;

- *обгрунтовано* ознаки партнерської взаємодії в реалізації ДГУ у педагогічній практиці ЗЗСО різних типів і форм власності та психологічні аспекти ДГУ в ЗЗСО на засадах педагогіки партнерської взаємодії;

- *розроблено* Методичні рекомендації до написання курсової роботи з освітніх компонент Управління персоналом, Конфліктологія та теорія переговорів, Міжнародні економічні відносини;

- *розроблено* Програму для магістрантів Житомирського державного університету імені Івана Франка "Креативний менеджмент в освіті".

З метою розробки концептуальної моделі системи ДГУ ЗЗСО на засадах партнерської взаємодії *проаналізовано* у наукові підходи і принципи до визначення сутності партнерської взаємодії з позицій різних наук, зокрема:

- у *соціально-філософських та соціологічних теоріях і концепціях* сутність партнерства та партнерської взаємодії визначається: як характер соціальної взаємодії; як міжособистісна комунікація; діалог і спілкування;

- в *антропологічних дослідженнях* – як об'єктивна реальність, що представлена соціальними інститутами, що забезпечують соціалізацію індивіда й відтворення соціуму. Як суб'єктивна реальність – це суб'єктивність людини та її можливість змінювати об'єктивну реальність. Тому потенційні основи партнерства закладені у самій людині у вигляді кооперативного начала чи її соціальної природи, а саме: діалогічності свідомості й самосвідомості, що характеризує його як чинник становлення людини, особистості, суб'єкта – і одну з важливих умов самореалізації людини. Варто зауважити, що основні принципи партнерської взаємодії щоразу формуються на новому рівні розвитку культури як базові цінності суспільної і особистісної свідомості;

- з *позицій філософії* партнерська взаємодія виступає як безперервний процес, який має такі етапи: діалог, згода або консенсус; практична діяльність -

творюється цикл партнерської взаємодії. Суб'єкти партнерської взаємодії характеризуються відповідними ціннісними установками;

- з позицій психології сутність партнерської взаємодії також визначається з різних позицій: як самомотивований процес налагодження контактів між людьми; як модель міжособистісних відносин; як гарант продуктивних взаємин і спосіб вирішення проблем; як показник рівня особистісного і професійного зростання людини; як важлива умова соціалізації особистості тощо.

Окреслено в моделі цільові орієнтири, засади, тенденції, закономірності, види і рівні партнерської взаємодії, умови та чинники, моделі, інноваційні форми, технології взаємодії державно-громадського та державно-приватного (публічно-приватного) партнерства у реалізації ДГУ закладами освіти на засадах суб'єктної партнерської взаємодії.

Ознаками партнерської взаємодії є процес різноманітних суб'єкт-суб'єктних взаємовигідних зв'язків, обміну досвідом, думками, ідеями, матеріальними і духовними носіями результатів діяльності, що повинен мати зворотній зв'язок, в якому проявляється здатність партнерів визначати конструктивно цілі спільної діяльності та досягати запланованих результатів.

Доведено, що партнерська взаємодія – це найвища форма взаємодії, модернізаційний механізм; це процес, на якому ґрунтуються як соціальне партнерство в освіті, так і державно-громадське управління закладами освіти на засадах партнерської взаємодії; це фундамент, на якому будується демократичне управління, яке потребує нового менеджменту.

Правове регулювання партнерської взаємодії в загальній середній освіті

*О. М. Топузов,
доктор педагогічних наук,
професор, дійсний член НАПН України,
директор Інституту педагогіки НАПН України,
М. М. Малюга, науковий співробітник
відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту
педагогіки НАПН України*

Партнерська взаємодія та співпраця між суб'єктами у сфері ЗСО, як і багато інших видів важливих суспільних відносин, регулюється нормами права на підставі цивільно-правових договорів, спрямованих на встановлення, зміну та припинення цивільних прав і обов'язків (частина 1 статті 626 Цивільного кодексу України).

Процес партнерської взаємодії в ЗСО виникає, змінюється або припиняє дію на підставі укладання усного або письмового одностороннього чи–взаємного договору (частини 2, 3, 4 статті 626 Цивільного кодексу України) для задоволення інтересів суб'єктів шляхом врахування їх волевиявлення і набуття взаємних прав, юридичних обов'язків і двосторонніх зобов'язань.

Суспільні відносини між сторонами регулюються нормами права з різних галузей вітчизняної системи права (конституційного, цивільного, адміністративного,

сімейного, трудового, у сфері освіти тощо) із дотриманням принципів договірної регулювання суспільних відносин, зокрема принципу свободи в укладанні договору, виборі характеру і змісту договору відповідно до загальних засад цивільного законодавства (частина 1 статті 6 Цивільного кодексу України) та умов договору. На ці обставини мають зважати всі суб'єкти партнерської взаємодії у сфері освіти. Адже добровільна згода на виконання певних юридичних обов'язків (вчинення певних дій або свідому відмову від них) може спричинити юридичну відповідальність сторони в разі нехтування ними, і, як наслідок, порушення прав інших суб'єктів договору.

Фундаментальні права й обов'язки громадян України, які є суб'єктами партнерської взаємодії у сфері освіти, визначено в Конституції України. Це право на «вільний розвиток своєї особистості, якщо при цьому не порушуються права і свободи інших людей» (ст.23), «право на свободу об'єднання у громадські організації для здійснення і захисту своїх прав і свобод та задоволення політичних, економічних, соціальних, культурних та інших інтересів» (ст.36), «право на освіту» (ст.53) тощо. Основний Закон України передбачає також обов'язки людини, значущі для правового регулювання партнерської взаємодії, зокрема «обов'язки перед суспільством, у якому забезпечується вільний і всебічний розвиток її особистості» (ст.23), необхідність «неухильно додержуватися Конституції України та законів України, не посягати на права і свободи, честь і гідність інших людей» (ст.68).

Важливим нормативно-правовим актом, що регулює відносини суб'єктів партнерської взаємодії у сфері освіти, є Закон України «Про освіту» (2017 р.). У статті 2 цього Закону передбачено право суб'єкта освітньої діяльності «самостійно приймати: рішення з будь-яких питань у межах своєї автономії, визначеної цим Законом, спеціальними законами та/або установчими документами, зокрема з питань, не врегульованих законодавством».

У ст. 6 Закону України «Про освіту» розкрито засади державної політики у сфері освіти й принципи освітньої діяльності, значущі для становлення теорії і практики освітнього партнерства: «людиноцентризм, державно-громадське й державно-приватне партнерство, інтеграція з ринком праці, академічна свобода, фінансова, академічна, кадрова та організаційна автономія закладів освіти у межах, визначених законом, державно-громадське управління освітою, сприяння навчанню упродовж життя, інтеграція в міжнародний освітній та науковий простір, доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою тощо».

Ще одним правовим документом, важливим для правового регулювання освітнього партнерства в Україні, є Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України. Згідно з документом одним із напрямів забезпечення проведення докорінної системної реформи загальної середньої освіти, яка визначена метою Концепції, є «запровадження нового принципу педагогіки партнерства, що ґрунтується на співпраці учня, вчителя й батьків». У документі також наголошено на необхідності «створення умов для

розширення державно-громадського партнерства на засадах співфінансування і спільного управління школами».

У Законі України «Про державно-приватне партнерство» подано визначення такого партнерства, яке розглядається як співробітництво між Україною, Автономною Республікою Крим як її невід'ємною нині тимчасово окупованою частиною, «територіальними громадами в особі відповідних державних органів, що здійснюють управління об'єктами державної власності, органів місцевого самоврядування, Національною академією наук України, національних галузевих академій наук (державних партнерів) та юридичними особами, крім державних та комунальних підприємств, установ, організацій (приватних партнерів), що здійснюється на основі договору в порядку, встановленому цим Законом та іншими законодавчими актами, та відповідає ознакам державно-приватного партнерства». Це визначення є важливим для розроблення терміносистеми освітнього партнерства, що формується шляхом інтеграції законодавчо-правового й наукового тезаурусу термінів їх визначень, фактичних і процедурних знань, прав, свобод і сфер відповідальності суб'єктів партнерської взаємодії, утворюють субстрат когнітивно-змістового конструкту їх спільно узгодженої діяльності й договірних відносин.

Зауважимо, що наведені вище нормативно-правові акти детермінують визначення кола правових умов, необхідних і достатніх не лише для укладання договору, визначених суб'єктами на їх розсуд, погоджені ними й обов'язкові, відповідно до актів цивільного законодавства для регулювання суспільних відносин суб'єктів партнерської взаємодії в сфері освіти й конкретизовані для забезпечення необхідного рівня правового регулювання цих відносин. Таким чином, у віддаленій часовій перспективі можна очікувати на розроблення й ухвалення Закону України «Про освітнє партнерство», який регулюватиме суспільні відносини, що постають у процесі освітнього партнерства, права й обов'язки його суб'єктів.

Список джерел:

1. Топузов О.М. Освітнє партнерство в системі загальної середньої освіти: теорія і методологія / О.М. Топузов. – Київ : Інститут педагогіки : Педагогічна думка, 2021. – 160 с. <https://doi.org/10.32405/978-966-603-2-2021-160>

Концептуальна модель системи державно-громадського управління закладом загальної середньої освіти на засадах суб'єктної партнерської взаємодії

*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*

На визначеному методологічно-теоретичному підґрунті розроблено й обґрунтовано концептуальну модель системи державно-громадського управління закладом загальної середньої освіти на засадах суб'єктної партнерської взаємодії з урахуванням принципу системології – принципу множинності моделей і багатовекторності розвитку безпечної школи як соціокультурної системи «дитина – безпечна школа – партнери» (рис.1).

На рис. 1 введено такі позначення: ДГУ – державно-громадське управління; ЗСО – загальна середня освіта; МОНУ – Міністерство освіти і науки України; ДО ОДА – департамент освіти обласної державної адміністрації; УО(ВО)ВКМР - управління освіти (відділ освіти) виконавчого комітету міської ради; УО(ВО)РДА - управління освіти (відділ освіти) районної державної адміністрації; ВО ОТГ - відділ освіти об'єднаної територіальної громади; Гр. рада - громадська рада; ЗДО - заклад дошкільної освіти; ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти.

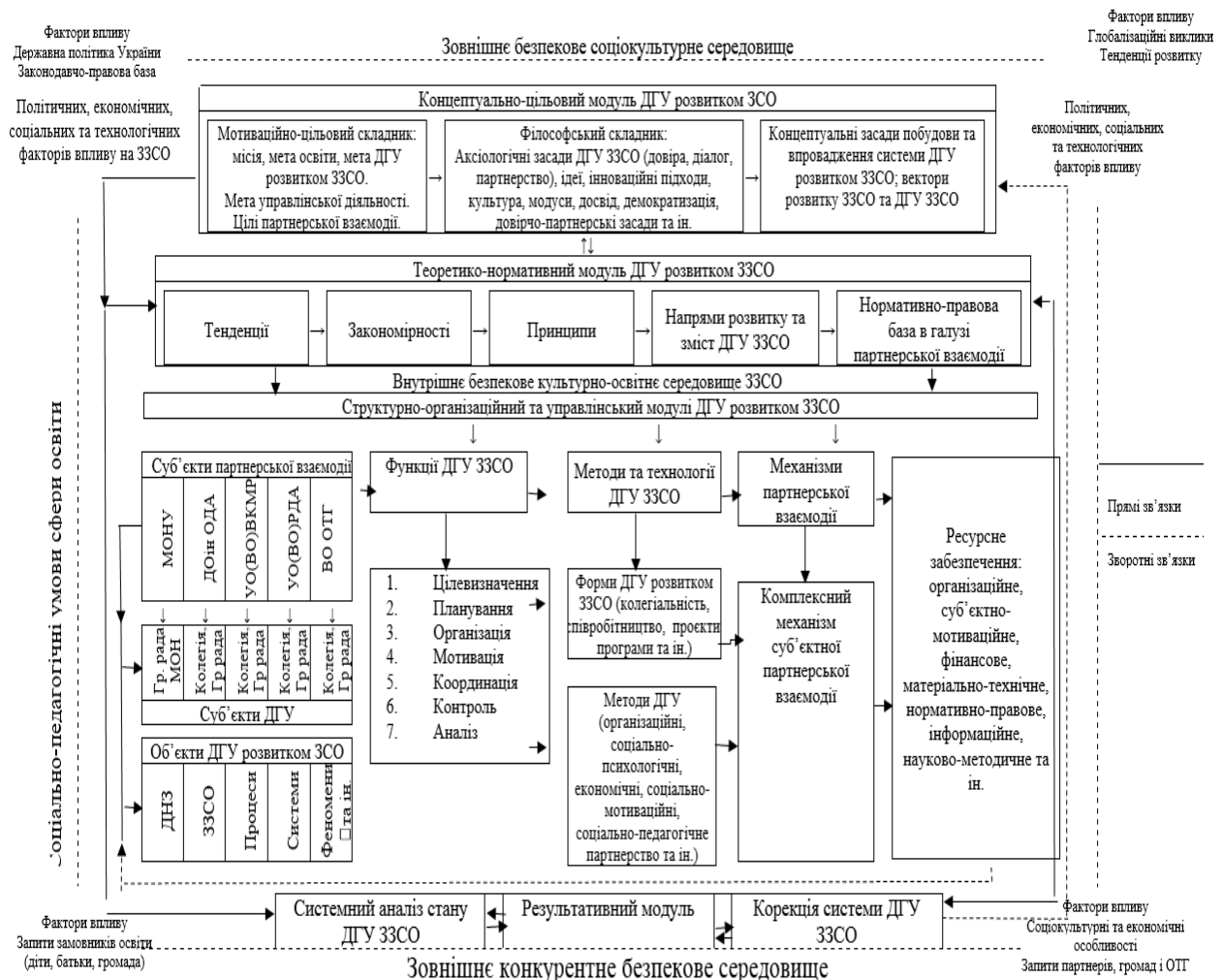


Рис. 1. Концептуальна модель системи державно-громадського управління ЗЗСО на засадах суб'єктної партнерської взаємодії

Розроблена концептуальна модель містить чотири модулі: концептуально-цільовий, теоретико-нормативний, управлінський і структурно-організаційний, результативний. Схарактеризовано кожен модуль. Зокрема, концептуально-цільовий модуль має такі складники: мотиваційно-цільовий; філософський. Цей

модуль має також складник, який охоплює концептуальні основи побудови й впровадження авторської системи, вектори розвитку ЗЗСО й державно-громадського управління ним. Розкрито теоретико-нормативний модуль (тенденції, закономірності, принципи, напрями розвитку, зміст державно-громадського управління і нормативно-правову базу галузі партнерської взаємодії), який є технологічним, містить усі необхідні елементи авторської системи. Систематизовано перелік принципів державно-громадського управління, що визначені за різними кваліфікаційними основами й авторське обґрунтування принципів довіри, професіоналізації, етики, рівноправності суб'єктів-партнерів управління. Уточнено сутність принципу довіри і зазначено, що довіра виступає субстратом, яке виникає внаслідок дотримання людиною моральних цінностей. З'ясовано управлінський й структурно-організаційний модуль, складниками якого є суб'єкти та об'єкти державно-громадського управління – процеси, системи, феномени. Результативний модуль дає змогу провести аналіз результатів діяльності суб'єктів державно-громадського управління й розвитку загальної середньої освіти, застосувати інструментарій і методикку не лише для визначення стану державно-громадського управління розвитку загальної середньої освіти й зробити відповідні корективи в його систему.

Усі модулі взаємопов'язані, мають прямі й зворотні зв'язки, що спрямовані на досягнення мети, завдань, які поставлено перед усіма суб'єктами державно-громадського управління і відповідають концептуальним засадам освітньої політики щодо розвитку загальної середньої освіти.

Зроблено висновок, що концептуальна модель авторської системи державно-громадського управління розвитком загальної середньої освіти за теорією організаційного розвитку й управління вченого Д. Шона (США) має властивість «розмноженості центрів», доведено потребу партнерів-громад у сильних духом вільних і громадян незалежної України, економічно розвинених, морально, духовно і психічно здорових учнів як Людей, гідних довіри з новим мисленням і творчим потенціалом, спроможних розвивати сильну демократичну державу й відновлювати Україну після руйнівних наслідків війни. Швидкість упровадження цієї системи залежить від кількох чинників: новизни, потреби у партнерській взаємодії, сумісності її з безпековим довкіллям, сформованості демократичних цінностей, складності освоєння, можливості випробування, здатності до об'єктивного оцінювання результатів інновацій й результатів партнерської взаємодії, передбачає перспективи розвитку безпечної школи загальній середній освіті в мирній незалежній країні.

Список джерел:

1. Калініна Л.М. and Лісова Н.І. Державно-громадська взаємодія на партнерських засадах In: Problems and achievements of modern science : coll. of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with materials of the International scientific-practical conf., Cork, May 6, 2019 NGO «European Scientific Platform», м. Корк, Ірландія, стор. 84-88.

Модель інформаційної системи державно-громадського управління закладом загальної середньої освіти на засадах суб'єктної партнерської взаємодії

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

Державно-громадське-управління закладом загальної середньої освіти на засадах суб'єктної партнерської взаємодії визначаємо як складний, багатогранний і нелінійний процес суб'єкт-суб'єктної, суб'єкт-об'єктної, об'єкт-об'єктної інформаційно-комунікаційної партнерської взаємодії та взаємозв'язку в середовищі й часі на основі інформації, спрямований на організацію, проектування і координацію програм, проєктів, заходів для досягнення встановленої мети функціонування й інноваційного розвитку.

Теоретичним підґрунтям побудови субмоделі інформаційної системи державно-громадського управління закладом загальної середньої освіти на засадах суб'єктної партнерської взаємодії є сукупність концептуальних ідей про впорядкування інформаційних процесів збору, оброблення та збереження організаційно-управлінських даних із застосуванням технічних засобів й ІТ, систематизацію інформаційних потоків, які функціонують в активних освітніх системах, визнання особистості, освіти, інформації й теоретичного знання стратегічними ресурсами та найістотнішими цінностями в країні й субстратом управління, оптимальне поєднання змісту й обсягу інформації з її адресним одержанням для розв'язання професійних завдань суб'єктами управління та партнерами освітнього процесу, самоуправління і громадського самоврядування, визначення рівнів цілей інформаційної діяльності та партнерської взаємодії.

Під час моделювання відбулося визначення ключових ідей. Це ідеї свободи та особистої відповідальності, миру та толерантності; соціальної справедливості та рівного доступу до якісної освіти; впровадження повноцінної організаційної, академічної та фінансової автономії; самоврядування у закладах освіти з орієнтацією на розвиток особистості, покращання якості процесів і результатів діяльності суб'єктів, ефективність процесів; рівності та дотримання основних принципів успішної діяльності – довіри, соціальних гарантій, соціальної справедливості, безпеки життєдіяльності суб'єктів освітнього процесу.

На основі вивчення сутності інформаційних процесів і узагальнення практичного досвіду обґрунтовано: алгоритм аналізу інформації, що надходить до ЗЗСО з різних джерел; алгоритм дій суб'єкта партнерської взаємодії під час опрацювання й систематизації інформації; модель процесу отримання інформації, технологію дій суб'єктів партнерської взаємодії в процесі інформаційного обміну. Визначена методологія побудови системи й розроблені алгоритми і технології

дали змогу конкретизувати компоненти інформаційної системи: цільовий, суб'єктно-діяльнісний, змістовий, техніко-технологічний, результативний; її зміст і завдання, механізм функціонування, системотвірні фактори, що інтегрують систему у цілісність.

У процесі експерименту розробляються критерії вимірювання ефективності державно-громадського управління закладом загальної середньої освіти на засадах суб'єктної партнерської взаємодії, що структурно утворені з таких взаємопов'язаних складників: Φ_1 – ефективність функціонування підсистем ЗЗСО, Φ_2 – ефективність управлінської діяльності та партнерської взаємодії, Φ_3 – результативність досягнення цілей та освітнього процесу.

Доведено, що інформаційна модель функціонує як підсистема системи державно-громадського управління закладом загальної середньої освіти, а суб'єкти партнерської взаємодії – управління, самоуправління та державно-громадського самоврядування – забезпечують цілеспрямований та опосередкований впливи на підвищення ефективності управління й досягнення соціально визначених узгоджених цілей.

Соціальне партнерство в системі загальної середньої освіти

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

Концепція дослідження ґрунтується на визнанні взаємозумовленості державних і громадських суб'єктів управління, як рівноправних партнерів й розумінні того, що державно-громадське управління розвитком закладів загальної середньої освіти залежить від політичних, економічних і соціально-педагогічних чинників, які детермінують переосмислення його сутності, цілей і завдань, управлінської діяльності й партнерської взаємодії в контексті демократизації, гуманізації, ідей миру, національних і демократичних цінностей, екзистенціалізму, довіри й визначення умов.

У процесі дослідження обґрунтовано сутність поняття «соціальне партнерство» й охарактеризовано види соціального партнерства у сфері загальної середньої освіти за суб'єктною ознакою поділу їх структурування:

- державно-приватне партнерство;
- галузеве партнерство в сфері охорони здоров'я;
- педагогічне партнерство;
- соціально-педагогічне партнерство (від масштабу функціонування);
- соціально-педагогічне партнерство (від способів здійснення);
- соціально-педагогічне партнерство (від змісту дії);
- соціально-педагогічне партнерство (від форми партнерства);

- соціально-педагогічне партнерство (від цілей визначення та реалізації);
- соціально-педагогічне партнерство (від суб'єктів, учасників об'єднаних однією метою).

Наведено умови формування та ефективної реалізації партнерської взаємодії, рівнів, етапів організації й розвитку партнерської взаємодії у загальній середній освіті.

З'ясовано, що партнерська взаємодія є однією з ознак внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти оскільки оцінювання якості освіти, яка здійснюється за такими напрямками, як освітнє середовище, система оцінювання учнів, педагогічна діяльність, управлінський процес.

Розроблено науково-методичний супровід регіонального проєкту «Оцінювання, аналітика й прогнозування якості освіти засобами ІКТ», програму дистанційного курсу за вибором «Як успішно навчати учнів: дослідження, дидактика та сучасна практика», які впроваджено в освітню практику експериментальних ЗЗСО й курсову підготовку педагогічних працівників у Черкаській області.

Під керівництвом автора спільно з партнерами – творчими групами вчителів м. Черкаси й м. Сміли розроблено тести для з української мови, української літератури, зарубіжної літератури, математики 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».

Дидактична модель підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольньо-оцінювальної діяльності в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії

*В. Б. Рогова,
кандидат педагогічних наук,
заступник Міністра освіти і науки України*

Проблема контрольньо-оцінювальної діяльності вчителя в умовах компетентнісно орієнтованого навчання учнів гімназії, вимагає цілісного її дослідження та розв'язання на основі інтеграції знань із різних галузей науки, що сприятиме підвищенню результативності навчання учнів гімназії зокрема та покращенню якості надання освітніх послуг загалом відповідно до вимог суспільства.

Реформування загальної середньої освіти, у тому числі й гімназійної, відповідно до Концепції «Нова українська школа» зумовлює затребуваність на успішних, підприємливих, компетентних, активних і відповідальних інноваторів, які здатні ставити цілі й досягати їх, критично мислити, креативно працювати в команді; спонукає до переосмислення цілей, професійних функцій і ролей

учителів та керівників закладів освіти і розширення напрямів та видів їхньої діяльності.

Контент-аналіз, термінологічний і зіставний аналіз законодавчої і нормативно-правової бази у сфері освіти: Законів України «Про освіту» (2017 р. зі змінами 2019 р. і 2020 р.), «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.); трьох поколінь Державних стандартів зі змінами та доповненнями: Державні стандарти початкової загальної освіти (2000 р. і 2011 р.), Державний стандарт початкової освіти (2018 змінами 2019 р. і 2020 р.), Державні стандарти базової і повної загальної середньої освіти (2004 р. зі змінами 2010 р. і 2011 р. зі змінами 2013 р.), Державний стандарт базової середньої освіти (2020 р.); концептуальних засад реформування середньої школи – НУШ (2016 р.), професійних стандартів «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти 2020 р.) та нормативно-інструктивних актів дало змогу з'ясувати й аргументовано довести достатньо повне обґрунтування на термінологічному рівні компетентісно орієнтованого навчання здобувачів загальної середньої освіти загалом і гімназійної освіти зокрема шляхом інтеграції нормативно-правового та наукового тезаурусу термінів і їх визначень, фактичних і процедурних знань, вимог, прав, свобод і відповідальності суб'єктів освітньої діяльності, що утворюють субстрат когнітивно змістового конструкту контрольної-оцінювальної діяльності вчителя гімназії.

Моделювання комплікативних нелінійних процесів дає змогу на гіпотетичному рівні представити ідеалізований цілісний дидактичний процес підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії, котрий активується на основі створення сукупності відповідних організаційно-дидактичних умов. Дидактичну модель підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії класифікуємо як функційно-структурну з позицій усвідомлення обумовленості структури діяльності її функційним призначенням. Результатом підготовки є готовність вчителя гімназії до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів, яка складається з п'яти конструктів: мотиваційно-цільового; когнітивно-змістового; організаційно-управлінського; суб'єктно-діяльнісного та рефлексійно-прогностичного. Внесення кожного з цих конструктів до структури досліджуваної готовності обумовлюється основоположними функціями, реалізація яких уможлиблює здійснення якісної організації та здійснення контрольної-оцінювальної діяльності вчителя в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів, а саме: мотиваційної, цільової, когнітивної, управлінської, суб'єктно-діяльнісної, рефлексійної, прогностичної. Функційно-структурна дидактична модель підготовки вчителя до ефективного здійснення контрольної-оцінювальної діяльності в умовах компетентісно орієнтованого навчання учнів гімназії включає три компоненти: методологічно-пропедевтичний; організаційно-процесуальний і результативно-компетентісний.

Задля успішного моделювання комплікативних дидактичних процесів має бути чітко визначено методологічну основу, принципи, сформульовано мету й завдання модельованої діяльності та прогнозованих результатів.

Безпечна школа як демократична модель державно-партнерської взаємодії в умовах війни

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

Реалізація задуму дослідження потребувала конкретизації фундаментальних світоглядних і методологічних положень, визначення форми моделі безпечної школи, як концептуально-демократичної, розгляду законодавчо окреслених засад суб'єкт-суб'єктної та суб'єкт-об'єктної взаємодії державно-громадське управління, державно-громадське партнерство, державно-приватне партнерство (ст. 5. Державна політика у сфері освіти Закону України «Про освіту») шляхом відображення стійких причинно-наслідкових зв'язків у органіграмі безпечної школи, структурі ресурсного забезпечення, спільно узгодженій діяльності суб'єктів освітньої діяльності та партнерів та виду управління – як синкретичного поєднання демократичного, інформаційного та стратегічного видів за визначеною формою управління.

Для створення безпечного освітнього середовища в закладах освіти потребує розгляду такий пул важливих питань: удосконалення нормативно-правової бази, забезпечення безпеки закладів освіти, зокрема, облаштування та будівництво захисних споруд, забезпечення в установленому порядку та в повному обсязі охорони закладів освіти, безпечних умов навчання та праці у закладах освіти, підвищення обізнаності учасників освітнього процесу, адміністрації та персоналу закладів освіти з питань безпеки, організація превентивної роботи з учасниками освітнього процесу, спрямована на запобігання вчиненню дітьми та стосовно них правопорушень, виявлення причин і умов.

Державно-громадська та державно-приватна взаємодія, її мета, зміст, напрями та види діяльності визначається на основі суб'єктної ініціативи, є спільно ухваленим консолідованим рішенням на основі усної домовленості або укладених угод і цілеспрямована на забезпечення в закладі ЗСО:

досягнення конституційно визначеної мети освіти;

безпечних умов рівного доступу суб'єктів до здобуття якісної освіти, як їх конституційного права, незалежно від їх місцезнаходження та місцерозташування закладів ЗСО в умовах воєнного часу в Україні;

безпечних умов функціонування та інноваційного розвитку безпечної школи, умов перебування у суб'єктів освітньої діяльності та партнерів;

розвитку безпечного освітньо-цифрового середовища;

безпечних умов багатовекторного особистісного розвитку та саморозвитку здобувачів освіти;

організації та управління освітнім процесом, усіх спільно здійснюваних процесів, заходів, проєктів, програм, дій суб'єктів освітньої діяльності та партнерів;

- психологічної підтримки життєдіяльності здобувачів освіти;
- науково-методичного, організаційно-технічного та інформаційно-комунікаційного забезпечення онлайн-навчання;
- опанування основами радіаційно-гігієнічної безпеки, знаннями про дії в разі враження отруйними хімічними сполуками;
- охорони закладів ЗСО і безпеки праці в них.

Зміст партнерства має включати формування в здобувачів освіти української історичної пам'яті, патріотизму, довіри до мужніх і незламних ЗСУ і віри в перемогу над агресором, розвиток критичного мислення та протидії антиукраїнській пропаганді; розуміння необхідності єднання громадян у країні та їхньої спільної діяльності за свободу та незалежність України, єдності українського народу з народами країн Європи на засадах європейських демократичних цінностей та ін.

Модель безпечної школи, розроблена і концептуально обґрунтована найчастіше підвищує здатність керівника до розуміння і вирішення проблем, які виникають, подолання викликів і перешкод, загроз і непередбачуваних подій у невизначених умовах, якими і є умови війни в країні.

Теоретична модель змісту організаційної культури закладу загальної середньої освіти

В. А. Нідзієва

кандидат педагогічних наук,

директор гімназії № 117 ім. Лесі Українки

*Печерського району м. Києва, експериментального
майданчика Інституту педагогіки НАПН України*

Заклад ЗСО і його організаційну культуру розглядаємо в бінарному зв'язку організаційно-педагогічної та соціокультурної систем, які потребують управління. У процесі дослідження встановлено відсутність у науковому дискурсі єдиної концепції та загальноприйнятої дефініції організаційної культури, що доводить неоднозначність розуміння змісту цього феномену і його інтерпретації. Проведений термінологічний аналіз авторських дефініцій «організаційна культура» і «організаційна культура закладу загальної середньої освіти» дає змогу визначити спільні елементи: цінності, норми, правила, моделі поведінки, традиції, підсвідомі переконання, уявлення, стосунки, очікування, звички, правила, процедури, вірування, символи, ритуали, що утворюють різні конфігурації структур і відбиваються на діяльності.

Установлено, що в проаналізованих визначеннях ядро організаційної культури утворюють цінності, подані імперативно та аксіоматично: «первинні»,

«приховані», «організаційні», «загальнолюдські», «гуманістичні», професійні цінності, без розкриття їх сутності та критеріїв добору; виявлено різні моделі організаційної культури і різновиди цінностей. На підставі аналізу, узагальнення та систематизації результатів розвідок зарубіжних і вітчизняних науковців у процесі дослідження окреслено зміст цінностей ядра організаційної культури закладу загальної середньої освіти. Це гуманістичні та професійні педагогічні цінності, що поєднують особистісні й організаційні цінності, які висвітлено в цьому розділі. Доведено, що дослідники не розглядають організаційні цінності щодо їх носіїв, яким властиві індивідуальні характеристики, не враховують їхні думки, уявлення, переконання й особистісні цінності.

Авторську теоретичну модель змісту організаційної культури закладу загальної середньої освіти побудовано на засадах парадигми людино (дитино) центризму, педагогічної аксіології, діяльнісного, особистісного, рівневого, середовищного, системного наукових підходів до пізнання феномену організаційної культури закладу загальної середньої освіти, який розглядаємо як соціокультурну систему, що має рухомі межі й утворена з чотирьох компонентів.

Системотвірними елементами теоретичної моделі змісту організаційної культури закладу загальної середньої освіти є мета, цінності та діяльність суб'єктів освітнього процесу, а засобом її функціонування – міжособистісні стосунки і взаємодії. Мета організаційної культури закладу загальної середньої освіти полягає в забезпеченні злагодженої діяльності суб'єктів освітнього процесу для досягнення законодавчо визначеної мети освіти шляхом змін у світогляді, уявленнях про організаційну культуру, ідеалів, переконань, міжособистісних стосунків, норм і правил життєдіяльності, цінностей і вірувань, комунікацій, моделей і взірців поведінки в колективі закладу. Особистісно-когнітивний компонент визначає спільні погляди на сенс людського життя, діяльність та організаційну 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 та способи поширення інформації; діяльнісно-поведінковий – окреслює особливості педагогічної діяльності для навчання культурі, зміст діяльності з розвитку організаційної культури в управлінському циклі та в системі організаційно-методичної роботи, у забезпеченні саморозвитку та професійної самореалізацію вчителя (рис. 1):

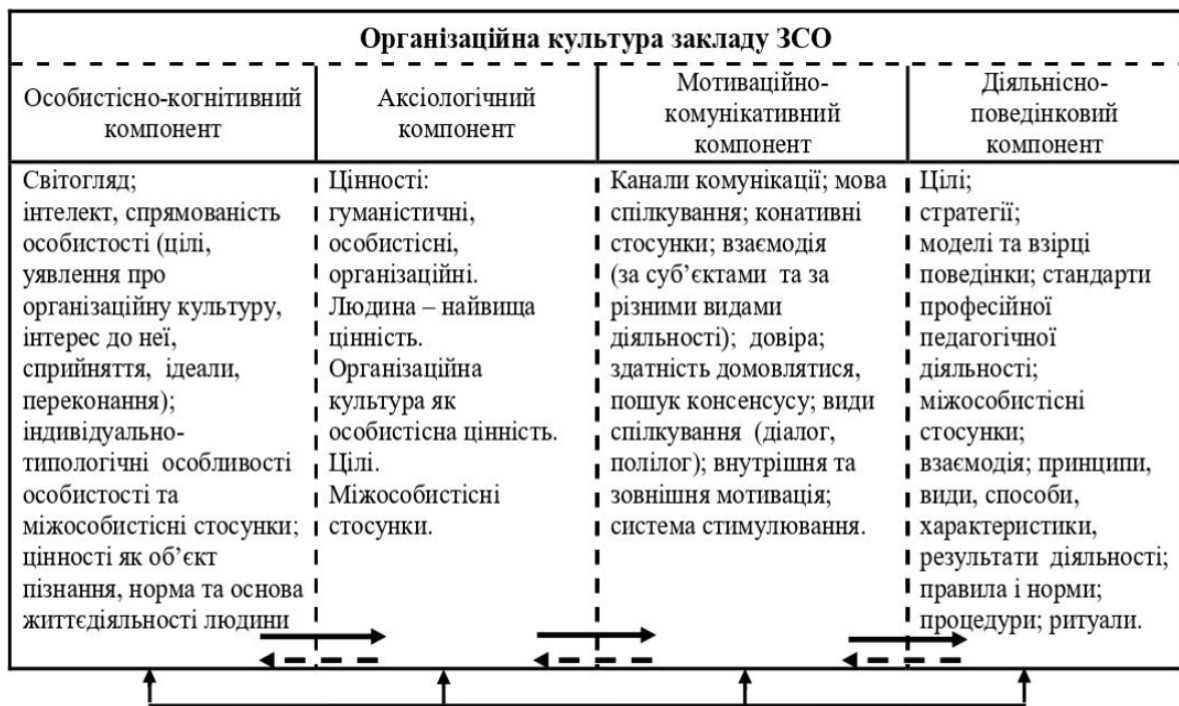


Рис.1. Теоретична модель змісту організаційної культури закладу загальної середньої освіти

Теоретична модель змісту організаційної культури закладу загальної середньої освіти слугує базисом концептуальної моделі управління розвитком організаційної культури закладу загальної середньої освіти, що охоплює цільовий, нормативно-методологічний, суб'єктно-діяльнісний, організаційно-методичний і оцінювально-результативний модулі.

До проблеми професійної компетентності керівника освітнього закладу

*I.V. Саух,
доктор економічних наук, професор,
академік Академії економічних наук,
головний науковий співробітник відділу
економіки та управління закладами середньої освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Проблемні питання професійно-креативного підходу в українському освітньому просторі обговорені тим, що формування професійної компетентності знаходиться на початковому етапі й це особливо актуалізує соціокультурне осмислення її витоків в освітньому процесі. Доведена затребуваність національною економікою на тлі ризиків та викликів, спричинених війною, керівників ЗЗСО, спроможних швидко навчатися, опановувати нові уміння й навички, змінювати індивідуальну траєкторію трудової діяльності. Основу дослідження становить аналіз значної кількості робіт вітчизняних та закордонних

вчених, починаючи з праць античних філософів, і завершуючи сучасними концепціями, що розвинені у XX-XXI ст.

З'ясовано наявність особливостей державно-громадської моделі управління закладами загальної середньої освіти, яка має забезпечити на засадах партнерської взаємодії відкритість, демократичність, рівноправність усіх суб'єктів. З'ясовано і проаналізовано основні сучасні підходи до визначення сутності професійної компетентності керівника ЗСО, що має велике значення для здійснення державно-громадського управління на засадах партнерської взаємодії.

Доведено необхідність обґрунтування структури професійної компетентності керівника ЗСО як складної єдності її компонентів, а також формулювання характеристик її складників.

З огляду на те, що професійна компетентність керівника досліджується та вивчається у контексті проблеми реалізації ефективності управління освітнім закладом на основі партнерської взаємодії з громадськістю, розвитку його професійної свідомості та рефлексії, динаміки професійного самовизначення здійснено спробу побудови субмоделі професійної компетентності керівника ЗСО.

Визначено в якості головної мети побудови субмоделі професійної компетентності керівника ЗСО, а саме – стандартизація та закріплення бажаної поведінки, формування необхідних компетенцій.

Встановлено, що логіка модальності XXI ст. трансформує матрицю освітнього простору в нові професійні інноваційно-креативні контексти. Незалежно від кризової ситуації слід розуміти, що надалі перспективи суспільно-економічного розвитку потребуватимуть більшої уваги до державно-громадського управління освітою та означатимуть більший попит на керівників закладів освіти, здатних до реалізації домінуючої цілі - високопродуктивної управлінської діяльності.

Умови розвитку державно-громадського управління закладами освіти на засадах партнерської взаємодії

*О. М. Онаць, кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник, завідувачка
відділу економіки та управління загальною середньою освітою
Інституту педагогіки НАПН України,
Б. Г. Чижевський, кандидат педагогічних наук,
провідний науковий співробітник
відділу економіки та управління загальною середньою освітою
Інституту педагогіки НАПН України*

- У процесі проведеного дослідження *встановлено*, що інституційну основу розвитку державно-громадського управління на засадах партнерської взаємодії створює держава як учасник взаємовідносин: це механізми стимулювання створення партнерських структур, законодавче регулювання діяльності суб'єктів партнерської взаємодії, інші нормативно-правові акти. Як

опосередкований партнер, держава здійснює вплив на безпосередніх учасників партнерських відносин шляхом нормативно-правового регулювання діяльності, здійснення функцій прогнозування, планування, координації та контролю та як безпосередній партнер бере участь у партнерських відносинах на засадах державно-громадського та державно-приватного партнерства. Для взаємодії органів влади всіх рівнів та громадянського суспільства використовуються такі механізми, як: консультації з громадськістю, участь у громадських радах, робочих групах, громадські експертизи і моніторингу тощо;

- *становлено*, що норми низки законів визначають юридичну можливість впровадження державно-громадського управління, і в системі освіти також. Як відомо, державно-громадське управління освітою має здійснюватися структурами держави і громадськими об'єднаннями;

- *доведено*, що чинна українська нормативно-правова не передбачає жодних конкретних моделей взаємодії державних інституцій та громадськості очевидна змістовна суперечливість положень різних нормативно-правових актів і їх формулювання не дають виразного розуміння того, який зміст вміщений у ньому, які конкретно повноваження мають бути делеговані структурам громадянського суспільства;

- *виявлено*, що партнерська взаємодія може відбуватися як у межах одного сектора, на рівні інституцій, наприклад між організаціями громадянського суспільства (ОГС), так і між різними секторами: місцевою громадою, органами влади й місцевого самоврядування, органами управління освітою та закладами освіти, бізнесовими структурами, роботодавцями, благодійними фондами і організаціями та спонсорами, засобами масової комунікації, спортивно-культурними організаціями тощо. *Міжсекторальне партнерство* – це новий досвід, нові можливості, нові рішення, формування нової культури в управлінні життям суспільства, в державно-громадському управлінні загальною середньою освітою і закладами освіти на засадах партнерської взаємодії;

- *обгрунтовано*, що ефективніше реалізовувати державно-громадське управління закладами освіти на засадах партнерської взаємодії покликане державно-громадське та державно-приватне (публічно приватне) партнерство, що передбачає залучення цілої низки учасників: державних органів управління, громадських структур, приватних суб'єктів економічної діяльності, зовнішніх агентів), кожний з яких має власні цільові орієнтири і відіграє важливу роль; потрібний комплексний механізм взаємодії і поєднання зусиль публічних (державних органів та органів місцевого самоврядування), громадських організацій і приватних суб'єктів з посиленням їх соціальної ролі.

Ознаки партнерської взаємодії у державно-громадському управлінні закладами загальної середньої освіти

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

У процесі дослідження з'ясовано, що партнерська взаємодія у державно-громадському управлінні у педагогічній практиці закладів освіти має такі ознаки:

- державно – громадське управління закладами загальної середньої освіти українськими вченими та експертами розглядається не тільки як демократична форма управління закладом освіти, але і як важливий показник рівня стратегії розвитку кожного закладу освіти, якості освітнього та управлінського процесів за всіма компонентами діяльності: організаційно-педагогічним, науково-методичним, фінансово-економічним, кадровим, інформаційно-комунікаційним та іншими, які складаються в єдиним організм, який функціонує закладі освіти як єдиній соціально-педагогічній активній відкритій системі.

- найбільш широко застосовується сучасна партнерська модель у державно-громадському управлінні закладами у взаємодії закладів освіти за родиними учнів та їхніми органами самоврядування. Просвітницько-інформаційна модель, коли батьки є об'єктами впливу педагогічних колективів, все більше перетворюється на модель рівноправної співпраці закладів освіти з батьками учнів на принципах педагогіки партнерства, взаємодії, взаємної відповідальності, довіри, поваги, толерантності, уважного ставлення до кожного, спільної діяльності, співдружності, співтворчості тощо;

- активізується комунікація та встановлення партнерських відносин та партнерської взаємодії на засадах добровільності, довіри, взаємної зацікавленості, взаємної вигоди, співучасті в організації освітнього процесу та управління закладами освіти бізнесу, громадських та приватних організацій, які стають все активнішими учасниками в налагодженні освітнього процесу та життєдіяльності закладу освіти, реалізації державно-громадського та державно-приватного партнерства;

- найбільш поширеними формами партнерської взаємодії є діяльність щодо розвитку і удосконалення, або створення з нуля у закладах освіти, які постраждали в результаті війни з російським агресором, матеріальної бази, а саме: будівництво, реконструкцію, капітальний та поточний ремонт, утримання, оснащення навчальних кімнат; надання освітніх послуг, медичного обслуговування, організацію харчування, підвезення учнів та педагогів тощо; здійснюють безоплатне надання товарів і послуг закладам загальної середньої освіти, зокрема: мультимедійного обладнання, комп'ютерної техніки тощо;

- відбувається оволодіння керівниками закладів освіти технологіями співпраці з приватним сектором, способами залучення позабюджетних коштів з різних джерел, не заборонених чинним законодавством, пошуку нових проєктів,

написання грантів на отримання коштів, участі у різних соціальних проектах і конкурсах громад;

- використовуються у партнерській взаємодії інноваційні форми і технології державно-громадського управління, зокрема і описані у наукових публікаціях співробітників відділу економки та управління загальною середньою освітою, такі, як: партисипативне управління, інжиніринг, реінжиніринг, бенчмаркінг, тімбілдінг, рейфреймінг, кейс-метод, аутсорсинг, краудсорсинг краудфандинг та інші.

Психологічні аспекти педагогіки партнерської взаємодії в закладах освіти

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

У процесі дослідження виявлено, що психологічну основу педагогіки партнерства складають суб'єкт-суб'єктні взаємини – спілкування і співпраця, двох і більше суб'єктів, доброзичливі міжособистісні стосунки, взаємодія та співпраця, партнерська діяльність між учителем, учнем, батьками та іншими учасниками освітнього процесу, тобто можемо говорити про педагогіку партнерської взаємодії.

Нами *обґрунтовано* такі психологічні аспекти педагогіки партнерської взаємодії, які передбачають:

- знання основ педагогічної психології, що вивчає психологічні закономірності засвоєння учнями знань, умінь і навичок, самостійної і творчої роботи в процесі шкільного навчання, формування особистості учня в процесі виховання; аналізує навчально-виховний процес з метою підвищення його ефективності; вивчає взаємовідносини між учителем і учнями, міжособистісні стосунки педагогічному колективі;

- оволодіння вчителем, керівником закладу та учасниками освітнього процесу психологічною культурою як складовою за загальнолюдської культури: пізнання себе, пізнання іншої людини, уміння спілкуватися з людьми і регулювати свою поведінку; важливим тут є емоційний інтелект, який передбачає здатність виявляти і розуміти власні та чужі емоції і застосовувати ці знання, щоб керувати власною поведінкою і стосунками з людьми;

- володіння психологічною культурою спілкування, яка передбачає обов'язкове володіння зовнішніми манерами поведінки, комунікативними вміннями, виразністю і нестандартністю, вибором оптимального стилю та засобів толерантного спілкування;

- психолого-педагогічна компетентність учителя та інших учасників освітнього процесу: знання і дотримання принципів педагогіки партнерства, таких як: доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у взаєминах, міжособистісному спілкуванні; постійний діалог – конструктивна взаємодія – взаємоповага і довіра;

розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за власний вибір, горизонтальність зв'язків і контактів); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) (Концепція НУШ);

- орієнтація партнерської діяльності вчителя та учня на розвиток творчої активності, творчого мислення, здібностей до адекватної діяльності в нових умовах;

- демократичний спосіб партнерської діяльності педагога і дитини, який враховує різницю в їхньому життєвому досвіді, знаннях, але передбачає безумовну рівність у праві на повагу, довіру, толерантність, доброзичливе ставлення і взаємну вимогливість;

- забезпечення права учня на вибір, самостійне судження, на власну думку і позицію, гідність, на повагу, права бути таким, яким він є;

- створення сприятливого психолого-педагогічного мікроклімату, доброзичливої атмосфери, в якій найкраще розкривається потенціал дитини, зокрема з особливими освітніми потребами, формується й реалізується його індивідуальна освітня траєкторія шляхом самостереження, самопізнання, самооцінювання, самокритичного аналізу та оцінювання навчальних досягнень, саморозвитку;

- оволодіння учнями особливостями партнерської праці не тільки з учителем, але навичкам співпрацювати в групах, оцінювати свою роботу і роботу товариша. У дітей формується соціальна позиція, розвиваються вміння об'єднуватися на основі колективної творчої справи;

- задоволення потреби в учня у його значимості як особистості й приналежності, що зменшує рівень стресу і допомагає працювати ефективніше. Такий формат стосунків найкраще готує дітей до майбутньої професійної діяльності і ролі активного громадянина в суспільстві.

- м'яке, доброзичливе ставлення, відкрите спілкування учнів та їхніх батьків з педагогами на засадах партнерства;

- стимулювання пізнавальної активності учнів, підкреслення мотиваційних компонентів діяльності, формування більш високої зацікавленості у результатах, підвищення почуття відповідальності за результати;

- обов'язковий психолого-педагогічний супровід і це має бути завжди пролонгований, динамічний процес. Це цілісна діяльність, яка складається із взаємопов'язаних компонентів: систематичного моніторингу психолого-педагогічного статусу дитини в динаміці її розвитку; створення оптимальних соціально-психологічних умов щодо ефективного розвитку дітей у соціумі; систематичної допомоги батькам учнів, враховуючи дітей з особливими освітніми проблемами та залучення їх до спільної командної роботи; організації життєдіяльності дітей з в соціумі з урахуванням їхніх можливостей і нахилів.

Заклади загальної середньої освіти будуть успішними і ефективно розвиватимуться за умови ініціювання та запровадження реальної педагогіки партнерства, враховуючи її психологічні аспекти, розробивши чіткі зобов'язання і мотивуючи всіх суб'єктів до спільної партнерської взаємодії, на рівні комунікації, спільної партнерської діяльності та спільної відповідальності за результати.

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

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

*С.Е. Трубачева,
кандидат педагогічних наук,
завідувач відділу інновацій та стратегій розвитку освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Згідно з тематичним планом наукових досліджень за тематикою НАПН України на 2022 рік, зокрема планом виконання наукового дослідження «Теоретичні і методичні засади проектування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства» на 2022 рік» у 2022 року було отримано наступні результати:

- *Уточнено та систематизовано* ключові терміни та поняття «освітньо-розвивальне середовище», «цифрове освітнє середовище», «інформаційна цифрова компетентність»; «віртуальне освітнє середовище», «електронна школа», «цифрова компетентність», «цифровий освітній ресурс», «е-платформи».

- *На основі аналізу напрямів розвитку цифрових технологій, а також тенденцій організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти під час воєнного стану, визначено* пріоритетні напрями трансформації в освіті, які найближчим часом будуть впливати на становлення системи освіти в Україні: дистанційне навчання, онлайн-навчання та змішане навчання; неформальна освіта; хмарні технології; гейміфікація; віртуальна реальність, доповнена реальність, змішана реальність; мобільні технології в навчанні; STEM-освіта; освітня робототехніка; 3D-технології; програмування або кодінг.

- *Визначено та обґрунтовано* особливості та основні принципи проектування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства (зокрема в контексті забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного стану). Проаналізовано особливості проектування організаційно-управлінського, змістового, технологічного та соціально-педагогічного аспектів освітнього середовища закладу загальної середньої освіти та стан їх функціонування в умовах цифровізації суспільства під час дії воєнного стану в Україні.

- *Визначено* основні ідеї соціально-педагогічного підходу у проектуванні освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства. *З'ясовано* стан цифрової соціалізації учнів і потенціалу середовища закладу загальної середньої освіти під час воєнного стану.
- *З'ясовано* особливості реалізації компетентісно орієнтованих освітніх технологій у цифровому освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти під час воєнного стану на прикладі розробленої технології самостійного набуття знань учнів.
- *Проаналізовано* стан розроблення проблеми проектування варіативного складника змісту повної загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства в педагогічній науці та освітній практиці. Виокремлено й описано основні групи чинників впливу на проектування варіативного складника змісту повної загальної середньої освіти в умовах російсько-української війни (управлінсько-політичні, науково-технічні, технологічні, військово-технічні, економічні, соціокультурні, військово-патріотичні, освітньо-громадські, міжнародні).
- *Розроблено* анкети до інструментарію оцінювання стану проектування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства (зокрема в умовах воєнного стану).

Особливості процесу проектування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства під час воєнного стану

*С.Е. Трубачева,
кандидат педагогічних наук,
завідувач відділу інновацій та стратегій розвитку освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Стрімкий розвиток цифровізації суспільства сприятиме трансформації освітнього середовища, що, зі свого боку, забезпечить комплексний, компетентісний та сучасний підхід до системи освіти. На основі аналізу напрямів розвитку цифрових технологій, а також тенденцій організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти під час воєнного стану, можна визначити такі сучасні освітні тренди, які найближчим часом будуть впливати на систему освіти в Україні: дистанційне навчання, онлайн-навчання та змішане навчання; неформальна освіта; хмарні технології; гейміфікація; віртуальна реальність, доповнена реальність, змішана реальність; мобільні технології в навчанні; STEM-освіта; освітня робототехніка; 3D-технології; програмування або кодінг.

Отже, сьогодення система освіти зазнає докорінних цифрових змін з метою відповідності світовим тенденціям цифрового розвитку для успішної реалізації кожною людиною свого потенціалу. На сьогодні дедалі більше професій потребують набуття високого рівня цифрових компетентностей і володіння новітніми технологіями. Ця потреба також поглиблена наслідками світових

пандемій та умовами воєнного часу. Відтак, цифровізація вітчизняної освіти є безальтернативною вимогою сьогодення.

Цифрові компетентності мають три рівні сформованості: «цифрове» громадянство, тобто використання цифрових технологій у повсякденному житті, для взаємодії один з одним, спілкування, перегляду цифрового контенту; «цифрова» творчість, тобто використання цифрових технологій для створення контенту, медіа, застосувань тощо; «цифрове підприємництво», тобто використання цифрових технологій для бізнесу, професійної діяльності.

Освітнє середовище закладу загальної середньої освіти має бути орієнтовано на формування у суб'єктів освітнього процесу цифрової, інформаційної та медіаграмотності: користування цифровими сервісами для організації самостійної освітньої діяльності, відповідальне використання цифрових технологій та сервісів; створення та модифікація цифрових освітніх ресурсів; аналіз та інтерпретація цифрових даних; електронна школа, електронне навчання, добір цифрових ресурсів, індивідуалізація навчання та диференціація.

Управління та спільне використання цифрових освітніх ресурсів полягає у їх впорядкуванні і забезпечення їх доступності для учнів, батьків та інших вчителів. Використання цифрових сервісів для забезпечення доступу до навчальних ресурсів та діяльності всіх учнів, в тому числі і з особливими освітніми потребами.

Соціально-педагогічні засади проєктування освітньо-розвивального середовища закладу освіти: емпіричний зріз

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

Завдання дослідження:

1. Визначення основних ідей соціально-педагогічного підходу у проєктуванні освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства;

2. З'ясування стану цифрової соціалізації учнів і потенціалу середовища закладу загальної середньої освіти під час воєнного стану.

Відповідно до першого завдання дослідження: *визначено* на основі аналізу і узагальнення нормативних документів, літературних джерел та сучасної освітньої практики основні ідеї і тенденції проєктування середовища освітнього закладу у вітчизняному і зарубіжному досвіді, серед яких в узагальненому баченні домінують такі, що орієнтують на конструювання освітнього середовища, дружнього до дитини та наскрізне формування в учнів соціальної компетентності у її багатоаспектності як необхідної умови не тільки ефективного функціонування

у конкретному суспільстві, а й інтеріоризації загальнолюдських цінностей; *сформульовано* основні актуальні ідеї соціально-педагогічного підходу у проектуванні освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства (*безбар'єрність* як трансформація освітнього середовища ЗЗСО в освітній простір в умовах війни та евакуації українських школярів в інші (безпечні) регіони України і за кордон, в умовах дистанційної форми навчання та інклюзії; організація безпекових умов здійснення освітнього процесу шляхом збереження життя і здоров'я учнів та педагогів, профілактики кіберризиків; *адаптація* учнів, евакуйованих із зон бойових дій та в ситуації стресу до нових умов освітнього середовища, за новим місцем поселення на невизначений період; *соціально-педагогічна підтримка* розвивального потенціалу учасників освітнього процесу та розвивального потенціалу освітнього середовища закладу у соціальному партнерстві).

Відповідно до другого завдання дослідження: розроблено форми google-опитувальників для педагогів, учнів та їхніх батьків з метою вивчення особливостей соціального компоненту сучасної освіти. Зібрано, узагальнено та інтерпретовано проміжні результати емпіричних даних щодо: соціального самопочуття, особливостей цифрової соціалізації учнів, безпекового і розвивального потенціалу середовища закладу загальної середньої освіти та інше під час воєнного стану, дистанційної і змішаної форм освіти; особливостей та труднощів організаційно-методичного компоненту дистанційного навчання й виховання учнів.

Особливості проектування варіативного складника змісту повної загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства

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

Процес проектування варіативного складника змісту повної загальної середньої освіти набуває в умовах цифровізації суспільства певних особливостей, серед яких можна вказати на теоретико-методологічні (необхідність урахування і застосування в цьому процесі відповідних інформатичних теоретичних положень, принципів, процедур), організаційні (можливість організації дистанційної взаємодії учасників проектування, дистанційного збору інформації тощо), методичні (широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій на всіх етапах проектування), ресурсні (важливість доступу до необхідних апаратних засобів і програмного забезпечення).

Цифровізація проектування варіативного складника змісту повної загальної середньої освіти, застосування в цьому процесі сучасних інформаційно-

комунікаційних технологій та відповідних технічних засобів суттєво полегшує й прискорює його здійснення. Наприклад, застосування технологій обробки великих даних (big data) полегшує визначення інформаційних тенденцій розвитку суспільства, його актуальних проблем і освітніх запитів, які ці проблеми породжують. Таким чином, виникає принципово нова ситуація проектування як інваріантного, так і варіативного змісту як освіти загалом, так і повної загальної середньої освіти зокрема, за якої історичні й логічні традиції його проектування доповнюватимуться й об'єктивуватимуться відповідними кількісними даними, що дасть змогу прозоро й швидко обґрунтовувати експертну оцінку дидактив. Варто зауважити, що ця концепція не заперечує розподілу змісту освіти на інваріантний і варіативний, оскільки враховує наявність як фундаментальних, «вічних» проблем розвитку людини й людства, так і актуальних для певного його часового проміжку, окремих суспільних процесів, регіонів і громад.

Сучасний етап цифровізації проектування варіативного складника змісту повної загальної середньої освіти на рівні окремого педагогічного працівника або педагогічного колективу передбачає цільовідповідне застосування вчителями відповідних інформаційно-комунікаційних технологій. Йдеться, наприклад, про можливість пошуку необхідної освітньої інформації за допомогою Google та інших пошукових систем, здійснення опитувань учасників освітнього процесу стосовно змісту освіти за допомогою месенджерів (Telegram, Viber) або Google Forms тощо. І навіть сама проблема підготовки педагогічних працівників до проектування варіативного складника змісту повної загальної середньої освіти може досить успішно вирішуватися за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (електронні методичні посібники, вебінари, освітній та інструктивний контент на YouTube тощо).

Трансформаційні процеси проектування освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства під час воєнного стану

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

Цифровізація освіти є одним із пріоритетів Міністерства освіти і науки України та розвитку можливостей дистанційного навчання. До пріоритетних напрямів та завдань цифрової трансформації на період до 2023 року, які мають відношення до освітнього середовища закладів загальної середньої освіти можна віднести: 1) запровадження використання електронних підручників у межах реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», дистанційних курсів для учнів 5-11(12) класів; 2) сприяння автоматизації освітніх та управлінських процесів, включаючи запровадження ведення електронних

журналів та щоденників, електронної звітності, обліку здобувачів освіти, педагогічних працівників на базі державних інформаційних систем, залучення інших освітніх інформаційних систем, створення в рамках Єдиної державної електронної бази з питань освіти реєстрів здобувачів освіти всіх рівнів, педагогічних та інших працівників закладів освіти; 3) створення Єдиної державної електронної бази з питань освіти, створення та модернізація єдиної електронної системи моніторингу працевлаштування випускників.

Особливості організації освітнього процесу за дистанційною формою навчання під час воєнного стану полягають у наступному. Освітній процес за дистанційною формою навчання здійснюється у таких формах: самостійна робота; навчальні заняття; контрольні-оцінювальні заходи. Заняття можуть проводитись у синхронному та асинхронному режимах: синхронний режим – взаємодія між суб'єктами дистанційного навчання, під час якої всі учасники одночасно перебувають у веб середовищі дистанційного навчання (чат, аудіо -, відеоконференції, соціальні мережі тощо); асинхронний режим - взаємодія між суб'єктами дистанційного навчання, під час якої учасники взаємодіють між собою із затримкою у часі, застосовуючи при цьому електронну пошту, форум, соціальні мережі тощо. Основними видами навчальних занять за дистанційною формою навчання є: лекція, семінар, урок, практичні заняття, лабораторні заняття, консультації та інші. Усі заняття можуть проводитись дистанційно у синхронному або асинхронному режимі відповідно до навчального плану.

Отримання навчальних матеріалів, спілкування між суб'єктами дистанційного навчання під час навчальних занять, що проводяться дистанційно, забезпечується передачею відео-, аудіо-, графічної та текстової інформації у синхронному або асинхронному режимі. Усі контрольні заходи можуть здійснюватися дистанційно з використанням можливостей цифрових технологій, зокрема відеоконференц-зв'язку, тестування та інших за умови забезпечення аутентифікації здобувача освіти.

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

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

В умовах цифровізації суспільства значна частина освітнього процесу сьогодні може проводитись у віртуальному освітньому просторі з використанням електронних освітніх платформ, які мають сервісно-орієнтовану архітектуру та складаються з функціональних модулів. Система таких платформ сьогодні здійснює технологічне забезпечення освітнього процесу та сприяє розвитку

електронного навчання і формуванню цифрової компетентності учасників освітнього процесу. Під час воєнного стану освітній процес характеризує нестабільність умов та форм його організації та проведення. У зв'язку з цим часто пріоритетність надається змішаному навчанню учнів. Проектування технології змішаного навчання полягає у структуруванні освітнього заняття з визначенням його мети, змісту, форми проведення кожної структурної одиниці заняття з використанням віртуального освітнього простору або безпосередньо у шкільному приміщенні, у формі самостійної роботи учнів, колективної, групової або у формі консультації з учителем. Робота онлайн, яка може здійснюватись у формі самостійного прочитання матеріалів, чи при перегляді демонстраційних відео, чи при перегляді відеозапису лекції вчителя, чи у формі гри, потім знаходять своє застосування офлайн у приміщенні закладу освіти під час занять. Особливості проектування технології змішаного навчання значною мірою залежать від вибору вчителем моделі змішаного навчання. Так ротаційні моделі передбачають навчання в основному в стінах закладу та домашні завдання, тут поєднуються лекційні заняття з самостійною роботою онлайн та з роботою у невеликих проектних командах. В основі гнучкої моделі знаходиться онлайн-складова. Учні працюють за індивідуальним, гнучким графіком, який включає різні формати навчання. Педагог є доступний для будь-яких консультацій. Модель самостійного змішування студент проходить курс повністю онлайн, вчитель у цій моделі є онлайн-вчителем.

Модель збагаченого віртуального навчання – курс чи предмет, в якому учні зобов'язані проходити частину навчання зі своїм педагогом офлайн, а потім завершувати індивідуальні завдання самостійно. Багато моделей збагаченого віртуального навчання розпочинаються як окремі онлайн-курси, а потім доповнюються змішаною програмою навчання, щоб надати учням соціальний досвід відвідування закладу освіти, також у випадку збагаченого віртуального навчання учень зобов'язаний проходити окремі заняття з педагогом та отримувати консультації.

Віртуальний простір у технології змішаного навчання визначає і простір інформаційний, і простір фізичний. Тож управління віртуальністю стає інструментарієм управління інформаційним і реальним освітнім просторами.

Мультимедійні технології як засіб формування цифрової компетентності суб'єктів освітньо-розвивального середовища

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

Формування цифрової компетентності та активізації пізнавальної діяльності суб'єктів освітньо-розвивального середовища закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства - є одним з важливих завдань,

особливо у зв'язку з переходом від традиційних технологій навчання до активних форм. Структурне компонування мультимедійних технологій як засобу формування цифрової компетентності суб'єктів освітньо-розвивального середовища з застосуванням гіпертекстових посилань сприяє розвитку системного, аналітичного мислення та активізації пізнавальної діяльності учнів. За допомогою мультимедійних технологій можна використовувати різноманітні форми організації пізнавальної діяльності в освітньо-розвивальному середовищі: фронтальну, групову, індивідуальну. Методика використання мультимедійних технологій передбачає: удосконалення системи управління навчанням на різних етапах уроку, посилення мотивації навчання, поліпшення якості навчання і виховання, що підвищить цифрову та інформаційну безпеку учнів, підвищення рівня підготовки учнів в галузі сучасних інформаційних технологій, демонстрацію можливостей комп'ютера не лише як засобу для гри.

Мультимедійні уроки допомагають вирішити наступні дидактичні завдання: засвоїти базові знання з предмета, систематизувати засвоєні знання, сформувати навички самоконтролю та мотивації до навчання в цілому, надати навчально-методичну допомогу учням у самостійній роботі над навчальним матеріалом. Використання мультимедійних технологій найбільш оптимально і ефективно відповідає триєдиній дидактичній меті уроку. Освітній аспект: сприйняття учнями навчального матеріалу, осмислення зв'язків і відносин в об'єктах вивчення; розвивальний аспект: розвиток пізнавального інтересу в учнів, уміння узагальнювати, аналізувати, порівнювати, активізація творчої діяльності учнів; виховний аспект: виховання наукового світогляду, вміння чітко організувати самостійну і групову роботу, виховання почуття товариства, взаємодопомоги. Переваги, пов'язані із застосуванням мультимедійних технологій дозволяють підвищити ефективність як діяльності педагога, так і самих учнів за рахунок цілого ряду факторів: процес навчання охоплює всіх учнів, їх поведінка при цьому контролюється педагогом і однокласниками; гра не викликає стресової реакції тощо.

Особливості проєктування технологій компетентнісно орієнтованого навчання в освітньо-розвивальному середовищі закладу загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства під час воєнного стану

*Ю.М. Люлькова,
науковий співробітник
відділу інновацій та стратегій розвитку освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Одними з пріоритетних освітніх технологій які застосовуються в освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти є проєктні технології, технології метапредметного навчання, технології розвитку критичного мислення, технології формування ключових компетентностей. Педагогічні технології базуються на

загальновідомих дидактичних принципах: цілісності, тобто єдність навчання і розвитку, з одного боку, і систематичність, з другого; фундаментальності, тобто навчання дисциплінам, що несуть базову істотну інформацію, на основі якої можна поширювати знання у даній галузі та самостійно їх доповнювати; культуровідповідності, який полягає в тому, що навчання повинно відповідати сучасному рівню розвитку культури в суспільстві. Не можна не враховувати сучасних можливостей навчання: комп'ютерів, засобів мультимедіа та інші; гуманітаризація та гуманізація навчання; безперервність освіти.

Компетентнісно орієнтовані освітні технології спрямовані на ефективну організацію процесу освітньої діяльності учнів. Треба зазначити, що він має досить сталу модель. Вона полягає у створенні для школяра проблемної ситуації, формулюванні необхідних для її розв'язання питань, у знаходженні відповідей на ці питання на основі самостійного пошуку, перевірці одержаних відповідей, на основі теоретичних або практичних знань та навичок, упорядкуванні знань й умінь та їх закріпленні. Такий хід процесу може змінюватись залежно від того, практичну чи теоретичну проблему він розв'язує і якими саме методами. Виклики воєнного стану сьогодення України вплинули на хід реалізації даних освітніх технологій, які реалізуються переважно в умовах дистанційного на змішаного навчання. Це означає, що основною особливістю проектування цих технологій в освітньому процесі сьогодні ефективно поєднання віртуального освітнього простору з класно-урочною системою в закладі освіти за можливості або поєднання різних видів організації навчання учнів в умовах дистанційного навчання. Можливості віртуального освітнього простору розширюються сучасними е-платформами та електронними освітніми ресурсами, що передбачає формування та розвиток цифрової грамотності суб'єктів освітнього середовища.

Стрімке розповсюдження «цифрових» технологій робить цифрові навички (компетентності) суб'єктів освітнього процесу ключовими серед інших навичок. Цифрова компетентність є основою формування та розробки таких освітніх технологій, які здатні модернізувати традиційні форми навчання та адаптувати їх до нових умов.

Організаційні умови підготовки педагогів-організаторів навчальних груп до конструювання варіативного складника освітньої програми ліцею

*Ф. М. Красюк,
директор Технічного ліцею
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут» м. Києва
Інституту педагогіки НАПН України*

Важливою гарантією автономії вітчизняних шкіл є суттєве розширення можливостей їхніх педагогічних колективів (спільно з іншими учасниками освітнього процесу) щодо конструювання варіативного складника освітньої програми закладу. Нова Типова освітня програма для 5-9-х класів закладів

загальної середньої освіти (вводиться в дію для 5-х класів із 2022/2023 н. р.) передбачає можливість вибирати обсяг годин на тиждень на вивчення навчальних предметів / інтегрованих курсів (від мінімального до максимального), передбачених Типовою програмою, а також інтегровані курси із запропонованого переліку. Отже, розширено як варіативний складник змісту базової середньої освіти, так і право закладу освіти щодо його конструювання.

Адміністрація і колектив Технічного ліцею поставилися до реалізації цього права з великою відповідальністю. Освітня специфіка нашого ліцею полягає в тому, що його учнівський колектив – це обдаровані діти, які мають вагомі академічні здібності, мотивовані на здобуття повної загальної середньої освіти за фізико-математичним профілем. У минулому навчальному році зі 110 випускників 44 здали НМТ на 200 балів. З метою сприяння розкриттю, розвитку й реалізації академічних здібностей учнів, здійснення ефективної виховної роботи в Технічному ліцеї створений й успішно працює виховний відділ, навчальними групами (класами) опікуються педагоги-організатори.

Педагоги-організатори навчальних груп Технічного ліцею беруть активну й відповідальну участь у конструюванні варіативного складника освітньої програми закладу. У ході розроблення Освітньої програми для учнів 5-9-х класів Технічного ліцею на основі Типової, вони проводили опитування ліцеїстів та їхніх батьків, допомагали визначити оптимальну кількість годин на тиждень за навчальними предметами/інтегрованими курсами освітніх галузей, оптимально вибрати інтегровані курси. Залучення педагогів-організаторів до конструювання варіативного складника освітньої програми зумовило необхідність їхньої підготовки до цієї роботи. До основних організаційних умов такої підготовки відносимо створення необхідних директивних документів, плану і програми її проведення, організацію заходів науково-методичної роботи закладу за цим напрямом.

Педагоги-організатори навчальних груп Технічного ліцею відіграють важливу роль у здійсненні національно-патріотичного виховання, активно співпрацюють з учителями, які викладають «Захист України» і «Основи медичних знань» задля міцного засвоєння учнівством необхідних знань і умінь завдяки оптимальному поєднанню впливу навчальної й виховної роботи в Технічному ліцеї. Таким чином, можна виділити ще одну організаційну умову їх підготовки – обов'язкове здійснення цього процесу в спільних групах педагогів-організаторів і вчителів-предметників.

Організаційно-педагогічні умови підготовки класних керівників до проєктування варіативного складника освітньої програми гімназії та ліцею

*Л. Є. Красюк, директор гімназії № 178 м. Києва,
С.І. Пікуза, заступник директора гімназії № 178 м. Києва*

Проектування варіативного складника освітньої програми сучасної гімназії та/або ліцею є важливим завданням адміністрації і педагогічного колективу закладу загальної середньої освіти відповідного рівня, до реалізації якого мають залучатися інші учасники освітнього процесу. Однак особливо важливу роль у досягненні оптимальних результатів цього процесу, забезпеченні його ефективності можуть відіграти класні керівники 5-9-х та 10-11(12)-х класів. Такі вагомні очікування до внеску класних керівників у процес і результати проектування варіативного складника освітньої програми сучасної гімназії/ліцею зумовлено тим, що ця група педагогічних працівників найближча до учениць/учнів свого класу, найбільше спілкується з ними, найтісніше пов'язана з їхніми батьками, тому найкраще знає задатки й здібності, нахили, освітні запити своїх вихованців.

Проектування варіативного складника освітньої програми сучасної гімназії/ліцею є досить складною діяльністю, участь у якій передбачає наявність у педагогічного працівника (у т. ч. класного керівника) необхідної системи знань, умінь і навичок, ціннісних ставлень, досвіду, тобто належного рівня підготовленості до її здійснення. Отже, постає завдання підготовки до неї педагогічних працівників загалом і класних керівників зокрема.

Можна виділити кілька основних організаційно-педагогічних умов підготовки класних керівників до проектування варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею в процесі внутрішньошкільної науково-методичної роботи, а саме: наявність необхідної нормативної бази, розробленої й ухваленої на рівні закладу загальної середньої освіти (затверджених наказами директора закладу положення, інструктивних матеріалів щодо проведення підготовки педагогічних працівників до проектування варіативного складника освітньої програми закладу); наявність і доступність методичного забезпечення (створені науковцями моделі, технології, методики проектування варіативного складника освітньої програми закладу освіти, що застосовуватимуться класними керівниками у вказаній вище проектній діяльності; отже, якими вони мають оволодіти в процесі підготовки до її здійснення); наявність програми і методики підготовки педагогічних працівників (у т. ч. класних керівників) до проектування варіативного складника освітньої програми гімназії/ліцею, що враховують специфіку внутрішньошкільної науково-методичної роботи); наявність необхідного ресурсного забезпечення (роздаткові методичні матеріали, інформаційна техніка, витратні матеріали, доступ до мережі Інтернет тощо); налагодження освітнього партнерства закладу загальної середньої освіти з науковими установами, закладами вищої/післядипломної освіти, громадськими освітніми організаціями, які можуть надати науково-методичну й ресурсну допомогу в організації і проведенні зазначеної підготовки.

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, досягнуті в ході проведення дослідження

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

Уперше методами емпіричного дослідження виявлено особливості прояву оціночної компетентності керівників закладів загальної середньої освіти як складової їх професійної діяльності, а саме:

- *підтверджено наявність статистично значущих відмінностей у думках керівників шкіл, залежно від їхнього віку, посади та терміну перебування на керівній посаді;*
- *доведено, що розуміння освітніми менеджерами важливості ролі і місця в структурі внутрішньої системи забезпечення якості освіти механізму мотивації педагогів спричинює суттєвий вплив на формування ними адекватної оцінки вагомості очікуваних змін у якості функціонування закладу освіти;*
- *обґрунтовано, що освітні потреби керівників закладів середньої освіти різних країн в основному віддзеркалюють сучасні суспільні та освітні трансформації.*
- *доведено, що найбільш затребуваними керівниками освітніх установ виявилися навички реалізації лідерства (управління).*
- *виявлено певні відмінності, що зумовлені національними традиціями розвитку освітніх систем, особливостями професійної підготовки директорів шкіл та чинними правовими нормами.*

Удосконалено систематизацію існуючих моделей самооцінювання якості ЗСО шляхом структуризації їх за певними ознаками.

Набули подальшого розвитку наукові підходи щодо формування інституційних систем внутрішнього контролю та самооцінювання якості загальної середньої освіти (далі – ЗСО):

- *з'ясовано*, що увага учених зосереджується на питаннях: поєднання внутрішньої та зовнішньої оцінки результатів діяльності закладу середньої освіти; визначення оптимального переліку показників, за якими заклад має здійснювати самооцінювання; розробки та використання інструментів для проведення самооцінювання якості освіти у школі; виявлення переваг і недоліків досвіду запровадження внутрішньої оцінки закладу освіти у різних країнах; наявності чи відсутності відчутного впливу результатів самооцінювання школи на поліпшення якості навчальних досягнень учнів; визначення умов, що необхідні для успішного впровадження закладом освіти механізму внутрішнього контролю та самооцінювання результатів діяльності; культурних і національних особливостей у ставленні до самооцінювання та деякі інших аспектах.

- *виявлено* відмінності у підходах різних країн світу щодо створення систем самооцінювання закладами ЗСО результатів своєї діяльності, що зумовлене національними та історичними традиціями, ступенем децентралізації управління освітою в країнах та обсягом повноважень і професійних компетенцій керівників освітніх установ і педагогічного персоналу;

- *обґрунтовано*, що переважній більшості країн світу, незважаючи на наявні відмінності, властиві підходи, що засновані на збалансованому використанні систем і процедур зовнішньої та внутрішньої оцінки закладом результатів освітньої діяльності, розширенні кола суб'єктів оцінювання, налагодженні й розвитку партнерських відносин з іншими закладами освіти задля формування механізмів взаємооцінювання.

- *Удосконалено*:

- *процедури та інструментарій* для різних моделей організації ДПА на основі врахування пізнавальних інтересів здобувачів базової середньої освіти та особливостей освітньої програми закладу загальної середньої освіти;

- *підходи* до підсумкового оцінювання результатів навчання випускників гімназії завдяки комбінованій системі оцінювання навчальних досягнень учнів за кількома параметрами (результати внутрішнього педагогічного контролю, державної підсумкової атестації, зовнішнього незалежного оцінювання);

- *організаційні підходи* до проведення ДПА здобувачів гімназій у форматі зовнішнього незалежного оцінювання шляхом формування низки організаційних моделей, зміни суб'єктів проведення ДПА, кількості навчальних предметів тощо;

- *методичні підходи* щодо аналізу та інтерпретації результатів проведеного емпіричного дослідження вагомості впливу окремих ознак особистісно-демографічного характеру респондентів (учнів, вчителів, директорів шкіл, методистів) на сприйняття й оцінку ними різноманітних складових концептуальної моделі проведення ДПА у формі ЗНО здобувачів базової загальної середньої освіти;

- *формулювання* сукупності принципів ДПА як підсумкового оцінювання випускників закладів загальної середньої освіти у формі ЗНО;

- *обґрунтування* організаційно-методичних аспектів запровадження ЗНО як технології реалізації підсумкового оцінювання випускників гімназій, зокрема

шляхом виокремлення та систематизації слабких моментів та суперечностей чинної концептуальної моделі її реалізації;

- *методику аналізу* в аспекті методології оцінювання дослідження, пов'язані з використанням ІКТ в шкільній освіті за типологічними ознаками та структурно-методологічними критеріями, результати якого систематизовано в матриці методологічного аналізу різних типів досліджень щодо використання ІКТ у шкільній освіті.

Розроблено методику оцінювання рівнів сформованості медійно-інформаційної грамотності вчителів мовно-літературної освітньої галузі базової середньої освіти циклу базового предметного навчання;

- *визначено*, що уявлення учнів щодо впливу різних чинників (підручника, пояснення або настанови вчителя, використання смартфона (пошук в інтернеті, додатки, соціальні мережі), попередні знання (досвід), додаткова література (в паперовому форматі - словники, довідники, інші книги), обговорення в класі) на формування тих чи інших умінь і медіаграмотності різняться за гендерною ознакою;

- *з'ясовано*, що на думку учнів, найбільше наскрізних умінь формується завдяки поясненню вчителя та використанню програмного забезпечення смартфона, (зокрема доступ до мережі Інтернет), найменш помічною в формуванні наскрізних умінь, на думку учнів, є додаткова література (словники, довідники, інші книги), це може бути свідченням того, що респонденти не використовують (або використовують рідко, несистемно) друковану додаткову літературу в процесі навчання;

- *визначено*, що учні 8 – 9 класів вважають продуктивним використання *смартфону* для формування умінь щодо пошуку, опрацювання, аналізу та оперування навчальною інформацією;

- *з'ясовано*, що респонденти негативно оцінюють можливість оволодіння у процесі роботи з *підручниками* наскрізними вміннями, які стосуються регулювання емоціями, прийняття рішень, взаємодії з іншими, а також вміння порівнювати різні думки й погляди;

- за результатами факторного аналізу *побудовано моделі* значущих для респондентів наскрізних умінь, які, на думку учнів, мають формуватися за допомогою підручника,

- за *результатами опитування* вчителів *з'ясовано*, що 80,8% педагогів здебільшого впевнені у сформованості більшості складників (умінь) власної медійно-інформаційної грамотності (МІГ), 2,4% – оцінили рівень сформованості усіх компонентів МІГ найвищим балом, 16,8% – не змогли оцінити рівень сформованості більшості складників власної МІГ.

Подальшого розвитку набули:

- *методичні та нормотворчі засади* організації державної підсумкової атестації у вигляді методичних рекомендацій із проведення й оцінювання результатів навчання випускників гімназії, видів і форм організації контролю успішності учнів з урахуванням їхніх навчальних досягнень, методів

стандартизованого оцінювання результатів навчання учнів на засадах адаптивного навчання;

- *уявлення* про причини негативного ставлення основних учасників освітнього процесу (вчителів і учнів 9 класів) до ідеї проведення ДПА у форматі ЗНО;

- *бачення* способів проведення ДПА здобувачів основної та повної загальної середньої освіти шляхом теоретико-аналітичного обґрунтування можливих моделей реалізації підсумкового оцінювання (ДПА) учнів гімназій в умовах дистанційних форм організації освітнього процесу під час карантинних обмежень з метою формулювання пропозицій державним органам щодо реалізації освітньої політики в нових умовах;

- *обґрунтування* необхідності підвищення мотивації здобувача базової освіти до складання ДПА, що можливе за умови визначення важливості її результату для планування подальшої освітньої траєкторії учня.

Уперше методами емпіричного дослідження виявлено особливості мобільного оцінювання результатів навчання здобувачів освіти на основі застосування електронних засобів (мобільних пристроїв) для внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладах загальної середньої освіти, а саме:

- *розкрито* підходи до розуміння процесу мобільного оцінювання результатів навчання.

- *підтверджено* переваги використання мобільних пристроїв в оцінюванні якості результатів навчання здобувачів загальної середньої освіти, а саме: адаптування наявних у них технологій в освітній контекст та можливість швидкого використання (*lat. per se* – як є).

- *доведено* вплив застосування мобільних пристроїв і додатків на об'єктивність оцінювання навчальних результатів здобувачів загальної середньої освіти.

- *удосконалено* технологічні підходи до мобільного оцінювання результатів навчання здобувачів загальної середньої освіти.

Набули подальшого розвитку наукові підходи щодо забезпечення об'єктивності під час електронного оцінювання результатів навчання здобувачів загальної середньої освіти на основі об'єктивних тестових запитань.

Запропоновано учителям закладів загальної середньої освіти рекомендації щодо організації виконання учнями освітніх проектів, пов'язаних з вивченням процесів життєдіяльності різних живих організмів на основі використання різноманітних онлайн-визначників.

Уперше розроблено методика математичного моделювання найпростіших педагогічних ситуацій на основі використання системи структурних (одночасних) рівнянь.

Узгодженість та адаптивність системи забезпечення внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладі загальної середньої освіти

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

Проблеми створення і функціонування систем внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладах загальної середньої освіти стосуються управління системами шкільної освіти, які можуть підтримувати та покращувати її якість, інклюзивність та інновації. Аналіз стану розробленості названої проблеми у вітчизняній і зарубіжній теорії та практиці показує, що жоден внутрішній чи зовнішній механізм забезпечення якості неспроможні надати вичерпну інформацію, яка потрібна для повного розуміння цього питання. У сукупності різні механізми можуть забезпечити основну та додаткову інформацію щодо успішності закладу освіти, результативності управлінської діяльності адміністрації, навчально-виховної діяльності вчителів, результатів навчальних досягнень учнів та сприяти прийняттю рішень на основі фактичних даних. Хоча основна увага приділяється управлінню системами шкільної освіти, кінцевою метою забезпечення якості є надання учням найкращих можливостей для навчання. Завдання систем шкільної освіти полягає в тому, щоб забезпечити та підтримувати розвиток навчального закладу, приділяючи особливу увагу покращенню, а не «контролю» якості.

Світовий досвід показує, що умови ефективного забезпечення якості шкільної освіти включають забезпечення групової відповідальності шкільного колективу за процес навчання на основі змістовного внутрішньошкільного діалогу і активної взаємодії із зовнішнім середовищем.

Внутрішні методи контролю та оцінювання можуть включати шкільну самооцінку, оцінку персоналу та оцінку учнів у класі. Ці методи мають різні, але спільні цілі, що взаємодоповнюються, та є частиною цілісної інтегрованої системи, підтримуючи, уточнюючи і посилюючи один одного. Такий системний підхід може забезпечити чітку спрямованість на розвиток школи, надаючи дані про такі аспекти, як шкільний клімат та благополуччя всіх членів шкільної спільноти, ефективне викладання та навчання, а також вплив інновацій, які є відображенням вимог соціуму, технічного прогресу та тимчасових обставин (у тому числі форс-мажорних).

З іншого боку, забезпечення якості, орієнтоване на розвиток, допомагає школам адаптуватися до потреб учнів, що змінюються. При цьому особлива увага має приділятися не лише вдосконаленню, а й інноваціям, тобто розробці та експериментальному вивченню педагогічних підходів у різних контекстах, для підтримки якості, справедливості та ефективності освітнього процесу. Системи

оцінювання, що впроваджуються в ЄС (Європейські та національні рамки якості), зосереджені на результатах навчання, які визначаються як «заяви про те, що учень знає, розуміє та здатний робити наприкінці процесу навчання».

Все це вимагає в процесі контролю якості використовувати різні типи даних – як кількісних, так і якісних, які необхідно збирати періодично протягом тривалого часу – для збалансованого розуміння розвитку школи та прогресу учнів. Ці дані повинні передавати достовірний опис шкіл та надавати інформацію, необхідну для підтримки прийняття рішень як усередині школи, так і в рамках шкільної системи.

Особливості прояву оціночної компетентності керівників шкіл в контексті реалізації механізмів самооцінки закладу загальної середньої освіти

*Т. О. Лукіна,
доктор наук з державного управління,
кандидат педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник відділу
моніторингу та оцінювання
якості загальної середньої освіти,
Інституту педагогіки НАПН України,
Відмінник освіти України*

Необхідність створення системи забезпечення внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в закладі загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) актуалізувало завдання дослідження рівня сформованості та особливостей прояву оціночної компетентності керівників шкіл і педагогічного персоналу, а також їх готовності (вмотивованості) до реалізації механізмів самооцінки як складової професійної діяльності.

Основним методом збору інформації було анкетування керівників ЗЗСО. У дослідженні аналізувалися анкети 199 учасників, серед яких 129 жінок і 70 чоловіків; 120 директорів та 79 заступників директорів шкіл. Опрацювання отриманої інформації здійснювалось за допомогою програмного пакету «Аналіз даних» MS Excel та програми SPSS Statistics; використовувались методи непараметричної статистики: критерії Н-Крускала-Уолліса, χ^2 Пірсона, U-Манна-Уїтні та показник d Коена.

У ході емпіричного дослідження було підтверджено наявність статистично значущих відмінностей у думках керівників ЗЗСО щодо визначення ними: ступеня трудності оцінювання різноманітних складових і характеристик освітніх і управлінських процесів у закладі освіти; вагомості очікуваного позитивного впливу на якість освіти внаслідок запровадження механізму внутрішнього оцінювання шкільних процесів і самооцінювання власної діяльності; якості оцінювання досягнутого стану реалізації освітніх та управлінських процесів; значення (важливості) реалізації певних освітніх та управлінських процесів для

підвищення й підтримки високих стандартів якості освіти. Відмінними ознаками, що пояснювали особливості та відмінності у поглядах керівників щодо реалізації механізму забезпечення внутрішнього контролю та оцінювання якості освіти в ЗЗСО виступали: вік керівників, посада (директор та заступник директора) та досвід управління (або терміну перебування на керівній посаді).

Дослідження підтвердило припущення про те, що розуміння керівниками закладів освіти важливості ролі і місця в структурі внутрішньої системи забезпечення якості освіти механізму мотивації працівників суттєво впливає на формування пріоритетів і оцінку освітніми менеджерами вагомості очікуваних змін. Недооцінювання керівниками необхідності посилення дієвості механізму мотивації персоналу призводить до формування завищених сподівань щодо можливого позитивного впливу оцінних процедур на результативність функціонування закладу освіти та управління ним.

Самооцінювання учнями результатів навчальної діяльності – складова внутрішньої системи забезпечення якості освіти

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

Складником внутрішньої системи забезпечення якості освіти є оцінювання та самооцінювання освітніх і управлінських процесів закладів загальної середньої освіти. Аналіз результатів опитування педагогів свідчать про актуальність питання формування у школярів здатності до самооцінювання результатів своєї навчальної діяльності. Погляди вчених та вчителів поєднує думка, що самооцінювання є важливим складником навчального процесу, однією з форм альтернативного оцінювання. Самооцінка допомагає усвідомити учню свої недоліки, а вчителю краще пізнати та зрозуміти учнів. Педагогічні працівники, які взяли участь в опитуванні підтримують використання школярами методу самооцінювання в навчальному процесі і переконані, що починати формування його необхідно з початкової школи. На їх думку самооцінювання сприяє всебічному розвитку особистості та поліпшує якість початкової освіти. Розвитку самооцінювання учнів сприяє також запровадження формувального оцінювання. За умов його застосування в учнів розвивається почуття власної гідності, зникає страх перед оцінкою, з'являється прагнення до співпраці з однокласниками та вчителем. Серед найважливіших результатів використання самооцінювання вчителі називають розвиток навичок критичного мислення, мотивацію до навчання та уміння учнів об'єктивно оцінювати свої результати. Вчителі математики серед позитивних результатів назвають те, що самооцінювання

дозволяє учням виявляти свої слабкі і сильні сторони; вчителі хімії – підвищення впевненості в собі. Найменшу кількість балів набрали такі позитивні ознаки як заощадження часу вчителя, можливість школярів бачити свої недоліки та зміцнення комунікації між учнем та вчителем. Щодо негативних результатів використання методу самооцінювання учнів у навчальному процесі педагоги називають те, що учні можуть мати труднощі у самооцінюванні своїх результатів і бути не готовими до самовизначення та самовизнання своєї оцінки. Найменшим негативним результатом запровадження методу самооцінювання вони називають суб'єктивність учнів та прояви в них почуття тривоги.

Вартий уваги той факт, що погляди вчителів та ліцеїстів щодо вміння школярів самооцінювати свої навчальні досягнення частково розійшлися. Половина педагогів не змогли відповісти на запитання чи вміють їх учні самооцінювати результати. Третина з них вважають, що 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. Виходячи із завдань державного освітнього стандарту, очевидно є необхідність модернізувати систему оцінювання. Одним із шляхів модернізації є запровадження самооцінювання школярами своєї навчальної діяльності.

Результати дослідження щодо оцінювання чинників формування медійно-інформаційної грамотності учнів 8–9 класів у процесі шкільного навчання

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

Розвиток і впровадження ІКТ у всі сфери життя з одного боку (що передбачає *можливість*) та використання їх як інструментів і засобів розв'язання актуальних освітніх проблем, пов'язаних із обміном інформацією в кризових ситуаціях із іншого боку (що виражає *необхідність*), зумовлюють актуальність постійного розвитку й підвищення медійно-інформаційної грамотності (МІГ) учасників освітнього процесу (що за концепцією ЮНЕСКО охоплює інформаційну, технологічну та медійну грамотність).

За результатами оцінювання учнями 8–9 класів (N=156) продуктивності використання окремих засобів і методів формування наскрізних умінь з'ясовано, що для оволодіння групою навичок, які лежать в основі МІГ, учні надають перевагу *смартфону* (в якості інструменту доступу до інтернет-ресурсів і соціальних медіа) (SD=4,05 із 5 можливих) та *поясненню вчителя* (SD=3,82 із 5 можливих). Третє місце в рейтингу значущості чинників формування складників МІГ за оцінками учнів посідає *підручник* (SD=3,58).

Використання *смартфону* учні вважають найбільш продуктивним для формування умінь щодо пошуку, опрацювання та аналізу навчальної інформації (інформаційна та технологічна грамотність). *Підручник* за оцінками учнів є найбільш помічним у пошуку необхідних для виконання завдання відомостей (інформаційна грамотність). Пояснення вчителя допомагає учням оволодіти навичками аналізу інформації, представленої у вербальній (різні стилі текстів) і графічній формі (схеми, рисунки) (інформаційна грамотність), а також розвивати вміння робити висновки і доводити їх правильність як усно, так і письмово (медійна грамотність).

Водночас ефективність використання підручника і смартфона як засобів формування тих чи інших умінь учнів здебільшого залежить від спрямування цих процесів учителем. Підвищення МІГ учнів залежить від рівня МІГ вчителів та сформованості в них необхідних дидактичних компетентностей для формування відповідних умінь в учнів. Тому для визначення МІГ вчителів в рамках внутрішньо-шкільного оцінювання якості освіти науковці пропонують використовувати двокомпонентну анкету для самооцінювання власної компетентності та можливостей її дидактичної реалізації (дослідницький проєкт *Media Didactica*). Результати опитування вчителів (N=125) показали, що 80,8% педагогів здебільшого впевнені у сформованості більшості складників (умінь) власної МІГ, 2,4% - оцінили рівень сформованості усіх компонентів МІГ найвищим балом, 16,8% - не змогли оцінити рівень сформованості більшості складників власної МІГ. Найбільш впевнено педагоги оцінюють свої вміння щодо техніко-інструментального використання медіа та дидактичні вміння формування в учнів навичок цілеспрямовано використовувати різні джерела інформації (аналіз медіаконтенту) і знань щодо усвідомленої медіаповедінки (використання медіа). Найбільше сумнівів у вчителів виникає щодо сформованості у них знання і розуміння механізмів продукування та розповсюдження інформації в ЗМІ, адаптації медіаконтенту для цільової аудиторії, вміння оцінювати медіаконтент з урахуванням різних критеріїв, а також щодо можливості сформувати в учнів відповідні знання та вміння, необхідні для участі в публічних дебатах за допомогою ЗМІ та інтерпретації медіаповідомлень.

Результати дослідження дають можливість зробити висновки про необхідність розвитку в учасників освітнього процесу такого складника МІГ, як «медійний внесок» (створення і передача медіа-повідомлень); розкриття потенціалу смартфонів як засобів навчання, які можуть використовуватись для активної когнітивно-творчої діяльності учнів (як авторів/співавторів, творців і виробників певних продуктів навчання), а не лише інструментів пошуку інформації та надсилання повідомлень; удосконалення або творчого використання діяльнісного поля підручників (доповнення або модифікація завдань з урахуванням потреб розвитку тих чи інших умінь-складників МІГ).

Особливості використання електронних засобів (мобільних пристроїв і додатків) в оцінюванні результатів навчання здобувачів освіти

*О. П. Радкевич,
доктор педагогічних наук
кандидат юридичних наук, доктор педагогічних наук,
старший дослідник, головний науковий співробітник відділу
моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти,
Інституту педагогіки НАПН України*

Техніко-технологічний аспект оброблення інформації змістився: від збільшення швидкості обчислень – до підвищення портативності мобільних пристроїв та способів їх підключення між собою. Наприклад, персональні комп'ютери можуть зчитувати інформацію з мобільних телефонів, smart-годинників, smart-ручок, бездротових накопичувачів тощо. Це вплинуло на зниження попиту на стаціонарну комп'ютерну техніку. І навпаки, збільшився попит на портативні мобільні пристрої, зокрема, ноутбуки, планшети, смартфони тощо для повсякденного їх використання. Найбільш популярними є пристрої, що дають змогу переглядати вебсторінки, обробляти текстову інформацію, спілкуватися та розважатися. Портативні мобільні пристрої дають змогу оцінювати результати навчання в будь-який час і практично в будь-якому місці, миттєво надсилати та отримувати додаткові дані про поточні та минулі показники успішності.

Дослідження підтвердило ефективність використання мобільних пристроїв в оцінюванні результатів навчання здобувачів загальної середньої освіти на основі: використання QR-кодів, що стимулюють допитливість, інтерес учнів, активізують їх навчальну діяльність, водночас даючи змогу учителю використовувати нові види навчальних пошуково-пізнавальних завдань узагальнювального та систематизованого спрямування; застосування програмного забезпечення для генерації та аналізу навчального матеріалу, що вивчається (наприклад, гучність звукових хвиль, яскравість світла, швидкість сигналів тощо); збір педагогічними працівниками оціночної інформації про результати навчання за допомогою: проектування завдань, які дають учням змогу обирати різноманітні способи демонстрації своїх результатів навчання; спостереження за учнями під час виконання ними завдань; формулювання запитань, які допоможуть учням більш системно структурувати свою відповідь; бесіди у великих та малих групах, які спонукають учнів до логічного мислення; використання електронних адаптивних тестів різних рівнів складності (легкі, середні, складні) та розроблених з урахуванням здібностей здобувачів загальної середньої освіти; забезпечення об'єктивності під час електронного оцінювання результатів навчання здобувачів загальної середньої освіти з використанням об'єктивних тестових запитань: із однією правильною відповіддю, яка не дотична до неправильних варіантів відповідей, що не залишають місця для суб'єктивного оцінювання; тестові питання

як перелік можливих відповідей, що вимагає від здобувачів освіти визначення правильної відповіді зі списку.

Забезпечення якості освітньої діяльності в умовах дистанційного навчання

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

Система оцінювання освітньої діяльності учнів/учениць є одним із чотирьох напрямів внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності та якості освіти закладу загальної середньої освіти. Основним індикатором якості освітньої діяльності є рівень обов'язкових результатів навчання здобувачів, досягнення яких передбачено державними стандартами освіти. Важливим інструментом їх виявлення та аналізу є системний моніторинг у формі державної підсумкової атестації, формувального, поточного та підсумкового оцінювання тощо.

При цьому метою формувального оцінювання має бути моніторинг прогресу кожного здобувача освіти в досягненні результатів навчання, виявлення недоліків в освітньому процесі та їх усунення. У цьому контексті особлива роль відводиться діагностувальному оцінюванню, яке є одним із етапів формувального оцінювання результатів навчання учнів/учениць (у вітчизняному освітньому просторі) та одним із видів оцінювання, так само, як формувальне і підсумкове (закордоном).

Відтак, метою діагностувального оцінювання є виявлення педагогом індивідуальних результатів навчання та труднощів, що виникають у здобувачів освіти (знання та вміння, які не засвоєно або засвоєно недостатньо), а також планування на основі цих результатів подальшого вивчення предмета, розділу, теми тощо.

Трансформація вітчизняної освітньої системи в умовах карантинних обмежень та воєнного стану суттєво вплинула на технології та процедури оцінювання результатів навчання здобувачів загальної середньої освіти. Внаслідок переходу закладів освіти на дистанційну та змішану форми навчання, оцінювання здійснюється у синхронному (режимі реального часу) та асинхронному режимах. Зазначимо, що кожен з цих режимів має як свої переваги, так і недоліки. Зокрема, синхронний режим є об'єктивнішим, але вимагає відповідного технічного забезпечення підтримки дистанційного освітнього процесу. Так, здійснення освітнього процесу й оцінювання його результатів у синхронному режимі ускладнилося в умовах перебоїв з електропостачанням.

Асинхронний режим дає можливість здобувачу освіти не випадати з освітнього процесу та навчатися за власним графіком, опановуючи матеріал самостійно й виконуючи тести та/або завдання у зручний для нього/неї час тощо. Проте, на думку Д. Васильєвої, найдієвішим є біхронний формат дистанційного навчання (поєднання синхронного й асинхронного режимів)².

На оцінювання результатів навчання здобувачів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану також впливає: (1) періодична або постійна відсутність деяких учасників освітнього процесу (учнів/учениць, вчителів) з різних причин; (2) наявність проблем технічного характеру (відсутність або недостатня кількість гаджетів, відсутність або низька якість інтернету тощо) у більшій кількості учасників освітнього процесу; (3) обмеженість часу, який може бути відведений на навчання в учнів/учениць та на підготовку до уроків у педагогів; (4) психологічний та фізіологічний стани учасників освітнього процесу (стрес, погане самопочуття й через відсутність їжі, води тощо), які призводять до зниження мотивації, самоорганізації та самоефективності.

Зарубіжні дослідники рекомендують під час дистанційного навчання частіше проводити діагностувальне оцінювання для «регулювання навчання» учнів/учениць. Адже цей вид оцінювання також допомагає здобувачу освіти здійснювати самооцінювання власних навчальних досягнень та бачити власний «прогрес». Цю точку зору підтримують й вітчизняні дослідники стосовно умов воєнного стану. Так, на думку Д. Васильєвої, під час воєнного стану на уроках математики не варто захоплюватися проведенням різноманітних видів контролю³. Навпаки, треба періодично проводити самостійні роботи навчального характеру (до 10 хвилин) для «запуску процесів самоконтролю, самоаналізу та самооцінювання».

Дистанційне навчання не однаково ефективно для всіх здобувачів освіти. У деяких з них фіксується підвищення рівня навчальних досягнень, медіа- та технологічної грамотності, розвивається здатність мислити критично та творчо підходити до вирішення завдань. Водночас інші учні/учениці, які не можуть належним чином самоорганізуватися, втрачають цікавість, мотивацію і перестають вчитися. Проте в сучасних умовах для окремих регіонів України дистанційне навчання є єдиним способом забезпечення доступу здобувачів до освітніх послуг.

З огляду на важливе значення цієї форми здобуття загальної середньої освіти, а також труднощі та проблеми в її реалізації, актуальним є здійснення після завершення дії воєнного стану загальнодержавного дослідження щодо рівня навчальних досягнень учнів/учениць з метою вироблення практичних механізмів коригування освітнього процесу, компенсації освітніх втрат, вдосконалення методології, технологій й інструментів дистанційного навчання.

² Васильєва Д. В. Особливості дистанційного навчання математики під час війни в Україні. *Наука. Освіта. Молодь* : матеріали XV Всеукраїнської наукової конференції студентів та молодих науковців. Умань: Візаві, 2022. С. 80-82. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730939/>. – С. 80.

³ Там само. – С.82.

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ 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 технології STEM-освіти в гімназії»

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

- *визначено та теоретично обґрунтовано* науково-методичні засади проектування і реалізації STEM-освіти в системі загальної середньої освіти як педагогічної технології;
- *визначено* структуру педагогічної діяльності у процесі впровадження STEM-освіти; теоретичні аспекти та мотиваційні фактори підготовки вчителя до реалізації STEM-освіти; зміст інтеграційних процесів у підготовці вчителів для роботи з педагогічною STEM-технологією; психолого-педагогічні умови розвитку психічної активності учнів у системі STEM-навчання; роль особистості вчителя в системі STEM-освіти;
- *досліджено* окремі теоретичні аспекти STEM-освіти, а також вивчено досвід її реалізації в освітній системі України; сутність проблем STEM-освіти в теорії та шкільній практиці;
- *з'ясовано* роль психолого-педагогічних аспектів впровадження STEM-освіти, умови розвитку здібностей учнів при використанні педагогічної STEM-технології;
- *проаналізовано* наукову, методичну, теоретичну літературу щоб з'ясувати яким чином STEM-освіта реалізується в освітній системі України, які існують переваги цього підходу в освіті, а також труднощі у забезпеченні цього інноваційного виду освіти. Зокрема з'ясовано, що найбільше бракує вчителям для забезпечення освітнього процесу за STEM-орієнтованим підходом науково-методичного забезпечення, а саме: типової освітньої програми і модельної навчальної програми;
- *проаналізовано* теоретичні аспекти STEM-освіти та досвіду її впровадження в освітній системі США, були визначені засади інтегрованого предметів STEM-циклу в рамках програм середньої школи цієї країни.

- Також були проаналізовані Державний стандарт загальної середньої освіти, діючі типові освітні програми з тих навчальних предметів, що складають у комплексі STEM-орієнтований підхід, а саме: природничих наук, технологій, математики, фізики, хімії. З'ясовано термін «освітня програма» та які вимоги до укладання даного виду освітнього документу.

- Розпочато роботу над рукописом «Типової освітньої програми для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти»;

- *розроблено* методичні рекомендації для підготовки вчителів до формування просоціальної поведінки учнів в процесі проектної та дослідницької діяльності в умовах впровадження STEM-освіти.

Необхідність впровадження STEM-освіти у практику роботи вітчизняних закладів загальної середньої освіти

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

Важливим кроком розвитку STEM-освіти в Україні є розробка і впровадження типової освітньої програми для 5-9 класів, що забезпечить методичне підґрунтя та розширить автономію шкіл. За вибором закладу освіти до навчального плану можна буде включити такі міжгалузеві інтегровані курси, як STEM, робототехніка. Особливої уваги потребує обґрунтування доцільності таких нововведень. Крім загальних характерних слів — наука, технологія, інженерія, математика — існує ще й низка практичних аспектів, які розвиває STEM напрям в освіті. Ці переваги варто розглядати з точки зору нових можливостей умовно поділивши їх на форми роботи і перспективні напрямки. Отже, STEM-освіта передбачає використання таких форм організації навчальної діяльності учнів, як:

Командна робота. STEM підхід передбачає командну роботу. Тож учням не обійтися без взаємодії під час роботи і пошуку спільних рішень. Адже очевидно, що комунікативні навички в сучасному світі затребувані не менше професійних знань. Кожен учень команди має свою роль на всіх етапах створення проєкту.

Дослідницька робота. Учні досліджують завдання чи проблему, яку треба вирішити і вже готову модель або програму. Використання сучасного STEM інструментарію у школі є відносно новою та цікавою діяльністю, тому бажання досліджувати виникає в дітей із власної ініціативи.

Творчий підхід. STEM обладнання містить технологічні елементи, електроніку, конструкційні і декоративні деталі. Завдяки такому обладнанню учні можуть зібрати майже будь-який механізм, пристрій чи систему, або вдосконалити вже готові проєкти.

Самоорганізація: розподіл часу, ресурсів і зусиль. Завдання потрібно виконати за урок (або за певний час), застосувавши лише наявне обладнання і

врахувати кількість учнів у команді та їхні вміння. Це розвиває як лідерські навички, так і вміння планувати і відповідати за власні рішення.

Проблемний підхід. Створення практичних проєктів - довгий і багатоетапний процес. Тому помилок не уникнути. Учні навчаються приймати їх, знаходити і вирішувати.

Інтегрований підхід. STEM-освіта крім реалізації основних STEM напрямків легко поєднується з іншими предметами. Методики і обладнання можна використати на уроках географії, фізики, математики, образотворчого мистецтва та інших. Міждисциплінарний підхід підсилює викладання всіх предметів, які вивчаються паралельно, а також показує взаємозв'язок і практичність знань.

Серед нових напрямків, які можна опановувати використовуючи засоби STEM-освіти з поміж інших можна виокремити такі:

Електроніка і автоматизація. Маючи на уроці різноманітні датчики, двигуни, програмовані пристрої, діти зможуть дослідним шляхом дізнатись як це все працює, навчатися практично застосовувати обладнання, щоб створювати проєкти із різними можливостями, практичні вироби і розумні системи.

Програмування. На прикладі роботів і програмованих конструкцій учні наочно розуміють і навчаються принципам програмування. Написаний код із послідовності рухів і поворотів сприймається набагато легше, коли дії виконує матеріальний об'єкт. Учні розуміють, що програмування - не лише маніпуляції з числами, а практичний інструмент.

Конструювання та інженерія. Практична проєктна робота акцентує увагу учнів на вирішенні проблем людства або побутових завдань. Для цього діти ознайомляться та використають знання інженерії, як практичної і точної сфера діяльності. Чим більше найрізноманітніших деталей, елементів, запчастин матимуть учні, тим масштабніші і продуманіші проєкти вони зможуть реалізувати.

Дослідження практик реалізації STEM-освіти в Україні та зарубіжжі

*Т. М. Засекіна,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
головний науковий співробітник відділу STEM-освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

У ході досліджено з'ясовано, що країни, які відзначили STEM-освіту як пріоритет запроваджують реформу в освіті в закладах освіти усіх рівнів із фокусом на соціоекономічні аспекти знання. На рівні загальної середньої освіти реалізація STEM-освіти здійснюється: 1) через державні, приватні та комерційні курси/школи/центри, які орієнтовані на унікальні пропозиції у галузі підготовки школярів до майбутнього; 2) дослідні та експериментальні проєкти, в яких розробляються нові методики, проводиться підготовка кадрів, йде поширення нових ідей та практик; 3) підтримку компаній, які виготовляють обладнання та

технології для STEM-лабораторій; 4) ініціативи окремих вчителів чи шкільних колективів, які шукають нові підходи та методи для своєї роботи.

В Україні реалізація STEM-освіти регулюється планом заходів щодо реалізації Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) до 2027 року, затвердженим розпорядженням Кабінету Міністрів України від 13 січня 2021 р. № 131-р.

Основними напрямками із реалізації STEM-освіти, які повноцінно реалізуються є: 1) організація і проведення заходів (конференцій, турнірів, вікторин тощо), частина яких проводиться із ціллю підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників з питань використання новітніх методик природничо-математичної освіти (STEM-освіти); 2) створення STEM-центрів та STEM-лабораторій (зокрема в закладах системи післядипломної педагогічної освіти); 3) здійснення наукових досліджень зі STEM-освіти та висвітлення їх у публікаціях.

Потребують удосконалення такі напрямки із реалізації STEM-освіти: 1) оснащення обладнанням природничо-математичних кабінетів у закладах освіти; 2) створення баз даних або інтерактивних карт закладів освіти, які впроваджують природничо-математичну освіту (STEM-освіту), та їх постійне оновлення; 3) проведення профорієнтаційних заходів для здобувачів освіти у форматі проєктів “Професії майбутнього”, тижнів з популяризації STEM-освіти. Для упровадження технології STEM-освіти потребує вирішення проблема підготовки учителя, зокрема готовність його керувати освітнім процесом, що є більшим за предметним змістом і більш комплексним, ніж той предмет, який він викладає. Рейтинг практики реалізації STEM-освіти має такий вигляд: 1) виконання навчальних проєктів; 2) поєднання в змісті навчання інформації із природничих предметів, математики, інформатики, технологій та інших предметів (мистецтва, літератури, історії, мови); 3) виконання у рамках навчального предмету дослідницьких завдань, якими передбачено використання цифрових ресурсів; 4) конструювання, проєктування виробів, моделей (матеріальних і цифрових); 5) проведення інтегрованих уроків.

Теоретичні засади STEM-освіти учнів

*М.І. Піддячий,
доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник відділу STEM-освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

Стратегія STEM-освіти учнів, складником якої є її теоретичні засади, розробляється з метою формування як базових, так і спеціальних знань необхідних для їхньої підготовки до продуктивної діяльності. Вона є низкою послідовно розташованих програм (курсів) навчання для учнів і охоплює природничі науки, технології, технічну творчість, математику та спрямована на підготовку майбутніх фахівців для забезпечення галузевого розвитку.

Впровадження STEM-освіти є важливим для розвитку в особистості здібностей і задатків до дослідницької й аналітичної роботи, експериментування, критичного мислення та формування рівнів компетентностей. В умовах розроблення та використання новітніх технологій запропонований алгоритм підготовки учнів до життя підвищуватиме ВВП України за рахунок створення підґрунтя для формування підвищеної доданої вартості в кінцевому продукті праці.

Одним із завдань STEM-освіти є забезпечення виходу особистості учня на вищий рівень розвитку завдяки формуванню якостей і цінностей з метою реалізації власних цілей і суспільно значущих завдань. Реалізація творчого потенціалу, здібностей і задатків у цьому процесі спрямовує на формування багатогранного психологічного і соціально-професійного досвіду.

У результаті психологічної діяльності учня, запропонованій у процесі STEM-освіти, гармонізуються складові психологічної сфери (когнітивна (знання), операційно-технологічна (діяльнісна), мотиваційна (емоційна), етична, соціальна і поведінкова). На етапах адаптації, індивідуалізації та інтеграції запропонований алгоритм ключових діяльностей дає їм можливість виходити на самодостатній рівень автономності й конкурентоспроможності. Вони розробляються і формуються через зміст навчально-виховних заходів та засобом застосування результатів навчання у змодельованих умовах продуктивної діяльності або на об'єктах праці.

Набула подальшого розвитку система адаптації, індивідуалізації та інтеграції учнів, що пов'язана з: можливостями впливу завдяки залученню до освоєння природного й діяльнісного середовищ; проектуванням умов саморозвитку, самореалізації та самоствердження; трансформацією зусиль суб'єктів взаємодії шляхом взаємозв'язку компонентів навчально-виховного процесу тощо. Удосконалено зв'язки між метою, засобами та результатами технічної і технологічної складових STEM-освіти учнів у контексті перспектив соціально-професійно спрямованого навчання й умовами застосування із наступними складовими: 1) праця людини; 2) трудова діяльність та її інфраструктура; 3) професійна орієнтація; 4) професійна культура; 5) соціально-професійна взаємодія на ринку праці; 6) підприємницька діяльність.

Подальшого розроблення потребує зміст STEM-освіти й вимоги до підготовки учнів де відображаються зв'язки між метою, засобами та результатами сформованих якостей, цінностей і компетентностей та умовами їх продуктивного застосування, а також критерії, межі, функції, механізми тощо.

Обґрунтування методичних засад проєктування STEM-освіти в гімназії як педагогічної технології.

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

Глобальними проблемами XXI століття є: оволодіння труднощами екологічного характеру; розбудова альтернативної енергетики; оновлення інфраструктури міст; активне залучення ІКТ у медицині; розвиток технології віртуальної реальності тощо. Це далеко не увесь перелік, що стоїть перед сучасним людством, які вимагають негайного вирішення. Сьогоднішні випускники обираючи свій майбутній професійний шлях мають виявити готовність до розв'язання поставлених проблем. А тому їх компетентності, що сформувалися за роки навчання мають відповідати поставленим завданням.

З цією метою було запроваджено інноваційний напрямок в освіті, що дістав назву STEM. Головна суть цього напрямку зосереджена на творчому вирішенні проблем, що виникають у сьогоденні, тобто тих життєвих задач, розв'язуючи які, відбувається формування та розвиток наукового й інженерного мислення.

Останній потребує належного навчально-методичного супроводу. В першу чергу це розробки освітньої програми.

Розробка навчально-методичного забезпечення базується на ключових аспектах інноваційного підходу, зокрема, таких як: інтеграція природничих наук, сучасних технологій, зокрема інформаційних, інженерного дизайну та математичного інструментарію в єдину парадигму змісту та методології; міждисциплінарний підхід у процесі укладання навчальних планів і програм; вивчення окремих тем, а не дисциплін інтегровано; залучення трансферу знань, а також когнітивних і соціальних технологій; навчання згідно існуючих у реальному часі техніко-технологічних, економічних і соціально значущих проблем; зосередження уваги на комплексному формуванні наукового та інженерного мислення.

Розробка та обґрунтування змісту навчально-методичного забезпечення відбувається за законами педагогічного проєктування. Відповідно зміст науково-методичного забезпечення розглядається на двох рівнях, як стратегія розробки змісту STEM підготовки від концепції до створення конкретної освітньої програми.

У зв'язку з цим було обрано концептуальний підхід, що повністю відповідав заданим критеріям пошуку, а саме: теорія пріоритетності культурогенезу особистості при її соціалізації в освітній діяльності (В. Гінецинський, В. Нечаєв, Г. Щедровицький). Згідно цієї концепції змісту освіти останній розглядається, як педагогічно адаптований соціальний досвід людства, що зорієнтовано на особистість учня та формування його компетентностей.

Зокрема обраний коцептуальний підхід найкраще узгоджується із завданнями, що стоять перед сучасною системою освіти і може бути взятий за концептуальну основу для проектування змісту STEM підготовки учнів гімназії.

Проектування і реалізація науково-методичного забезпечення готовності педагогів до інноваційної діяльності з використанням технологій STEM-освіти: психолого-педагогічний аспект

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

Важливим завданням STEM-освіти є придбання та розвиток педагогами STEM-компетенцій і передача їх учням; 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, системного підходів, а зміст освіти – постійно оновлюється відповідно до нових наукових досягнень та вимог ринку праці.

Досвід багатьох країн свідчить: STEM – це не лише сучасні лабораторії з інноваційним обладнанням (хоча це важливо для повноцінного навчання). 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 щодня розширювати горизонти. З'ясовано, що для STEM-освіти головне – не величезна лабораторія з інноваційною технікою та дорогими меблями, а готовність педагогів до здійснення інноваційної діяльності (вищого рівня творчої діяльності), інноваційність, нестандартні ідеї педагога, його вмотивованість, бажання передати дітям спрагу знань та дослідження світу у нових швидкозмінних умовах. Підготовка педагогів (професійна, педагогічна та психологічна) – запорука успіху Концепції розвитку STEM.

Нами здійснюється розробка проекту «Науково-методичного забезпечення готовності педагогів до інноваційної діяльності з використанням інструментарію цифрової і STEM-освіти: психолого-педагогічний аспект» на базі освітніх закладів України, Узбекистану, Казахстану. У рамках якого: *досліджуються* теоретичні засади та досвід реалізації психолого-педагогічного аспекту STEM-освіти; *підібрано та розробляється* інструментарій цифрових та STEM методів з метою науково-методичного забезпечення здійснення гуманітарної експертизи

готовності педагогів до інноваційної діяльності; *підібрано та розробляється* корекційно-розвивальні та креативні інтерактивні методи формування готовності педагогів до інноваційної діяльності в умовах впровадження технологій STEM-освіти; *розробляється технологія та моделі* реалізації проекту; *розробляється програма підготовки експертів-тренерів* реалізації моделей гуманітарної експертизи і корекції «технології формування психологічної готовності педагогів до інноваційної діяльності» з використанням інструментарію цифрової і STEM-освіти; розробляється документація проекту: актуальність, теоретичне та методологічне обґрунтування; мета, завдання, етапи, очікувані результати.

Особливості міжгалузевого курсу STEM для 5-6 класів закладів загальної середньої освіти

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

В Україні тривалий час STEM-курси впроваджувались як короткострокові (від 02 до 24 годин); для літніх шкіл, (від 24 до 80 годин); середньострокові для факультативів, гуртків (від 80 до 120 годин), довгострокові для неперервної додаткової освіти (від 300 до 600 годин). Переважно це курси, що реалізуються в позаурочний й позашкільний час за такими основними напрямками: інтегровані, міжпредметні навчальні курси; робототехніка та інженерні розробки; «розумні пристрої» Інтернету речей; 3D- моделювання.

У 2021 році вперше розроблено курс STEM для 5-6 класів закладів загальної середньої освіти, модельна навчальна програма якого включена до переліку Типової освітньої програми. Години на такий міжгалузевий курс виділяються за рахунок перерозподілу навчального часу між мінімальною і максимальною кількістю годин, що відводяться на відповідні освітні галузі, або за рахунок додаткового навчального часу. Цей курс заклад освіти обирає за умови наявності об'єктивних можливостей його викладання – бажання учнів і батьків, наявності підготовлених учителів й матеріально-технічного забезпечення.

Модельна навчальна програма курсу STEM для 5-6 класів закладів загальної середньої освіти розроблена на основі програми, яка впроваджувалась в закладах освіти м. Дніпро як факультатив. Подібні програми, розроблені фахівцями системи позашкільної освіти, методистами закладів післядипломної педагогічної освіти, учителями-інноваторами також можуть послугувати за основу для нових варіантів курсу STEM.

Упровадження курсу STEM як окремого предмету має свої переваги і недоліки. Перевагами є цілісність й послідовність в набутті учнями компетентностей в галузі математики, природничих наук, техніки й технологій, створенні унікальних пропозицій для підготовки школярів до майбутнього. Головний недолік – відсутність фахівців, які б могли викладати такий курс,

недосконалість матеріально-технічного й навчально-методичного забезпечення. Зважаючи на це та на результати здійсненого нами дослідження, яким виявлено які технології STEM застосовують учителі у своїй практиці запропоновано за основу програми STEM обрати чинні модельні навчальні програми із навчальних предметів / інтегрованих курсів для 5-6 класів. Така програма STEM скрадатиметься із набору варіативних тем (модулів), які можуть бути інтегровані в предмети-складники STEM. Для такої програми потрібний механізм її реалізації. Це може бути додаток до чинної Типової освітньої програми для 5-9 класів закладів загальної середньої освіти або розроблення окремої освітньої програми для закладів освіти, які впроваджують наукову освіту.

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

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

К. Ю. Ладоня (відповідальний редактор);

А. А. Буянова, упорядник.

АНОТОВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ ЗА 2022 РІК

Обкладинка – Л. Лук'яненко
Комп'ютерна верстка – Л. Лук'яненко

Підписано до друку 28.12.22р. Формат 60x84 1/16
Гарнітура Calibri. Друк офсетний. Папір офсетний
Ум. друк. 13,31 арк.
Наклад 300 пр.

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2;
тел./факс: (044) 481-38-85
book-xl@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08. 2009 р.