



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ
ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
НАПН УКРАЇНИ



Людмила Шелестова, Олена Барановська

**ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ
В УМОВАХ ЗМІШАНОЇ ФОРМИ
ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ
У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК

Київ 2024

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ**

Л. ШЕЛЕСТОВА, О. БАРАНОВСЬКА

**ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ
В УМОВАХ ЗМІШАНОЇ ФОРМИ
ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ
У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

методичний посібник

Електронне видання

**Київ
Видавничий дім «Освіта»
2024**

УДК 373.31

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 12 від 30 листопада 2023 року)*

Експерт:

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

Рецензенти:

Мирончук Н. М., доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління Житомирського державного університету імені Івана Франка;

Красовська О. О., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука»;

Довбиш С. І., учитель початкових класів гімназії № 59 імені О. М. Бойченка м. Києва.

Шелестова Л. В., Барановська О. В. Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у початковій школі: методичний посібник / наук. ред. д. пед. наук, проф. О. В. Малихін. [Електронне видання]. – Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. – 225 с.

ISBN 978-966-983-488-1

У методичному посібнику висвітлено актуальні питання індивідуалізації навчання у початковій школі. Приділено увагу питанням організації навчального процесу в початковій школі за умов змішаного навчання й упровадження цієї форми навчання в педагогічну практику. Текст посібника містить матеріали щодо педагогічного діагностування індивідуальних особливостей молодших школярів.

Цей посібник може бути корисним для вчителів початкової школи, методистів, науковців, викладачів закладів вищої освіти, викладачів і слухачів закладів післядипломної педагогічної освіти, а також усіх, хто цікавиться питаннями індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в початковій школі.

Технічний редактор Тетик В. Р.

© Інститут педагогіки НАПН України, 2024

© Видавничий дім «Освіта», 2024

© Шелестова Л. В., Барановська О. В., 2024

ISBN 978-966-983-488-1

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	5
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	6
1.1 Індивідуалізація навчання – пріоритетний напрям модернізації сучасної освіти	6
1.2 Індивідуальний підхід у навчанні: основні положення й поняття	8
1.3 Форми індивідуалізації навчання	16
1.4 Особливості індивідуалізації навчання в кризових умовах.....	23
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО РОЗДІЛУ 1	26
РОЗДІЛ 2 ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ ЗМІШАНОЇ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	36
2.1 Змішане навчання в початковій школі: переваги й недоліки	36
2.2 Моделі змішаного навчання в початковій школі	40
2.3 Навчальний процес в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в початковій школі.....	44
2.3.1 Взаємодія вчителя й учнів.....	44
2.3.2 Планування й організація навчання	46
2.3.3 Використання ІКТ в організації змішаного навчання	48
2.3.4 Особливості навчального контенту	52
2.3.5 Оцінювання результатів навчання	57
2.3.6 Умови впровадження змішаної форми організації освітнього процесу.....	61
2.4 Упровадження змішаної форми організації освітнього процесу в початковій школі.....	62
2.4.1 Розроблення цифрового контенту для учнів початкової школи	62
2.4.2 Використання на практиці моделі «Зміна робочих зон/Ротація станцій».....	65
2.4.3 Орієнтовна структура конспекту уроку за моделлю «Зміна робочих зон/Ротація станцій»	69
2.4.4 Досвід роботи за різними моделями змішаного навчання	75
Урок математики в 2-му класі на основі моделі «Зміна робочих зон/Ротація станцій»	75
Урок ознайомлення з навколишнім світом у 3-му класі на основі моделі «Перевернутий клас»	75
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО РОЗДІЛУ 2	77
РОЗДІЛ 3 ПЕДАГОГІЧНЕ ДІАГНОСТУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	88
3.1 Урахування вікових особливостей учнів	88

3.2 Дослідження готовності дитини до навчання.....	93
3.2.1 Фізіологічна готовність	95
3.2.2 Соціальна готовність.....	102
Усвідомлення нового соціального статусу школяра	102
Здатність до конструктивного спілкування з однолітками та дорослими	104
Усвідомлення норм моралі та поведінки	107
3.2.3 Психологічна готовність	107
Дослідження розумового розвитку	107
Дослідження мотиваційної сфери.....	111
Дослідження емоційної сфери.....	115
Дослідження вольової сфери	118
Дослідження темпераменту й характеру.....	120
Дослідження нахилів і здібностей	122
3.3 Дослідження пізнавальної активності молодших школярів	123
3.4 Дослідження світоглядних уявлень, індивідуальної картини світу учнів	129
3.5 Дослідження рівня тривожності молодших школярів у кризових умовах ...	135
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО РОЗДІЛУ 3	139
РОЗДІЛ 4 ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ: ПРАВОВІ, ДИДАКТИЧНІ Й	
ОРГАНІЗАЦІЙНІ ОСНОВИ.....	147
4.1 Правові питання індивідуалізації навчання.....	147
4.2 Проектування та реалізація індивідуального освітнього маршруту	154
4.3 Проектування індивідуального освітнього маршруту для обдарованих молодших школярів	160
4.4 Готовність учителів до індивідуалізації навчання	162
4.5 Індивідуальний підхід до коригування навчальних досягнень молодших школярів в умовах змішаного навчання	165
4.6 Читацька компетентність як основа функційної грамотності молодшого школяра.....	173
4.6.1 Причини та наслідки виникнення «нечитаючого покоління»: вплив на формування індивідуальності дитини	173
4.6.2 Уміння читати з розумінням – базова складова читацької компетентності	175
4.6.3 Індивідуальний підхід до формування читацької компетентності	179
4.6.4 Надолуження освітніх втрат і формування читацької компетентності	187
4.6.5 Взаємодія учнів, учителів і батьків («трикутник партнерства») як чинник реалізації індивідуальної траєкторії розвитку дитини.....	190
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО РОЗДІЛУ 4	194
ДОДАТКИ	206

ПЕРЕДМОВА

Шановні колеги, учителі, методисти та всі, хто цікавиться питаннями індивідуалізації навчання в початковій школі!

Сучасна освіта все більше орієнтується на створення оптимальних умов для максимально повної реалізації потенціалу кожного учня. Індивідуальність учня розглядається не стільки в ролі об'єкта, скільки в ролі активного суб'єкта педагогічного процесу. Перехід від «суб'єкт-об'єктної» до «суб'єкт-суб'єктної» парадигми – перетворення учня з пасивного об'єкта педагогічних впливів на активного учасника освітнього процесу – є однією з проблем сучасної освіти. Її розв'язання потребує пошуку оптимальних способів поєднання індивідуальних особливостей кожного учня зі змістом, формами організації та методами й засобами навчання.

Труднощі щодо вирішення проблеми індивідуалізації навчання значною мірою обумовлені специфікою організації освітнього процесу й необхідністю узгодження класно-урочної системи навчання з індивідуальними особливостями кожного учня. Працюючи з класом, учитель використовує переважно групові форми й методи роботи, орієнтовані на пересічного учня. Урахування індивідуальних, специфічних, одиничних особливостей учнів є складним процесом стосовно діагностування, розроблення й реалізації індивідуальних освітніх програм. Дається взнаки також нестача необхідної інформації й методичних розробок, які орієнтовані на розв'язання проблеми індивідуалізації шкільного навчання в певних вікових групах.

Саме тому в методичному посібнику «Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у початковій школі» пропонуємо заглибитися в проблематику індивідуалізації навчання та дізнатися більше про можливості підвищення ефективності цього процесу в початковій школі.

Посібник складається з чотирьох розділів, кожен із яких висвітлює певні аспекти індивідуалізації навчання. У першому розділі, «Теоретичні основи індивідуалізації навчання в початковій школі», ми розглядаємо основні теоретичні підходи до індивідуалізації навчання. зміст розділу допоможе більш глибоко усвідомити фундаментальні положення, на яких ґрунтується індивідуальний підхід до навчання.

У другому розділі, «Індивідуалізація навчання в початковій школі в умовах змішаної форми організації освітнього процесу», висвітлюється специфіка індивідуалізації в контексті сучасного освітнього середовища, де традиційні методи навчання поєднуються з використанням новітніх інформаційних технологій. Надаємо конкретні приклади та поради щодо впровадження індивідуалізованого підходу за умов змішаної форми організації навчання.

Третій розділ, «Педагогічне діагностування індивідуальних особливостей учнів початкової школи», присвячений методам і діагностувальному інструментарію, які допомагають учителям визначити індивідуальні особливості, потреби, можливості кожного учня. Запропоновано рекомендації щодо використання педагогічного діагностування для розроблення індивідуальних освітніх програм.

Останній розділ, «Індивідуалізація навчання: правові, дидактичні й організаційні основи», презентує важливі питання, пов'язані з реалізацією індивідуального підходу до навчання, проектуванням індивідуального освітнього маршруту, коригуванням навчальних досягнень учнів. У цьому розділі ви знайдете інформацію про правовий аспект досліджуваного процесу.

У посібнику представлено чимало корисних порад, практичних рекомендацій і прикладів, які допоможуть вам успішно забезпечувати індивідуалізацію навчання у вашій освітній практиці.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

1.1 Індивідуалізація навчання – пріоритетний напрям модернізації сучасної освіти

Одним із пріоритетних напрямів модернізації сучасної освіти є індивідуалізація навчання, його наближення до сутності кожної дитини, конкретних здібностей, майбутньої життєвої траєкторії людини, дитиноцентризм в освіті (Кремень, 2010). Ідеться про таку організацію освітнього (навчального) процесу, за якого вибір змісту, методів і засобів, темпу навчання враховує індивідуальні особливості учнів, рівень їхнього розвитку.

Різні аспекти індивідуалізації навчання в контексті її розуміння як пріоритетного напрямку модернізації сучасної освіти прямо чи опосередковано висвітлюються в наукових і науково-методичних публікаціях наукових співробітників Інституту педагогіки НАПН України (Алексеева, Арістова, Малихін, & Топузов, 2023), (Арістова, & Малихін, 2021), (Арістова, 2016а), (Арістова, 2017а), (Арістова, 2017b), (Арістова, 2023), (Ліпчевська, 2021b), (Ліпчевська, 2022а), (Малихін, & Арістова, 2020), (Малихін, & Арістова, 2021), (Малихін, & Загорулько, 2022), (Малихін, & Ліпчевська, 2023b), (Малихін, & Ліпчевська, 2023с), (Малихін, 2013), (Малихін, 2015), (Малихін, 2021), (Малихін, Арістова, & Ліпчевська, 2023), (Малихін, Арістова, & Шпарик, 2021а), (Малихін, Арістова, & Шпарик, 2021b), (Малихін, & Рогова, 2022), (Топузов, 2010), (Топузов, 2015), (Топузов, 2021а), (Топузов, Арістова, & Попов, 2023), (Топузов, Головка, & Локшина, 2023).

Дитиноцентризм, пріоритет на індивідуальності та суб'єктності учня зафіксовано в низці нормативних документів, які регулюють діяльність освітніх установ. Зокрема, у Концепції Нової української школи зазначається, що кожна дитина – неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. З огляду на це, метою сучасної освіти є допомога в розкритті та розвиткові здібностей, талантів і можливостей кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками (Міністерство освіти і науки України, 2016, с. 14). Цим документом визначено також необхідність розроблення нового змісту освіти, заснованого на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві; орієнтацію на потреби учня в освітньому процесі (Міністерство освіти і науки України, 2016, с. 7). Компетентність розуміється як динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та/або подальшу навчальну діяльність.

Загалом, реалізація компетентнісного підходу передбачає, з одного боку, посилення ролі індивідуальності кожного школяра в навчанні, а з іншого – розвиток умінь учителів діагностувати індивідуальні особливості учня,

оцінювати його здатність до навчання, коли учень стає суб'єктом освітнього (навчального) процесу й оволодіває певними компетентностями. З огляду на це нагальною є переорієнтація дидактичних принципів: від усередненого й уніфікованого до індивідуалізованого підходу до учнів. Водночас, необхідно враховувати активне гуманістичне розуміння індивідуалізації з позицій філософії людиноцентризму (Кремень, 2010). і діяльнісної концепції навчання, які закликають цілеспрямовано розвивати індивідуальність учня шляхом його самостійної навчальної діяльності під керівництвом педагога (Терещук, 2017, с. 9).

Відповідно до принципу індивідуалізації в центр педагогічного процесу ставиться учень як суб'єкт діяльності з його індивідуальними розумовими, фізіологічними, психологічними, сенсомоторними й іншими відмінностями. Індивідуалізація навчання – це система засобів, яка сприяє усвідомленню учнем своїх сильних і слабких можливостей навчання, підтримці й розвитку самобутності задля самостійного вибору власних смислів навчання. Індивідуалізація спонукає розвиток самосвідомості, самостійності й відповідальності. Педагогічна підтримка полягає в спільному з учнем визначенні його інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем), які заважають йому досягати позитивних результатів у навчанні. Підґрунтям педагогічної підтримки є взаємини рівноправності, рівноцінності, поваги й довіри між учителем і учнем (Бібліотека онлайн, 2006–2017).

З огляду на викладені концептуальні положення зазначимо: йдеться про зміну ролі вчителя в сучасній школі. У Концепції зазначено, що суттєвих змін зазнає процес і зміст підготовки вчителя. Учителі вивчатимуть особистісно-орієнтований і компетентнісний підходи до управління освітнім процесом, психологію групової динаміки тощо. У зв'язку з цим варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. (Міністерство освіти і науки України, 2016, с. 16).

Індивідуалізація навчання як дидактична проблема досліджувалася науковцями в різних ракурсах: індивідуалізація навчального середовища (О. Пінчук та ін.); індивідуалізація в процесі вивчення окремих навчальних предметів (С. Ніколаєва, А. Урусський та ін.); індивідуалізація навчання дітей з особливими освітніми потребами (О. Губар, Н. Руднєва та ін.). Попри наявність чисельних теоретичних розробок труднощі у вирішенні проблеми індивідуалізації в практиці значною мірою пов'язані зі специфікою організації освітнього (навчального) процесу та необхідності узгодження класно-урочної системи з особливостями кожного учня. Зокрема, робота в класі орієнтована переважно на пересічного учня та передбачає використання більшою мірою групових форм роботи. Урахування індивідуальних особливостей учнів також може бути ускладнене через відсутність кваліфікованої інформації про їхні специфічні властивості.

Саме тому першочергового вирішення потребують питання об'єктивного оцінювання навчальних можливостей і виявлення індивідуальних відмінностей, загальних і спеціальних здібностей кожного учня; які з них слід першочергово

враховувати в процесі вивчення того чи іншого шкільного предмета, виконання різних видів діяльності; як диференціювати зміст навчання для реалізації індивідуального підходу; який ступінь самостійності можна надати учневі для створення його індивідуальної траєкторії навчання і якою разом із цим буде роль учителя. Лише після отримання відповідей на ці питання можна говорити про реалізацію індивідуального підходу до учнів (Терещук, 2017, с. 9).

Труднощі в реалізації індивідуального підходу в практиці пов'язані не лише з діагностуванням індивідуальних особливостей учнів, а й із відсутністю можливості різним категоріям дітей засвоювати різний зміст навчання. На думку Г. Терещука, зміст навчання є «забороненою зоною» індивідуалізації. Він наголошує, що можливості реалізації індивідуального підходу в змісті освіти виявляються переважно в диференціації загальної освіти, яка має за мету, з одного боку, забезпечити однакові умови для отримання учнями певного рівня освіти, і з іншого боку, розширити можливості індивідуального підходу за рахунок шкільного компонента й варіативної частини змісту навчання. На думку науковця, цього недостатньо для обдарованих учнів, дітей з особливими освітніми потребами чи з іншими відмінностями. Тому має бути реалізований такий індивідуальний підхід у навчанні, у межах якого учень стає повноцінним суб'єктом освітнього (навчального) процесу: отримує право активно обирати й самостійно конструювати своє шкільне життя. Учителю від ретрансляції знань переходить до проєктування індивідуальної траєкторії інтелектуального та особистісного розвитку кожного учня, у тому числі й за рахунок гнучкого змісту навчання (Терещук, 2017, с. 12).

Зважаючи на це, у розвинених країнах світу актуальним сьогодні є використання ідей «відкритого навчання» (К. Кунерт, Р. Барт та ін.), яке є ефективним способом реалізації індивідуалізації навчання. За такого підходу учні мають змогу самостійно обирати навчальний зміст, спосіб його вивчення, тривалість засвоєння. Тобто навчання для учня стає самокерованим процесом, а допомога вчителя варіюється залежно від індивідуальних особливостей учня, міри вияву його самостійності, рівня розвитку здібностей тощо (Barth, 1974), (Kunert, 1978).

Таким чином, індивідуалізація навчання є вимогою сьогодення. Реалізація цих ідей пов'язана з визначенням методів діагностування індивідуальних можливостей учнів, рівня розвитку їхніх ключових компетентностей, спеціальних здібностей і нахилів до певного виду діяльності; розширення можливостей диференціювати зміст навчання відповідно до індивідуальних особливостей учнів; зміни ролі вчителя з транслятора/ретранслятора знань на помічника та консультанта.

1.2 Індивідуальний підхід у навчанні: основні положення й поняття

Проблема індивідуалізації навчання здавна була предметом наукових досліджень педагогів (Я. Коменський, Ф.Дістервег, Й. Песталоцці, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо та ін.) та філософів (Арістотель, Гегель, Платон, Сократ та ін.), які звертали увагу на необхідність урахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання, зокрема – різний рівень їхньої підготовленості. Ідея

індивідуалізації навчання розвивалася в педагогіці ХІХ та ХХ ст. і продовжує бути актуальною й донині. Постійно зростає кількість праць теоретичного та практичного характеру, водночас чимало питань залишаються дискусійними, не мають чіткості й однозначності.

Для педагогіки як галузі гуманітарного знання властива варіативність у трактуванні різних понять, використання близьких за змістом понять як синонімів. Не винятком є й сукупність понять, пов'язаних із проблемою індивідуалізації навчання – «індивідуалізація навчання», «індивідуальний підхід», «індивідуалізоване навчання», «технологія індивідуалізованого підходу», «індивідуальне навчання» тощо. Розберемося в їх сутності, з'ясуємо подібне та відмінне.

У широкому розумінні індивідуалізація навчання розуміється науковцями як спосіб забезпечення кожному учневі права й можливості на формулювання власних освітніх цілей і завдань, своєї освітньої траєкторії задля розвитку соціально затребуваних якостей особистості.

Частина дослідників не вбачає відмінностей між поняттями «індивідуальний підхід у навчанні» та «індивідуалізація навчання». Частина вказує на зв'язки між цими поняттями, зазначаючи, що індивідуальний підхід – це принцип навчання й виховання, а індивідуалізація навчання – це така організація процесу, яка враховує цей принцип, тобто йдеться про особливу технологію навчання. Є науковці, які розмежовують ці поняття, зазначаючи, що «індивідуальний підхід» та «індивідуалізація» – це принципи різних технологій навчання. У деяких дослідженнях вживається поняття «індивідуалізоване навчання», «технологія індивідуалізованого підходу», які за сутністю близькі до поняття «індивідуалізація навчання».

На основі аналізу й узагальнення наукових джерел зазначимо, що **індивідуальний підхід у навчанні** – це психолого-педагогічний принцип, згідно з яким ураховуються індивідуальні особливості й умови життя кожного учня; відповідно до гуманістичної парадигми кожна дитина є винятковою цінністю. Оскільки всі діти різні, педагог намагається викласти єдиний навчальний зміст (зміст освіти) певним, у відповідний для дитини спосіб.

У 60-ті роки ХХ ст. у радянській педагогіці, якою послуговувалися й українські педагоги, було дано визначення поняття «індивідуальний підхід». Індивідуальний підхід до школярів означає часткову, тимчасову зміну найближчих цілей, окремих сторін змісту, методів та організаційних форм навчально-виховної діяльності за урахування індивідуальних особливостей особистості учня для реалізації найбільш успішного розвитку її соціальної типовості й індивідуальної своєрідності. Індивідуальний підхід у навчальному процесі полягає в дієвій увазі до кожного учня, його індивідуальних особливостей в умовах колективного навчання, пропонує розумне поєднання загальнокласних, групових та індивідуальних занять для підвищення якості навчання та розвитку кожного учня.

У наведеному визначенні сутність цього психолого-педагогічного принципу полягає в *адаптації системи навчання до індивідуальних особливостей учнів*. Таке трактування принципу індивідуального підходу до

навчання в той історичний період було пов'язане з пошуком шляхів попередження та подолання неуспішності учнів. У цей період також активно досліджувались можливості використання методу програмованого навчання задля адаптації системи навчання до індивідуальних особливостей учнів, забезпечення різного темпу навчальної роботи школярів відповідно до їхніх здібностей.

Водночас, паралельно з «ідеєю адаптації» системи навчання до індивідуальних особливостей учнів концепція індивідуалізації навчання доповнюється «ідеєю розвитку». У багатьох роботах того періоду звучала ідея не лише про врахування індивідуальних особливостей учнів, а й впливу на їхній розвиток. Відзначаючи залежність ефективності навчання від врахування індивідуальних психологічних особливостей учнів, закликаючи на практиці орієнтуватися на реальні типи учнів, а не на міфічного «середнього» учня, науковці наголошували на такому: не лише навчання має підлаштовуватися під індивідуальні особливості учнів, а, навпаки, учні повинні підлаштовуватися під процес навчання, що поступово ускладнюється й прискорюється.

Індивідуальний підхід у навчанні має орієнтуватися не лише на ліквідацію прогалин, а й на роботу з розвитку мотивації, мислення, пізнавальних інтересів, здібностей учнів. Реалізація цього підходу передбачає не лише увагу до учнів з низькою успішністю, а й до тих, хто виявляє високий рівень обдарованості в певній предметній галузі, виявляє яскраво виражені схильності, здібності й інтереси до певних видів навчальної діяльності. Тобто, в індивідуалізації навчання педагоги вбачали один із чинників не лише ефективного навчання, а й успішного розвитку учнів.

У 70–80-ті роки ХХ ст. активно розвивається концепція розвивального навчання, згідно з якою саме в процесі розвитку зароджуються, формуються та виявляються індивідуальні особливості, індивідуальна своєрідність кожної особистості, її оригінальність, неповторність. У межах цієї концепції активно досліджувались питання індивідуалізації та диференціації навчання, реалізації одночасно адаптаційної та розвивальної функцій індивідуалізації навчання. Визначаючи індивідуалізацію навчання як врахування в процесі навчання індивідуальних особливостей учнів у всіх його формах і методах, незалежно від того, які особливості та якою мірою враховуються, науковці наголошували, що індивідуалізація навчання є необхідним чинником реалізації різноманітних цілей навчання (навчальних, розвивальних, виховних) і формування індивідуальності. Індивідуалізація необхідна для з'ясування актуального рівня розвитку учня та має здійснюватися протягом усього періоду навчання, оскільки розвивальне навчання не призводить до згладжування рівнів розвитку.

Розвиток ідей розвивального навчання та посилення гуманістичних тенденцій в освіті обумовлюють наповнення цільового освітнього компонента новим змістом. Виділяють два рівнозначні аспекти: предметний та особистісний. З огляду на це здійснюються наукові дослідження, у яких відображені ідеї розвивального й особистісно орієнтованого навчання. Основною ідеєю цих досліджень було: орієнтація навчання на максимальний розвиток індивідуальності кожного учня, цілісної особистості школяра.

Основою реалізації принципу індивідуального підходу до навчання є всебічне вивчення індивідуальних особливостей учнів, а основна мета – створення умов для успішного здійснення кожним учнем найближчих (формування предметних знань, умінь, навичок) і віддалених цілей навчальної діяльності (розвиток особистісних якостей). Іншими словами, індивідуальний підхід орієнтує навчання не лише на актуальні можливості учнів, а й на їхній потенційний рівень розвитку (не пристосування навчання до рівня підготовленості та розвитку учня, а систематичний, цілеспрямований, послідовний розвиток його потенційних можливостей до об'єктивних вимог); сприяє комплексному навчальному, розвивальному, виховному впливові на цілісну особистість учнів (Костюк, 1989), (Мойсеюк, 2001).

Таким чином, попри збагачення концепції індивідуалізації навчання «ідеєю розвитку», адаптаційна функція цього принципу також не втратила свого значення. Реалізація цього принципу не в пристосуванні цілей та основного змісту навчання та виховання до окремого учня, а в пристосуванні форм і методів педагогічного впливу до його індивідуальних особливостей для того, щоб забезпечити запроєктований рівень розвитку особистості (Шелестова, 2022).

У 90-х рр. ХХ ст. починає активно розвиватися особистісно орієнтоване навчання, фундаментом якого виступає індивідуальний підхід у навчанні. Зважаючи на це активізуються дослідження щодо індивідуалізації навчання. Аналіз дисертаційних праць засвідчує, що низка авторів розуміють індивідуальний підхід у навчанні як принцип навчання, котрий спрямований на врахування та розвиток індивідуальних особливостей учнів, тобто виділяють адаптивну та розвивальну функції цього принципу.

Під впливом ідей системно-діяльнісного та компетентнісного підходів, що активно розвиваються з кінця ХХ ст. й орієнтують освіту не стільки на формування предметних знань, умінь, навичок, скільки на формування загальнонавчальних умінь, на розвиток самостійності навчальних дій, формування здатності учнів діяти в конкретних життєвих ситуаціях. Таким чином, з'являється нова функція принципу індивідуального підходу до навчання – функція реалізації.

З огляду на вищевикладене, змінилися й трактування поняття «індивідуалізація навчання». До кінця ХХ ст. у визначеннях цього поняття акцентувалася увага на адаптивній і розвивальній функціях індивідуального підходу до навчання (Володько, 2000, с. 21–23). Зокрема, у педагогічній науці цього періоду індивідуалізація навчання розглядається як:

- засіб розвитку індивідуальних здібностей учнів на різних рівнях потенційних можливостей;
- організація навчального процесу, що передбачає діяльність учителя та діяльність учня, за якої вибір способів, прийомів, темпу навчальної діяльності обумовлений рівнем навчальної готовності школярів;
- система діагностувальних процедур із вивчення особистості учня та пов'язана з нею система дидактичних способів розвитку цієї особистості

за врахування суттєвих для навчання індивідуально-психологічних особливостей;

- організація навчального процесу, під час якій вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання.

З кінця ХХ ст. у визначеннях поняття «індивідуалізація навчання» акцентується увага на адаптивній, розвивальній функціях і функції реалізації. Так, у педагогічній науці цього періоду індивідуалізація навчання розглядається як:

- організація навчального процесу за врахування індивідуальних особливостей учнів, що дає змогу створити оптимальні умови для реалізації потенційних можливостей кожного учня;
- рушійна сила, що сприяє самовизначенню, самореалізації та саморозвитку учнів у процесі самонавчання;
- спосіб забезпечення кожному школяреві права та можливості формування власних освітніх цілей і завдань, власної освітньої траєкторії, надання осмисленості навчальних дій за рахунок можливості вибору типу дії, привнесення особистісних смислів, бачення своїх навчальних та освітніх перспектив.

Отже, у сучасних умовах індивідуалізація навчання є динамічною дидактичною концепцією, яка відповідно до нових тенденцій в освіті наповнюється новим змістом. Узагальнюючи результати аналізу досліджень із питань індивідуалізації навчання, виділимо три основні та рівноправні функції індивідуалізації навчання:

- адаптаційна;
- розвивальна;
- функція реалізації.

Зважаючи на ці функції уточнимо визначення індивідуалізації навчання.

Під **індивідуалізацією навчання** розуміємо таку організацію освітнього (навчального) процесу, яка спрямована на врахування, розвиток і реалізацію індивідуальності учнів. Реалізуючи індивідуальний підхід як психолого-педагогічний принцип, постановка цілей, відбір змісту, вибір форм, методів і засобів навчання й оцінювання навчальних досягнень учнів мають:

- здійснюватися за врахування індивідуальних особливостей учнів;
- орієнтуватися на розвиток індивідуальних особливостей;
- створювати умови для реалізації індивідуальних особливостей учнів у навчальній діяльності.

Завдання педагога полягає не стільки в тому, щоб сформувати індивідуальність учня, скільки в тому, щоб забезпечити її становлення, передати механізм і досвід управління своєю індивідуальністю, щоб він став суб'єктом її формування.

З огляду на це індивідуалізація навчання передбачає поступовий вихід на самодіагностику, саморозвиток і самореалізацію індивідуальності учнів.

Метою індивідуалізації навчання є: розвиток навичок самопізнання, самодіагностування, формування адекватної самооцінки учнів (адаптаційна

функція); формування навичок самонавчання, саморозвитку, самовиховання, самодисципліни, саморегуляції (розвивальна функція); створення умов для самовираження, самовизначення, самореалізації, самоактуалізації учнів (функція реалізації).

Близьким до названих вище понять є поняття «*індивідуального навчання*», яке розуміється як форма, модель організації навчального процесу, за якої вчитель взаємодіє лише з одним учнем; один учень взаємодіє лише із засобами навчання (книги, комп'ютер тощо); двоє учнів взаємодіють між собою (взаємонавчання) без участі вчителя.

Реалізація індивідуального підходу здійснюється на основі нормативних документів. У цій царині науковцями та практиками також використовується низка понять, які хтось ототожнює, а хтось розрізняє. Серед них такі: «індивідуальна освітня траєкторія» (ІОТ); «індивідуальний освітній маршрут» (ІОМ); «індивідуальна освітня програма» (ІОП); «індивідуальна траєкторія розвитку» (ІТР), «узагальнений освітній маршрут» (УОЗ); «індивідуальна траєкторія навчання» (ІТН). Узагальнимо коротко результати аналізу наукових праць з цього питання (Лозенко, 2016 с. 191–194), (Терещук, 2017), (Толмачова, & Шпитальна, 2020), (Усурський, 2016).

Індивідуальна освітня програма (ІОП) 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; розроблена й реалізована учнем самостійно, водночас під супроводом учителя (тьютора, наставника), на основі особистісних, освітніх і професійних можливостей, інтересів, потреб і запитів. Взаємодія учня й учителя (тьютора, наставника) є рухом (розвитком) обох; останній за необхідності надає допомогу та підтримку, але не нав'язує шлях розвитку. Тобто учень у цій ситуації є активним суб'єктом освітнього процесу. Вибудовування індивідуальної освітньої програми передбачає декілька напрямів реалізації: змістовий (варіативні навчальні плани й освітні програми, які визначають освітній маршрут), діяльнісний (спеціальні педагогічні технології) та організаційний (Шелестова, 2022).

Індивідуальна освітня траєкторія (ІОТ) має просторово-часову характеристику, тобто є траєкторією, лінією руху учня, фіксація змісту отриманого ним досвіду (успіху, труднощів чи невдач), освітніх досягнень, характеристик індивідуального освітнього простору, що дає можливість здійснити педагогічне прогнозування й реалізувати освітній проєкт учителя (тьютора, наставника).

Отже, поняття «індивідуальна освітня програма» (ІОП) та «індивідуальна освітня траєкторія» (ІОТ) взаємопов'язані між собою: спочатку учень вибудовує індивідуальну освітню програму (ІОП), а її реалізацією є індивідуальна освітня траєкторія (ІОТ), оскільки саме вона відображає конкретні результати учня в ході реалізації індивідуальної освітньої програми. Оскільки індивідуальна освітня програма (ІОП) вибудовується в змістовому, діяльнісному й організаційному аспектах, відповідно індивідуальна освітня траєкторія (ІОТ) відображає конкретні результати учня за цими ж параметрами.

Варто зауважити, що в багатьох джерелах можемо помітити використання понять «індивідуальна освітня програма» (ІОП) та «індивідуальна освітня траєкторія» (ІОТ) як синонімів. У цих роботах автори припускаються порушень принципів формальної логіки й зазначають, що індивідуальна освітня траєкторія є цілеспрямованою освітньою програмою, яка забезпечує учневі позицію суб'єкта вибору, розроблення, реалізації освітнього стандарту за педагогічної підтримки. Очевидно, що нелогічно пояснювати сутність поняття «траєкторія» як «програма, яка...», оскільки «траєкторія» – це лінія руху, а «програма» – наперед продуманий план дій.

Рух за освітньою траєкторією передбачає послідовний перехід з одного стану в інший за певний проміжок часу під впливом різних чинників. Індивідуальну освітню траєкторію вчені пропонують характеризувати через сукупність таких параметрів:

- початковий стан (опис початкового освітнього стану, у якому знаходиться учень у момент початку руху);
- рівень (характеристика рівня освіти, якого може досягти учень);
- спрямованість (умовна характеристика орієнтації учня на певну галузь знань (за врахування рівня освіти);
- швидкість (характеристика, яка визначає час переміщення учня з одного рівня освіти на інший, час навчання в певному закладі освіти);
- обмеження (галузі навчального простору, у якому учень не може знаходитись за певних об'єктивних чи суб'єктивних обставин);
- ділянка активного руху (проміжок часу, у межах якого навчається в певному закладі освіти за певною програмою);
- ділянка пасивного руху (проміжок часу, у межах якого учень завершив освіту в закладі освіти й не використовує здобуті знання в буденній діяльності);
- можливість реалізації (можливість реалізації освітньої траєкторії за врахування об'єктивних і суб'єктивних освітніх обмежень);
- кінцевий стан (стан, у якому учень завершує свою освіту в певний момент часу);
- управління (цілеспрямований або випадковий вплив на учня, за якого його освітня траєкторія змінюється під впливом подій чи фактів, що виникли в освітній ситуації);
- вимоги до досягнення мети (вимоги до показників навчання учня відповідно за завдання підвищення рівня освіти) (Шелестова, 2022).

Поняття «індивідуальна освітня траєкторія» (ІОТ) тісно пов'язане з поняттям «індивідуальний освітній маршрут» (ІОМ). У тлумачному словнику «траєкторія» визначається як безперервна лінія, яку описує тіло або його точка під час руху (Білодіда, 1970–1980б, с. 225), а «маршрут» – як заздалегідь визначений шлях проходження, їзди тощо (Білодіда, 1970–1980а, с. 635). З огляду на це, у науці й розмежовуються поняття «індивідуальна освітня траєкторія» (ІОТ) та «індивідуальний освітній маршрут» (ІОМ): маршрут – це завчасно намічений шлях отримання освіти, а траєкторія – це те, що відбулося в реальності й може мати відхилення від маршруту. Тобто, індивідуальний

освітній маршрут є завчасно наміченим шляхом отримання освіти на основі індивідуальної навчальної програми; засвоєнням учнем навчальної програми за врахування його досвіду, рівня його індивідуальних потреб і можливостей. В індивідуальному освітньому маршруті чітко визначені часові межі, етапи навчання, критерії якості. Індивідуальний освітній маршрут (ІОМ) є одним із варіантів *узагальненого освітнього маршруту (УОЗ)* – сукупності загальних для всіх учнів етапів, періодів, ліній, які характеризують їхній рух під час отримання освіти та відображають взаємодію з освітнім середовищем.

Науковці також послуговуються поняттям *«індивідуальна траєкторія розвитку» (ІТР)*, яке трактується як лінія руху учня в його саморозвитку з властивими йому своєрідними, неповторними рисами. Тобто йдеться про вплив процесу навчання на зміни в особистості учня: його мотивації та ієрархії мотивів, формування його ціннісних орієнтацій, розвитку готовності до саморозвитку й адекватного самооцінювання.

Поняття *«індивідуальна траєкторія навчання» (ІТН)* близьке до поняття *«індивідуальна освітня траєкторія» (ІОТ)*, проте дещо вужче, оскільки в першому випадку йдеться лише про навчання, а в другому – про навчання, виховання та розвиток.

Таким чином, індивідуалізація освіти та проєктування цього процесу для кожного учня може здійснюватися на трьох рівнях: найбільш загальне уявлення про план дій відображається в індивідуальній освітній програмі. Конкретизація програми здійснюється через розроблення індивідуального освітнього маршруту та індивідуальної освітньої траєкторії. У ході реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учнем може здійснюватися уточнення та корекція обраного шляху руху.

У понятійному полі нашого дослідження важливим також є розрізнення понять *«індивідуалізація навчання»* та *«диференціація навчання»*. Традиційно, немає одноголосності в розмежуванні цих понять. Деякі вчені розуміють диференціацію як створення різноманітних умов навчання для різних шкіл, класів, груп задля врахування особливостей їхнього контингенту; комплекс методичних, психолого-педагогічних та організаційно-управлінських заходів, що забезпечують навчання в гомогенних (однорідних) групах.

У розумінні диференціації (лат. *difference* – поділ цілого на різні частини, форми, шаблі) можна виділити три основні аспекти: врахування індивідуальних особливостей учнів; групування учнів з огляду на ці особливості; варіативність навчального процесу в групах. Мета диференціації процесу навчання: забезпечити кожному учневі умови для максимального розвитку його здібностей, схильностей, задоволення пізнавальних потреб та інтересів у процесі оволодіння ним змісту освіти.

Диференціація навчання також розглядається як принцип удосконалення (реформування) системи освіти, що реалізує індивідуальний підхід у навчанні та вихованні; передбачає зміну навчальних планів і програм, змісту та методів освіти, темпів і термінів навчання відповідно до потреб, можливостей, інтересів учнів; створення закладів освіти різних типів, профільних класів, класів підтримки та корекції тощо.

Розрізняють поняття «внутрішньої» та «зовнішньої» диференціації навчання. У першому випадку йдеться про таку організацію освітнього (навчального) процесу, за якої індивідуальні особливості учнів урахуються вчителем в умовах звичайного класу. Внутрішня диференціація в межах одного класу обумовлена різними здібностями учнів, їхніми особливостями пам'яті, мислення, рівнем знань, інтересів, мотивацією тощо. Зовнішня диференціація передбачає організацію навчання в класах (школах) з однорідним (гомогенним) складом учнів. Водночас, викладання предметів здійснюється за програмами, розрахованими на один рівень навчальних можливостей (інтересів) учнів.

Як види «зовнішньої» диференціації традиційно виділяють: диференціацію за здібностями (за загальними або спеціальними здібностями), диференціацію за інтересами, диференціацію за орієнтацією на майбутню професію.

Узагальнення наукового доробку науковців Інституту педагогіки НАПН України, які тривалий час вивчали і продовжують вивчати проблему індивідуалізації навчання загалом та індивідуалізації в закладах освіти різних рівнів (Арістова, & Малихін, 2021), (Арістова, 2021), (Арістова, 2022), (Ліпчевська, 2022b), (Ліпчевська, 2022c), (Малихін, & Загорулько, 2023a), (Малихін, & Полякова, 2015), (Малихін, & Топузов, 2022), (Малихін, 1999), (Малихін, 2016), (Малихін, 2017), (Малихін, 2021), (Малихін, Арістова, & Рогова, 2022), (Малихін, Арістова, Шелестова, Кизенко, Кравчук, Кравчук, & Черноус, 2021), (Малихін, Ковальчук, Арістова, Попов, & Гриценко, 2017), (Топузов, & Засєкіна, 2021), (Топузов, & Засєкіна, 2023), (Топузов, 2021b), (Топузов, Головка, & Локшина, 2023), (Топузов, & Головка, 2021), дає змогу дійти узагальнювального висновку про те, що індивідуалізація навчання передбачає врахування у процесі навчання індивідуальних особливостей учнів, створення умов для вияву й розвитку особистості як індивідуальності за допомогою вибору змісту, форм і методів навчання, що відповідають їхнім можливостям, потребам та інтересам. Диференціація навчання передбачає розподіл учнів на групи відповідно до індивідуальних особливостей для окремого навчання; групи можуть бути стабільними або відносно стабільними; окреме навчання може бути постійним або тимчасовим.

1.3 Форми індивідуалізації навчання

Як уже зазначалося, індивідуалізація навчання – це така організація навчального процесу, за якої вибір способів, прийомів, темпу навчання здійснюється відповідно до індивідуальних особливостей (відмінностей) та освітніх потреб учнів; також створюються умови для розвитку та самореалізації особистості учнів.

Основною причиною уваги багатьох видатних педагогів минулого та сучасності до проблеми індивідуалізації навчання є наявність суперечності між індивідуальним характером засвоєння змісту освіти учнями та домінуванням фронтальних форм організації навчання (одночасним рухом учнівського колективу від теми до теми, від класу до класу).

Вирішення цієї суперечності неможливе ні за рахунок зменшення чисельності класу (практика малокомплектних шкіл не виправдала цих

сподівань), ні за рахунок вибору певної програми з наявного різноманіття (однак всі учні класу навчаються лише за однією програмою), ні за рахунок наявності в учителів інформації про індивідуальні особливості учнів (фронтальна організація навчання не дає змоги організувати індивідуальний процес навчання для кожного учня).

Узагальнюючи результати досліджень авторитетних учених щодо індивідуалізації, зазначимо: умови реальної індивідуалізації навчання поділяються на три групи: *змістові, процесуальні й управлінські*.

Змістові умови: формування в учня тих метапредметних способів діяльності, які необхідні йому для якісного засвоєння навчального змісту (змісту освіти); різноманітність освітніх ситуацій, форм взаємин учнів; різноманітність дидактичного матеріалу з однієї й тієї ж теми; різноманітність маршрутів засвоєння навчального змісту (змісту освіти) з певної галузі в межах одного навчального колективу.

Процесуальні умови: персональний темп опанування навчального матеріалу; завершеність опанування навчального матеріалу на кожному етапі навчання; наявність на уроках різних форм організації навчання (індивідуальної, парної, групової, колективної) одночасно; рухомий склад навчальних груп; різноманіття керованих процесів, що одночасно протікають на занятті; активна співпраця між усіма учасниками колективу.

Управлінські умови: залучення учнів до спільної (з різними учасниками освітнього процесу) рефлексії своєї діяльності та розроблення індивідуальних маршрутів, програм; орієнтація на досягнутий рівень кожного учня та зону його найближчого розвитку; формулювання діагностувальних дидактичних завдань на основі дій учнів, які можна чітко розпізнати; готовність учителів до здійснення індивідуалізації навчання, зокрема, розуміння вчителем, які саме індивідуальні особливості необхідно враховувати та в чому ці відмінності виявляються.

Отже, для повноцінної індивідуалізації навчання необхідним є врахування низки характеристик освітнього середовища: взаємини учнів (з різним рівнем підготовки та різними розумовими здібностями); способів подання навчального змісту (змісту освіти) та зразків навчальної діяльності; варіантів пізнавальних стилів поведінки та способів виконання навчальних завдань; форм організації навчання; маршрутів вивчення курсу загалом та окремих його частин.

Зауважимо, що вищезначені умови індивідуалізації навчання рідко отримують практичне втілення в комплексі, частіше – у якомусь обмеженому варіанті.

Зазвичай форми індивідуалізації поділяються на три групи відповідно до рівня структурної організації навчання: *щодо діяльності суб'єктів освітнього (навчального) процесу; щодо навчального заняття (навчального колективу); щодо інституційної системи навчання (освітньої установи)*.

Індивідуалізація навчання щодо діяльності суб'єктів освітнього (навчального) процесу та щодо навчального заняття (навчального колективу) здійснюється в масовій практиці переважно у формі: *використання індивідуалізованих навчальних матеріалів; індивідуальної педагогічної допомоги*

в умовах фронтального заняття; диференціації самостійної роботи та домашніх завдань; консультування окремих дітей. Значно рідше під час уроку вчитель індивідуалізує процес навчання за допомогою диференціації різних типологічних груп учнів. Надзвичайно рідко вчитель вибудовує освітній (навчальний) процес для окремих учнів паралельно до процесу навчання в усьому класі.

Існує досвід диференціації навчання на індивідуальній основі, коли учні вивчають однакову тему, але в індивідуально обраному темпі й у межах обраного рівня засвоєння – нормативного, компетентного чи творчого. За такого підходу на уроці домінує самостійна робота учнів, вивчати нову тему учень може лише після опанування попередньої теми. Попри переваги такого підходу до індивідуалізації навчання, очевидні й недоліки: зберігається єдиний для всього класу маршрут вивчення курсу; індивідуально-орієнтований навчальний план охоплює лише блок самостійної роботи учнів; межами класного календарно-тематичного планування порушується природний темп руху окремих учнів.

Індивідуалізація навчання на інституційному рівні здійснюється у формі зовнішньої *групової диференціації навчання*, коли формуються *гомогенні класи* на основі здібностей учнів чи на основі співпадіння *індивідуальних навчальних планів*. Зауважимо, що *диференціація учнів за класами* чи *диференціація змісту* мають недостатньо можливостей для індивідуалізації навчання, оскільки: велика кількість учнів обмежує можливості реалізації індивідуалізації; типові відмінності враховуються лише на момент створення гомогенного класу і недостатньо враховуються пізніше, коли індивідуальні відмінності між учнями стають помітнішими. Індивідуалізація навчання до певної міри може відбуватись за рахунок диференціації змісту – вибору учнями варіативних навчальних курсів.

На рівні інституційної системи навчання за межами обов'язкових аудиторних занять стосовно окремих учнів використовуються такі форми індивідуалізації навчання, як самостійна робота учня поза колективом учнів (екстернат, заочне навчання); репетиторство; індивідуальні заняття з обдарованими дітьми за індивідуальним планом; індивідуальні маршрути в індивідуальних дослідницьких і творчих проектах; об'єднання учнів у тимчасові мікрогрупи за врахування індивідуальних програм (певні учні об'єднуються лише на період реалізації фрагмента своєї індивідуальної програми).

У межах класно-урочної системи, у якій домінують фронтальні форми роботи, з об'єктивних причин не може відбутися навчання за індивідуальними траєкторіями (програмами, маршрутами). Зазвичай, вони реалізуються поза обов'язковими заняттями. Для повноцінної реалізації індивідуалізації навчання необхідними є зміни в організації цього процесу, відповідно до яких учні навчаються спільно, водночас кожен за своєю індивідуальною програмою; кожен отримує високий рівень загальної освіти, однак власним шляхом й у власному темпі.

Отже, коли говоримо про індивідуалізацію навчання, маємо на увазі, що в процесі її практичної реалізації йдеться не про абсолютну, а про відносну індивідуалізацію. Це пояснюється в такий спосіб:

- 1) зазвичай ураховуються індивідуальні особливості не кожного учня, а групи учнів, які мають приблизно подібні особливості;
- 2) ураховуються лише відомі особливості, найчастіше ті, які є важливими з точки зору навчання (наприклад, загальні розумові здібності);
- 3) іноді враховуються окремі індивідуальні особливості, якщо саме вони є надзвичайно важливими для певного учня (зокрема, обдарованість щодо певної сфери або розлади здоров'я);
- 4) індивідуалізація здійснюється не в усьому обсязі навчальної діяльності, а епізодично або в певному виді навчальної діяльності.

У вітчизняній і зарубіжній педагогічній практиці напрацьовано багатий досвід організації індивідуального підходу в навчальній діяльності. Зокрема, проблему особливостей індивідуального підходу в умовах змішаного навчання в початковій школі вивчають науковці відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України (Арістова, & Малихін, 2021), (Арістова, 2021), (Арістова, 2022), (Барановська, 2023a), (Барановська, 2023b), (Барановська, 2021a), (Барановська, 2021b), (Барановська, 2021c), (Барановська, 2021d), (Барановська, 2021e), (Ліпчевська, 2022b), (Ліпчевська, 2022c), (Малихін, & Загорулько, 2023a), (Малихін, & Полякова, 2015), (Малихін, & Топузов, 2022), (Малихін, 1999), (Малихін, 2016), (Малихін, 2017), (Малихін, 2021), (Малихін, Арістова, & Рогова, 2022), (Малихін, Арістова, Шелестова, Кизенко, Кравчук, Кравчук, & Черноус, 2021), (Малихін, Ковальчук, Арістова, Попов, & Гриценко, 2017), (Топузов, & Засєкіна, 2021), (Топузов, & Засєкіна, 2023), (Топузов, 2021b), (Топузов, Головка, & Локшина, 2023), (Топузов, Головка, 2021), (Шелестова, 2023).

Необхідність урахування індивідуальних особливостей учнів завжди викликає запитання: як це реалізувати організаційно? У сучасній школі зазвичай один учитель одночасно працює з великою групою учнів, і це є ключовою проблемою індивідуалізації навчання.

Один із варіантів – диференціація навчання, тобто групування учнів у *гомогенні класи* (групи, школи) на основі певних особливостей (чи їх сукупності) для навчання за особливою навчальною програмою та особливим навчальним планом. З огляду на цей підхід, у нашій системі освіти є два типи класів (шкіл): ті, що створені на основі спеціальних здібностей, нахилів чи професійних намірів; ті, що створені на основі рівня розумового розвитку або стану здоров'я.

Створення гомогенних класів (чи шкіл) на основі спеціальних здібностей і нахилів (до зображувального чи прикладного мистецтва, музики, хореографії, іноземних мов тощо) може розпочинатись уже в початковій школі. Створення гомогенних класів (чи шкіл) на основі професійних намірів здійснюється в старшій школі (на етапі здобуття повної загальної середньої освіти). У них учні поглиблено вивчають окремі навчальні предмети, до яких виявилися здібності в достатній мірі в початковій або базовій школі.

У вітчизняній і зарубіжній педагогіці питання доцільності гомогенних та гетерогенних класів було й залишається дискусійним.

Перевагами гомогенних класів називають такі: учителю легше працювати, йому зручніше пристосуватися до різного типу засвоєння різними учнями навчального матеріалу, оскільки тут відмінності менш значні, а необхідність у внутрішньокласній індивідуалізації навчальної роботи менша. Недоліками гомогенних класів є: усвідомлення учнями належності до певного класу породжує снобізм у сильних учнів і почуття неповноцінності в слабких; середні та слабкі учні не мають можливості відчувати на собі розвивальний вплив сильних учнів. Негативом гомогенних класів є також і те, що вони створюються на основі лише загальних розумових здібностей, інші особливості учнів та розвивальні чинники не враховуються.

Поділяючи дітей на гомогенні чи гетерогенні групи, варто пам'ятати також і про питання дисципліни. У гетерогенних класах більшість учнів поведуться дисципліновано, подаючи гарний приклад неврівноваженим дітям. У спеціальних класах, де зібрані лише складні діти, неминуче виникає хаос, впоратися з яким можна за допомогою або суворої дисципліни, яка забезпечить порядок на уроці, але водночас знизить продуктивність навчання; або допустити повну свободу дій, за наявності якої, можливо, хтось і зможе чогось навчитися, але мало хто з учителів здатен її витримати.

Розподіл на гомогенні групи за здібностями не виправдовує себе не лише тому, що в них страждають учні. Він також згубно впливає й на вчителів. Коли діти об'єднані в класи за здібностями, учителі нерідко відчують роздратування в роботі з більш слабкими учнями.

Найперспективнішим варіантом є навчання за індивідуальними програмами (траєкторіями/маршрутами) у межах загального навчального колективу. Тобто йдеться про створення *гомогенних груп із вивчення окремих предметів у межах гетерогенного класу*. Зокрема, описаний досвід створення гомогенних груп для навчання читання в початковій школі. Учителі-початківці дійшли висновку, що навички читання в початковій школі є базовими, оскільки саме вони відіграють визначальну роль для досягнення академічного успіху учня в певний момент і в майбутньому. І якщо в класі є багато дітей, які погано читають, доречно створити тимчасові гомогенні групи задля формування на якісному рівні навички усвідомленого читання. На думку педагогів, такий підхід є найбільш виправданим (Гетерогенні (неоднорідні) класи, 2022).

З огляду на вищевикладене, стає очевидним, що найскладнішою проблемою в реалізації індивідуального підходу в навчанні є питання про те, у який спосіб диференціювати дітей, за якими критеріями виділяти їхні особливості, яким чином визначити початковий рівень розвитку та які напрямки в роботі з конкретною дитиною є найбільш важливими. Тобто йдеться про виділення типологічних особливостей учнів.

Відповідно до типологічних особливостей здійснюється поділ учнів на групи. Критерієм для такого поділу може бути: ставлення до навчання (пізнавальний інтерес); пізнавальні здібності учнів; успішність (рівень знань) тощо. Поділивши дітей на певні гомогенні групи в межах гетерогенного класу,

учитель повинен бачити динаміку зростання кожного учня й урахувати її; чітко уявляти можливості колективної роботи з різними групами учнів; обирати систему роботи з кожним учнем в межах групи.

За результатами діагностування клас поділяється на такі *групи*:

- учні з високим рівнем розвитку навчальних можливостей: мають врівноважені процеси збудження та гальмування; стійку увагу та великий словниковий запас; здатні робити узагальнення; працюють з навчальним матеріалом вищої складності, що вимагає вміння використовувати знання в незнайомій ситуації та самостійно, творчо підходити до вирішення завдань;
- учні з середнім рівнем розвитку навчальних можливостей: мають тип нервової системи, коли процеси збудження переважають процеси гальмування; не можуть самостійно виділяти ознаки предмета, їхні уявлення про світ збіднені; їм потрібне багаторазове повторення для запам'ятовування матеріалу; неухважні та надто емоційні; аналітичне мислення слабо розвинене, тому їм важко виконувати завдання на узагальнення; працюють із навчальним матеріалом вищої складності, але з допомогою вчителя за опорними схемами;
- учні з низьким рівнем розвитку навчальних можливостей: потребують точності в організації навчальної діяльності; більшої кількості тренувальних завдань і додаткових пояснень нової теми; мають прогалини в знаннях; ігнорують виконання завдань; швидко втомлюються, повільні, апатичні; за відсутності особливої уваги до них з боку педагога втрачають інтерес до навчання.

Поділ учнів на групи в межах класу дає змогу більшою мірою враховувати їхні індивідуально-типологічні особливості, добираючи для кожної групи відповідний навчальний зміст і завдання. Варто наголосити, що склад таких груп не закріплений назавжди і тому можливий перехід учнів з однієї групи до іншої. Підґрунтям для такого переходу є зміна в рівнях розвитку учня, подолання ним прогалин у навчанні, підвищення мотивації до навчання тощо.

Різномірне диференціація навчання широко застосовується на різних етапах навчального процесу: вивчення нового матеріалу; поточної перевірки засвоєння вивченого навчального змісту; оцінювання під час уроку; виконання домашніх завдань; самостійних чи контрольних робіт; роботи над помилками; уроків закріплення вивченого матеріалу.

Широкі можливості для індивідуалізації навчання надає *індивідуальна самостійна робота*, яка здійснюється в індивідуальному темпі. Цей вид навчальної діяльності передбачає виконання учнями завдань без безпосередньої участі вчителя, але під його керівництвом. Кожен учень отримує конкретне завдання, яке передбачає виконання певної письмової роботи; учням дають різні завдання, які варіюються залежно від їхніх індивідуальних особливостей та від особливостей групи учнів, об'єднаних на основі певних ознак. Найчастіше такі завдання використовують на етапі закріплення матеріалу.

Зміст самостійних завдань може бути однаковим для всього класу, однак для сильних учнів зменшується час для виконання завдання; пропонуються

завдання більшого обсягу; пропонуються складніші завдання. Для слабких учнів пропонується допоміжний матеріал, який полегшує виконання завдання (опорна схема, алгоритм, таблиця, програмоване завдання, зразок, відповідь тощо).

На етапі засвоєння нових знань залучати учнів до самостійної роботи доречно поступово. Спочатку вчитель починає працювати фронтально з усім класом; по мірі засвоєння змісту частиною учнів, учитель пропонує їм виконати самостійну роботу (роботу з підручником чи з дидактичним матеріалом, виконання завдань тощо). Після засвоєння навчального змісту іншою частиною учнів, учитель пропонує їм виконати самостійну роботу щодо закріплення нових знань та навичок. І так до того моменту, поки всі учні класу засвоять необхідний зміст навчання.

Важливою складовою освітнього (навчального) процесу є *домашні завдання*. Загальновідомо, що засвоєння знань учнями, набуття компетентності відбувається переважно на уроці. Однак, обмеженість уроку в часі не надає можливості продовжувати роботу щодо подальшого осмислення та засвоєння нового матеріалу. Тому домашні завдання відіграють значну роль у цьому процесі. Вони створюють умови для ліквідації відриву у викладі навчального матеріалу вчителем і засвоєнні його учнями, усувають фрагментарність в оволодінні учнями знаннями й уміннями тощо.

Виконання домашніх завдань має, зазвичай, індивідуальний характер і розраховане на повну самостійність учнів. Під час виконання домашніх завдань їхні індивідуальні особливості виявляються ще більшою мірою, ніж у класі. На якість виконання домашніх завдань також впливає місце, час, відсутність контролю з боку педагога й інші умови.

Індивідуалізація домашніх завдань реалізується за допомогою часткової індивідуалізації загальнокласного домашнього завдання; використання індивідуальних та групових домашніх завдань; використання необов'язкових (тих, які виконати бажано) домашніх завдань поруч із обов'язковими; також не обов'язкових («бажаних») завдань і рекомендацій; використання «поточних» індивідуальних завдань та рекомендацій у ході виконання учнями завдань, котрі розраховані на тривалий час виконання («відстрочені завдання»).

Окрім названих форм індивідуалізації використовуються їх комбінації. Однією з таких можливостей є створення постійних чи тимчасових гомогенних груп задля вивчення якогось предмета чи розділу. Також можливий варіант створення груп за інтересами під час викладання факультативних курсів, метою яких є розвиток різнобічних інтересів та здібностей.

Серед форм індивідуального навчання є також домашнє навчання, педагогічний патронат, екстернат.

Домашнє індивідуальне навчання – найбільш продуктивний варіант індивідуального навчання за умови добросовісного виконання батьками своїх обов'язків щодо освіти дитини, організації ними занять з кращими педагогами та репетиторами щодо засвоєння змісту освіти відповідно до стандарту й організації занять у позашкільних установах відповідно до нахилів і здібностей дитини.

Педагогічний патронат – форма навчання, яка використовується тоді, коли дитина має обмежені можливості, часто хворіє, отримала серйозну травму й не може з певних причин відвідувати школу. Дитина закріплюється за певною освітньою установою й педагог приходить за графіком додому (чи в лікарню) до учня, проводить заняття за індивідуальною освітньою програмою. Основна навчальна діяльність учнем здійснюється самостійно.

Екстернат – форма навчання для обдарованих дітей, які надзвичайно швидко опановують шкільну програму, активно займаються з репетитором, мають високий рівень інтелектуального розвитку та яскраво виражену пізнавальну активність. Екстерном також можуть навчатися діти, які не можуть відвідувати шкільні заняття через проблеми зі здоров'ям або ті, які проживають на території, де проходять воєнні дії.

1.4 Особливості індивідуалізації навчання в кризових умовах

Індивідуалізація навчання – це підхід, як уже було зазначено, до навчання, який спрямований на врахування потреб, інтересів та особливостей кожного учня, створення умов для їхнього розвитку та самореалізації. У звичайних умовах, цей підхід зазвичай забезпечує більш ефективне навчання та забезпечує більший успіх учнів. Але коли йдеться про індивідуалізацію навчання в кризових умовах (наприклад, через пандемію, війну тощо), індивідуалізація навчання стає ще більш важливою й може бути важливим інструментом для підвищення ефективності освіти в нестабільних умовах (Алексеева, Арістова, Малихін, & Топузов, 2023), (Малихін, Арістова, & Липчевська, 2023), (Малихін, Арістова, & Шпарик 2021a), (Малихін, Арістова, & Шпарик, 2021b). Оскільки в нашій країні війна триває вже більше двох років, зосередимо увагу на питаннях індивідуалізації навчання та змішаної форми навчання в кризових умовах.

Забезпечення індивідуалізації навчання в умовах війни передбачає: з'ясування потреб учнів, що допоможе зрозуміти, які знання та навички вже має учень і які ще потрібно набути; розроблення програм відповідно до потреб кожного учня; розроблення інтерактивних уроків і тестів на основі он-лайн ресурсів; використання інтерактивних технологій через обмеження доступу до традиційних навчальних матеріалів; використання групових форм роботи, які нададуть учням змогу співпрацювати та взаємодіяти між собою; розвиток міжособистісної компетентності (емпатія, співробітництво, конфліктологія), що дасть змогу учням бути більш адаптованими до складних ситуацій і змін.

Індивідуалізація навчання в умовах війни може стати складним завданням, однак використання сучасних засобів навчання допоможе учням здобувати освіту в будь-яких умовах. Серед ефективних інструментів індивідуалізації навчання такі:

- мультимедійні засоби: використання мультимедійних засобів (відео, зображення й аудіо) допоможе учням краще зрозуміти матеріал, особливо якщо вони знаходяться на відстані від школи; наприклад, відео-уроки, презентації й аудіокниги можуть бути корисними для учнів, які навчаються вдома або за кордоном;

- електронні підручники й онлайн-ресурси: електронні підручники та онлайн-ресурси можуть бути доступними для учнів у будь-якому місці й у будь-який час; вони можуть містити інтерактивні елементи, тести тощо, що допоможе учням краще зрозуміти навчальний матеріал;
- онлайн-консультації: підтримка вчителів допоможе учням зрозуміти навчальний зміст і вирішити труднощі в процесі роботи з ним.

Учителю початкової школи в умовах війни необхідно ретельно планувати та розробляти уроки, ураховуючи непередбачуваність ситуації та можливість перерви в навчанні. Він має забезпечити збереження педагогічного процесу та максимально оптимізувати навчання для того, щоб забезпечити якість освіти, незважаючи на складні умови.

Учителі початкових класів повинні мати плани запасних дій, що дасть їм змогу змінювати програму навчання, залежно від того, які ресурси доступні, та який рівень ризику є на території школи. Наприклад, учителі можуть змінювати кількість матеріалів, що потребують доступу до Інтернету, та зосереджуватися на застосуванні простіших концепцій, що не потребують великої кількості інтерактивних ресурсів.

У вчителів може також виникнути необхідність вносити зміни до навчального плану (наприклад, додавати нові теми) з огляду на ситуацію на театрі військових дій.

Під час війни може статися так, що військові дії ускладнять або зроблять неможливим доступ до якісної освіти для всіх/окремих учнів. Це обумовлює необхідність учителям бути гнучкими й адаптивними; використовувати альтернативні методи та форми навчання, зокрема дистанційного чи змішаного навчання; забезпечувати доступність освіти для учнів незалежно від місцезнаходження.

Через обмеження можливостей використання стандартних методів навчання вчителі повинні бути готові використовувати інтерактивні технології задля забезпечення ефективного навчання учнів. Водночас, необхідно також дбати і про збереження традиційних методів навчання, які дають змогу учням опанувати зміст навчання у звичній для них формі.

Загалом, навчання учнів початкової школи в умовах війни має свої особливості, оскільки діти цього віку потребують особливої уваги, турботи та підтримки. Діти цього віку вважають школу одним зі стабільних пунктів у своєму житті, вони потребують живого спілкування, тому важливо забезпечити їм максимально можливий комфорт під час навчання. З огляду на це, МОН України рекомендує проводити навчання для дітей цієї категорії в очному форматі (Міністерство освіти і науки України, 2022b).

Одна з найбільш суттєвих особливостей навчання молодших школярів в умовах війни – підвищений ризик фізичного та психологічного травмування серед дітей і вчителів. Учителі мають стежити за тим, щоб діти не потрапляли до зони бойових дій, а також дбати про безпеку учнів у приміщенні школи, забезпечуючи належну охорону. Вони мають бути готовими до дій у надзвичайних ситуаціях і знати алгоритми дій у разі надзвичайних ситуацій, таких як обстріли, бомбардування тощо. Тому безпека учасників освітнього

(навчального) процесу є пріоритетом. Її забезпечення Державна служба з надзвичайних ситуацій (ДСНС) пов'язує з обладнанням у закладі освіти укриття, у якому учні й учителі повинні мати можливість перебувати впродовж не менше 48 годин. Про вимоги до такого укриття детально описано в Алгоритмі дій місцевих органів виконавчої влади органів місцевого самоврядування, органів управління освітою, керівників закладів освіти щодо забезпечення укриття учасників освітнього процесу у фонді захисних споруд цивільного захисту (Державна служба України з надзвичайних ситуацій, 2022).

Для підготовки роботи закладів освіти в очному режимі МОН України рекомендує засновникам провести відповідні заходи з посилення безпеки: обов'язково перевірити заклади освіти та прилеглі території на наявність вибухонебезпечних предметів; встановити перевірку ідентифікації відвідувачів та обмежити доступ до певних зон; перевірити готовність систем оповіщення, зокрема, доступності оповіщення для дітей із порушеннями зору та слуху; визначити та позначити шляхи евакуації; обладнати укриття для всіх учасників освітнього процесу; створити запаси води та медикаментів; провести тренування з учасниками освітнього процесу щодо дій у разі повітряної тривоги; провести навчальні заняття щодо здоров'язбереження, надання домедичної підготовки тощо; підключити мережу Wi-Fi в укриттях для проведення занять (за можливості) тощо (Міністерство освіти і науки України, 2022d).

Заклади освіти послуговуються й іншими нормативними документами та рекомендаціями, які допомагають зробити безпечним процес навчання в умовах війни: вимогами до утримання й експлуатації споруд цивільного захисту (Державна служба України з надзвичайних ситуацій, 2021), (Державна служба України з надзвичайних ситуацій, 2022a), (Державна служба України з надзвичайних ситуацій, 2022b), (Нова українська школа, б. д.), (Про затвердження вимог з питань використання та обліку фонду захисних споруд цивільного захисту, 2018).

Учителю також необхідно забезпечити зв'язок із батьками учнів та управлінням школи, щоб у разі виникнення надзвичайної ситуації забезпечити евакуацію дітей до безпечного місця. Він також має підготувати дітей до надзвичайних ситуацій і навчити їх алгоритмам поведінки в таких випадках.

Ще однією особливістю навчання в умовах війни є необхідність здійснення просвітницької роботи з учасниками освітнього процесу, оскільки можуть виникати ситуації, які вимагають від учнів певних навичок виживання, поведіння в надзвичайних ситуаціях, надання першої медичної допомоги. Учні мають навчитися розрізняти загрози, вчасно реагувати на них і діяти безпечним чином. Важливо, щоб ці знання надавалися дітям в доступній і зрозумілій формі, за урахування їхніх вікових особливостей. У МОН України розроблено методичні рекомендації щодо проведення такої роботи з питань уникнення враження мінами, вибухонебезпечними предметами та ознайомлення з правилами поведіння в надзвичайних ситуаціях (Міністерство освіти і науки України, 2022с).

В умовах війни навчання учнів початкової школи має бути орієнтоване на розвиток не лише академічних знань, але й умінь зберігати психологічну стійкість, самоконтроль і вміння вмикати механізми адаптації до змін. Війна викликає в дітей різні емоції: стрес, страх, паніку, тривогу, нестабільність, розчарування тощо, що потребує готовності вчителів допомогти учням зрозуміти та пережити їхні емоції, забезпечити їм постійну підтримку та позитивний настрій. Освітній (навчальний) процес повинен бути зорієнтований на формування здатності дітей до співпраці, толерантності й емпатії, що допоможе створити гармонійний класний колектив і зменшити ступінь тривоги й напруженості серед дітей. Створити сприятливу психологічну атмосферу в класі можна за звернення до стимулювальних ігор (які допоможуть дітям розважитися та зняти напруження) і спільних проєктів (які залучатимуть дітей до співпраці та спілкування між собою).

Також важливо бути готовим до непередбачуваних ситуацій і швидко реагувати на них, забезпечуючи збереження психічного здоров'я дітей. З огляду на існуючі загрози психічному здоров'ю учасників освітнього процесу в МОН України створено методичні рекомендації «Перша психологічна допомога. Алгоритм дій» для педагогічних працівників, психологів і соціальних педагогів закладів освіти (Міністерство освіти і науки України, 2022а).

Також важливо враховувати, що учні в умовах війни можуть бути відокремлені від своїх сімей і друзів, що може вплинути на їхню поведінку та настрій. Учителі повинні бути готовими до роботи з учнями, які можуть бути відокремлені від сімей та забезпечити їм необхідну підтримку та допомогу.

Учні початкової школи в умовах війни також потребують додаткової підтримки від психологів і соціальних працівників. Учителі повинні бути готові співпрацювати з цими фахівцями та допомагати учням знаходити шляхи подолання емоційного стресу та тривоги.

Як бачимо, виклики війни потребують від учителя професіоналізму й емоційної стійкості. Він повинен бути готовим до роботи в екстремальних умовах і мати достатній досвід для використання інтерактивних технологій, розроблення та використання ефективних засобів навчання; стійко приймати невизначеність і швидко адаптуватися до змін у ситуації. Це допоможе забезпечити максимальну безпеку для учасників освітнього процесу та забезпечити ефективне навчання для кожного учня, незалежно від того, у яких умовах воно відбувається.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО РОЗДІЛУ 1

1. Алексеева, С. В., Арістова, Н. О., Малихін, О. В., & Топузов, О. М. (2023). Методологічні та дидактичні засади компенсації освітніх втрат здобувачів повної загальної середньої освіти. У *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України: методичні рекомендації* (с. 19–25). Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-736-7-2023-190>
2. Арістова, Н. О. (2016а). Аналіз сутності феномену «особистість» в сучасній психолого-педагогічній літературі. *Молодь і ринок*, 8(139), 16–21.

3. Арістова, Н. О. (2016b). Науково-теоретичний аналіз поняття «суб'єктність» в сучасній психолого-педагогічній літературі. *Молодь і ринок*, 11–12, 90–94.
4. Арістова, Н. О. (2017a). Сучасні підходи до розуміння змісту, сутності і структури поняття мотивація в науковій літературі. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*, 79(2), 9–13.
5. Арістова, Н. О. (2017b). Сучасні підходи до розуміння змісту, сутності і структури поняття «мотивація» в науковій літературі. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія «Педагогічні науки»*, 79(2), 9–13.
6. Арістова, Н. О. (2021). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти: методологія дослідження. У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік*. Київ: Педагогічна думка, 31–33.
7. Арістова, Н. О. (2022). Цифрова компетентність у системі ключових компетентностей для навчання впродовж життя. *Освіта. Інноватика. Практика*, 8(10), 54–60. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i8-008>
8. Арістова, Н. О. (2023). Трикутник партнерства «учителі – учні – батьки»: долаємо стрес разом (за результатами українсько-латвійського проєкта «мережева система підтримки для педагогів, спрямована на зниження рівня тривожності в дітей у регіонах, що постраждали від війни») У О. Топузов, О. Малихін (Наук. ред.), *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Київ (с. 50–52). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <https://lib.iitta.gov.ua/734324/>
9. Арістова, Н. О., & Малихін, О. В. (2021). Досвід подолання негативного впливу пандемії Covid-19 на систему освіти: країни Бенілюксу. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 44, 78–87.
10. Барановська, О. В. (2021a). *Змішане навчання у початковій школі: нові форми взаємодії: методичні рекомендації*. Фенікс.
11. Барановська, О. В. (2021b). Індивідуалізація навчання: здобутки, труднощі, перспективи (с. 159–164). *Innovative technologies in science and education*.
12. Барановська, О. В. (2021c). Особливості форм організації навчальної діяльності учнів початкових класів в умовах змішаного навчання. У *Topical issues of modern science, society and education* (с. 405–410). Міжнародні конференції.
13. Барановська, О. В. (2021d). Проблеми та перспективи трансформації форм організації навчальної діяльності учнів в умовах змішаного навчання. У *Modern scientific research: achievements, innovations and development prospects* (с. 119–125). MDPC Publishing.
14. Барановська, О. В. (2021e). Трансформація форм організації навчальної діяльності учнів в умовах змішаного навчання. У О. М. Топузов, О. В. Малихін (Ред.). У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 85–88). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.

15. Барановська, О. В. (2023а). Дидактична модель індивідуалізації навчання в початковій школі: особливості та основні складові. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи*. (Т. 9: Дилеми сталого розвитку науки та освіти). (Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький, Наук. ред.). Посвіт.
16. Барановська, О. В. (2023b). Дидактичні можливості групової роботи в умовах змішаного навчання в початковій школі: виклики воєнного часу (с. 430–435). У *Modern problems of science, education and society*. Міжнародні конференції.
17. Бібліотека online. (2006–2017). *Педагогіка. Індивідуалізація і диференціація навчання*. <http://readbookz.com/book/172/5458.html>
18. Білодіда, І. К. (Ред.). (1970–1980а). *Словник української мови*. (Т. 4). Інститут мовознавства.
19. Білодіда, І. К. (Ред.). (1970–1980b). *Словник української мови*. (Т. 10). Інститут мовознавства.
20. Володько, В. М. (2000). Індивідуалізація і диференціація навчання. У *Проблеми сучасної педагогічної освіти* (с. 21–23).
21. Гетерогенні (неоднорідні) класи. (2022). *Навчальна інформація для українських студентів*. http://ni.biz.ua/12/12_20/12_20229_geterogennie-neodnorodnie-klassi.html
22. Державна служба України з надзвичайних ситуацій. (2021). (П. Б. Волянського, С. А. Парталіяна, Заг. ред.). *Перші кроки щодо організації цивільного захисту на базовому рівні місцевого самоврядування: серія практичних порадників*. (Серія 9). ІДУ НД ЦЗ. <https://idundcz.dsns.gov.ua/upload/6/1/8/1/2/3/zOBu5e5ZbfO0yItahuCA3IAQ1n6GXmgYJGhSnUFR.pdf>
23. Державна служба України з надзвичайних ситуацій. (2022а). *Алгоритм дій місцевих органів виконавчої влади органів місцевого самоврядування, органів управління освітою, керівників закладів освіти щодо забезпечення укриття учасників освітнього процесу у фонді захисних споруд цивільного захисту*. <https://dsns.gov.ua/upload/6/2/2/0/9/6/bHq4WGc8HMHX4wGPIKG9gv4DSEgLx4uEUDgqIVGV.pdf>
24. Державна служба України з надзвичайних ситуацій. (2022b). *Порядок підготовки населення до зайняття об'єктів фонду захисних споруд цивільного захисту*. <https://dsns.gov.ua/upload/2/6/6/1/2/9/UcIUGkvP7EDM ZuDFrJBUTT4uEUZWZWIZ7AG22ksj.pdf>
25. Державна служба України з надзвичайних ситуацій. (2022c). *Рекомендації щодо організації укриття в об'єктах фонду захисних споруд цивільного захисту персоналу та дітей (учнів, студентів) закладів освіти*. <https://dsns.gov.ua/upload/1/6/5/4/1/3/9/rk.pdf>
26. Загорулько, М. О. (2020). Основні принципи індивідуалізації навчальної діяльності. У *Матеріали конференції МЦНД*. <https://doi.org/10.36074/04.12.2020.v4.08>
27. Загорулько, М. О. (2021). *Формування дослідницько-діагностичних умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі навчання психолого-*

- педагогічних дисциплін* [Дис. канд. пед. наук, Інститут педагогіки НАПН України]. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/Zahorulko-13.12.2021-1.pdf>
28. Загорулько, М. О. (2023). Щодо питання використання штучного інтелекту в освіті. У *Multidisciplinary challenges in contemporary science: innovations and collaboration (Poland): Materials International scientific conference* (с. 74–78).
 29. Костюк, Г. С. (1989). *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*. Радянська школа.
 30. Кремень, В. Г. (2010). *Філософія людиноцентризму в освітньому просторі*. Знання.
 31. Ліпчевська, І. Л. (2021а). Мова візуальної комунікації у початковій освіті. У *Нова українська початкова школа: нові виміри професійного розвитку вчителя*. <http://lib.iitta.gov.ua/728094/>
 32. Ліпчевська, І. Л. (2021b). Потенціал електронного підручника в сучасній системі початкової освіти. У *Проблеми сучасного підручника: ключові компетентності та предметні навички* (с. 129–132). Педагогічна думка. <http://lib.iitta.gov.ua/725755/>
 33. Ліпчевська, І. Л. (2021c). Цифрова візуалізація як засіб формування читацької компетентності у початковій школі. У *Наукові дослідження та інновації в галузі суспільно-гуманітарних наук* (с. 185–187). ТДАТУ. <http://lib.iitta.gov.ua/728797/>
 34. Ліпчевська, І. Л. (2022а). Візуалізація навчальної інформації: робота з науково-пізнавальним текстом у початковій школі. *Молодь і ринок*, 9–10(207–208), 127–133. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.268469>
 35. Ліпчевська, І. Л. (2022b). Візуалізація як складова дистанційної освіти у початковій школі. У *Інформаційні технології в культурі, мистецтві, освіті, науці, економіці та бізнесі* (с. 104–105). Видавничий центр КНУКіМ. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731536>
 36. Ліпчевська, І. Л. (2022c). Сучасний підручник для початкової школи: проблема візуалізації. *Проблеми сучасного підручника*, 29, 108–116. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-108-116>
 37. Лозенко, А. (2016). Індивідуалізація в умовах традиційної технології навчання: проблеми і перспективи. *Наукові записки*, 9, 191–194.
 38. Малихін, О. В. (1999). Формування потреби в самоосвіті як засобу розвитку творчої особистості вчителя. *Творча особистість учителя* (с. 48–55).
 39. Малихін, О. В. (2013). Суть і дидактичні умови формування стилю навчальної діяльності учнів сучасних загальноосвітніх навчальних закладів. *Загальна школа. Гуманізація навчального процесу*, 61, 358–365.
 40. Малихін, О. В. (2015). Академічне консультування в умовах дистанційного навчання. *Молодий вчений*, 11(3), 44–48.
 41. Малихін, О. В. (2016). Формування індивідуальних стратегій навчання засобами комп'ютерних технологій як педагогічна проблема. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: педагогічні науки*, 133, 124–126.

42. Малихін, О. В. (2017). *Принципи організації самостійної освітньої діяльності студентів*. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 53, 482–490. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2017_53_63
43. Малихін, О. В. (2021). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти: аналітико-інформаційний етап *У Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік* (с. 29). <https://lib.iitta.gov.ua/733986/1/Anotovani-rezultaty-za-2022-rik-2.pdf>
44. Малихін, О. В., & Арістова, Н. О. (2020). Професійний розвиток учителів закладів загальної середньої освіти: Віртуальні педагогічні спільноти. *У Eurasian scientific congress: Abstracts of the 8th International scientific and practical conference* (с. 211–214). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка.
45. Малихін, О. В., & Арістова, Н. О. (2021). Актуальні питання післядипломної освіти вчителів в умовах непрогнозованих впливів (пандемія COVID-19): трансформація людських цінностей. *У Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матеріали V Міжнар. науково-практ. конф.* (с. 42–45). Інститут педагогіки педагогіки НАПН України. Конві Принт. <https://lib.iitta.gov.ua/725210/>.
46. Малихін, О. В., & Загорулько, М. О. (2022). Онлайн-дошка Miro як засіб навчання у дистанційній та змішаній освіті. *У Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 86–89). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.
47. Малихін, О. В., & Загорулько, М. О. (2023а). Індивідуалізація навчання в закладах загальної середньої освіти як психолого-педагогічна проблема. *У Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 165–170). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.
48. Малихін, О. В., & Загорулько, М. О. (2023б). Miro interactive online whiteboard for personalized student learning. *У Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* (с. 243–244). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
49. Малихін, О. В., & Ліпчевська, І. Л. (2022). Візуалізація навчальної інформації як складова цифрових підручників для початкової школи. *У Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу* (с. 208–211). Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/732111/1/Text1.pdf>
50. Малихін, О. В., & Ліпчевська, І. Л. (2023а). Вміння візуалізації навчальної інформації майбутніх вчителів початкової школи: аспект цифрової грамотності педагога. *У Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 90–93). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <http://lib.iitta.gov.ua/736305/>

51. Малихін, О. В., & Липчевська, І. Л. (2023b). *Педагогічна майстерність учителя початкових класів: візуалізація навчальної інформації в початковій школі*. Видавництво Людмила.
52. Малихін, О. В., & Липчевська, І. Л. (2023c). *Формування вмінь візуалізації навчальної інформації майбутніх учителів початкової школи: методи діагностики*. Видавництво Людмила. <http://lib.iitta.gov.ua/736301/>
53. Малихін, О. В., & Липчевська, І. Л. (2023d). Формування вмінь візуалізації навчальної інформації вчителів як актуальна проблема сучасної освіти. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 166–168). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <http://lib.iitta.gov.ua/736306/>
54. Малихін, О. В., & Полякова, В. Я. (2015). Організація самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи на компетентнісній основі. У Н. М. Чернуха, О. В. Малихін, Н. О. Терентьева та ін. (Редкол.) *Вища освіта: досвід і перспективи : монографія*. (с. 249–265).
55. Малихін, О. В., & Рогова, В. Б. (2022). Сучасний підручник і його роль в умовах змішаного навчання. *Проблеми сучасного підручника*, 29, 117–124. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/656>
56. Малихін, О. В., & Топузов, О. М. (2022). Наукові результати дослідження «Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти: теоретико-моделювальний етап (2022 р.)» У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2022 рік* (с. 79). Київ: Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка.
57. Малихін, О. В., Арістова, Н. О., & Липчевська, І. Л. (2023). Аналітичні матеріали: дидактичні особливості організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика*, 11(10), 56–62. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-008>
58. Малихін, О. В., Арістова, Н. О., & Рогова, В. Б. (2022). Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: Змішане навчання. *Український педагогічний журнал*, 3, 68–75. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76>
59. Малихін, О. В., Арістова, Н. О., & Рогова, В. Б. (2023). Застосування онлайн-дошки Міро в закладах загальної середньої освіти в умовах змішаного навчання. *Український педагогічний журнал*, 1, 52–58. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-52-58>
60. Малихін, О. В., Арістова, Н. О., & Шпарик О. М. (2021a). *Використання позитивного досвіду організації освітнього процесу в країнах ЄС в умовах непрогнозованих глобальних впливів у системі національної освіти України*. КОНВІ ПРИНТ. <https://undip.org.ua/library/vykorystannia-pozytyvnoho-dosvidu-orhanizatsii-osvitnoho-protsesu-v-krainakh-yes-v-umovakh-neprohnzovanykh-hlobalnykh-vplyviv-u-systemi-natsionalnoi-osvity-ukrainy-metodychni-rekomendatsii/>
61. Малихін, О. В., Арістова, Н. О., & Шпарик О. М. (2021b). *Організація освітнього процесу в Україні та країнах ЄС в умовах непрогнозованих*

- глобальних впливів: довідкове видання. КОНВІ ПРІНТ.
<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731465>
62. Малихін, О. В., Арістова, Н. О., Шелестова, Л. В., Кизенко, В. І., Кравчук, О. П., Кравчук, С. Е., & Чорноус О. В. (2021). *Реалізація технологій профільного навчання у закладах загальної середньої освіти: методичний посібник*. Конві Прінт. [https://lib.iitta.gov.ua/730444/1/Realizatsiia_tekhnolohiy%20\(1\).pdf](https://lib.iitta.gov.ua/730444/1/Realizatsiia_tekhnolohiy%20(1).pdf)
63. Малихін, О. В., Ковальчук, В. І., Арістова, Н. О., Попов, Р. А., & Гриценко, І. С. (2017). *Стратегії інтенсифікації вищої гуманітарної освіти в Україні та країнах ЄС: монографія*. НУБіП України.
64. Малихін, О., & Василюк, Т. (2016). *Методологічні аспекти формування соціальної компетентності майбутніх педагогів*. Молодь і ринок, 8, 6–10.
65. Міністерство освіти і науки України. (2016). *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
66. Міністерство освіти і науки України. (2022a). *Методичні рекомендації «Перша психологічна допомога. Алгоритм дій»*. <https://mon.gov.ua/npa/prometodichni-rekomendaciyi-persha-psihologichna-dopomoga-algoritm-dij>
67. Міністерство освіти і науки України. (2022b). *Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу в школах у 2022/2023 навчальному році*. <https://mon.gov.ua/news/metodichni-rekomendatsii-shchodo-organizatsii-osvitnogo-protsesu-v-shkolakh-u-20222023-navchalnomu-rotsi>
68. Міністерство освіти і науки України. (2022c). *Методичні рекомендації щодо проведення просвітницької роботи з учасниками освітнього процесу в закладах дошкільної освіти з питань уникнення враження мінами, вибухонебезпечними предметами та ознайомлення з правилами поведінки в надзвичайних ситуаціях*. <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/627/125/e34/627125e3412d4434578376.pdf>
69. Міністерство освіти і науки України. (2022d). *Особливості організації 2022/23 навчального року*. <https://mon.gov.ua/news/osoblivosti-organizatsii-202223-navchalnogo-roku>
70. Мойсеюк, Н. Є. (2001). *Педагогіка*. ПрАТ Книжкова друкарня наукової книги.
71. Нова українська школа. (б. д.). *26 відповідей на запитання про укриття в закладах освіти+корисні ресурси*. Веб-ресурс НУШ. <https://nus.org.ua/questions/25-vidpovidej-na-zapytannya-pro-ukryttya-v-zakladah-osvity-korysni-resursy/>
72. Попов, Р. А., & Загорюлько, М. О. (2023). Психолого-дидактичний алгоритм індивідуалізації навчання в умовах змішаного формату організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 14–20). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.

73. Про затвердження вимог з питань використання та обліку фонду захисних споруд цивільного захисту, Наказ Міністерства внутрішніх справ України № 579 (2018) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0879-18#Text>
74. Терещук, Г. (2017). Індивідуалізація навчання в контексті ідей концепції нової української школи. *Наукові записки. Серія: педагогіка*, (2), 6–16, 9–12.
75. Толмачова, І. М., Шпитальна, Н. С. (2020). Забезпечення індивідуального підходу в освітньому процесі школи першого ступеня. У *International scientific and practical conference*. (с. 238–241).
76. Топузов, О. М. (2010). *Розвиток технології проблемного навчання як засобу саморозвитку особистості в навчально-виховному процесі*. Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. Київ, 29, 18–25.
77. Топузов, О. М. (2015). Забезпечення якості загальної середньої освіти: на шляху до європейських стандартів. *Український педагогічний журнал*, 1, 16–27.
78. Топузов, О. М. (2021a). Освітнє партнерство закладу загальної середньої освіти як чинник успішної організації системи допрофільної підготовки і профільного навчання учнів. У *Допрофільна підготовка учнів у сучасній гімназії: стан, проблеми, перспективи: збірник тез Всеукраїнського науково-практичного семінару* (с. 7–11). Педагогічна думка.
79. Топузов, О. М. (2021b). Теоретико-методологічні основи вивчення проблеми індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік* (с. 30). Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка.
80. Топузов, О. М. (Ред.), Головка, М. (Укл.). (2021). *Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи. Аналітико-методичні матеріали*. Педагогічна думка.
81. Топузов, О. М., & Засекіна, Т. М. (2021). Науково-методичний супровід нової української школи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. (Том 3), 2, 1-7. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-17-13>
82. Топузов, О. М., & Засекіна, Т. М. (Заг. ред). (2023). *Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови: реалії, досвід, перспективи: методичний поради́ник науковців Інституту педагогіки НАПН України до початку нового 2023–2024 навчального року: методичні рекомендації Ін-т педагогіки НАПН України*. Педагогічна думка.
83. Топузов, О. М., & Малихін, О. В. (Наук. ред.). (2021). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.
84. Топузов, О. М., & Малихін, О. В. (Наук. ред.). (2023). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науковопрактичної інтернет-конференції*. Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.
85. Топузов, О. М., Арістова, Н. О., & Попов, Р. А. (2023). Тенденції трансформації форм, методів і засобів індивідуалізації навчання в умовах

- змішаної форми організації освітнього процесу. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2023 рік.* (с. 31). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка.
86. Топузov, О. М., Голоvко, М. В., & Локшина, О. І. (2023). Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностики та компенсації. *Український педагогічний журнал*, 1, 5–18. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-5-13>
87. Топузov, О. М., Малихін О. В., & Опалюк Т. Л. (2018). *Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя*. Київ: Педагогічна думка.
88. Топузov, О. М., Малихін, О. В., & Арістова, Н. О. (2021). Формування гендерної культури як основа реалізації індивідуального потенціалу розвитку старшокласників. *Український педагогічний журнал*, 3, 5–12. <https://lib.iitta.gov.ua/727940/>
89. Урусський, А. В. (2016). *Методика реалізації індивідуального підходу до навчання старшокласників за технологічним профілем* [Дис. канд. пед. наук, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка].
90. Шелестова, Л. В. (2022). Індивідуалізація навчання: аналіз трактовок понять. У *Problems of science and practice, tasks and ways to solve them* (с. 268–271). Міжнародні конференції.
91. Шелестова, Л. В. (2023). Форми індивідуалізації навчання у початковій школі. У *Actual methods of development of science and education* (с. 208–214). Міжнародні конференції.
92. Barth, R. S. (1974). *Open Education and the American School*. Schocken Books.
93. Kaupuzs, A., Malykhin, O., Aristova, N., Kalvans, E. & Orska, R. (2023). Educators' feedback on website "overcoming stress and anxiety together: teachers – schoolchildren – parents". *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 564–574. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7089>
94. Kunert, K. (1978). *Theorie und Praxis des offenen Unterrichts*. Kosel.
95. Lokshyna, O., & Topuzov, O. (2021). COVID-19 and education in Ukraine: Responses from the authorities and opinions of educators. *Perspectives in Education*, 1(39), 207–230. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i1.13>
96. Malykhin O., & Aristova N. (2019). Learning-style based activities in boosting undergraduate students' translation skills: Agrarian sphere translators' training. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 7(1), 105–114. <https://doi.org/10.22190/JTESAP1901105M>
97. Malykhin, O., Aristova, N., & Aliksieieva, S. (2022). Boosting Lifelong Learning for General Secondary Schoolteachers: Digital Competence Development Amid Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 819–827. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6859>
98. Malykhin, O., Aristova, N., & Bondarchuk, J. (2022). Providing Quality Education to School-Age Children in Times of War in Ukraine: A Netnographic Analysis. *The New Educational Review*, 69, 180–190.

- <https://doi.org/10.15804/tner.2022.69.3.14>
99. Malykhin, O., Aristova, N., & Kalinina, L. (2022). Schoolteachers-Parents Interactions Amid Distance and Blended Learning: Two-Year Experience of Overcoming Negative Influences of Covid-19. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 454–464. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6858>
100. Malykhin, O., Aristova, N., Dichek, N., & Zahorulko, M. (2023). Language Policy And School Education As Main Factors Of Ukraine State Creation. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 516–527. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7082>
101. Malykhin, O., Kaupuzs, A., Aristova, N., Orska, R., & Kalvans, E. (2023). Anxiety among school-age children in war-affected areas in Ukraine and ways to reduce it: parents' views. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 553–563. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7088>
102. Malykhin, O., & Zahorulko, M. (2023). Advantages of using an online whiteboard to ensure the educational process in general secondary education institutions in a mixed learning environment. In *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу та повоєнного відновлення* (p. 46–49).
103. Topuzov, O., Malykhin, O. & Aristova, N. (2022). General Secondary Teachers' Views on Educational Process Amid the Covid-19 Pandemic: Two-Year Experience of Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 549–559. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6841>
104. Topuzov, O., Malykhin, O., Aristova, N., Popov, R., & Zasyekina, T. (2022). Individualized Learning in the Context of Blended Mode of the Educational Process in Secondary School: Challenges and Expectations. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 560–571. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6874>
105. Zahorulko, M. (2021). Individualization of Educational Activities of Art Specialties Students' as a Pedagogical Problem. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*, 17, 198–209.
106. Zahorulko, M. (2023a). Application of cloud technologies in blended learning. In *Наукова молодь–2023* (p. 61–64).
107. Zahorulko, M. (2023b). Personalized learning in a digital educational environment. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* (p. 210–212).

РОЗДІЛ 2

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ ЗМІШАНОЇ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

2.1 Змішане навчання в початковій школі: переваги й недоліки

Соціальні катаклізми (Covid-19, а потім війна) потребують від системи освіти гнучкості й швидкості реагування на виклики сучасності. За умов війни найбільш оптимальним варіантом для системи освіти в багатьох регіонах України є змішана форма організації освітнього процесу, яка дає змогу більш ефективно використовувати переваги очного й електронного навчання, компенсувати недоліки кожного з них.

Особливості змішаного навчання стали об'єктом уваги багатьох вітчизняних дослідників протягом останніх десятиліть (Алексеева, Арістова, Малихін, & Топузов, 2023), (Арістова, & Малихін, 2021), (Арістова, 2021), (Арістова, 2020), (Барановська, 2021), (Барановська, 2021a), (Барановська, 2022), (Васютіна, Толочик, 2021), (Денисенко, 2021), (Кухаренко, 2016), (Кузьменко, 2017), (Малихін, & Рогова, 2022), (Малихін, 2015), (Малихін, Арістова, & Ліпчевська, 2023), (Малихін, Арістова, & Рогова, 2022), (Малихін, Арістова, & Шпарик 2021b), (Малихін, Арістова, & Шпарик, 2021a), (Мізюк, 2019), (Новицька, 2021), (Новицька, Новицька, 2021), (Рафальська, 2013), (Топузов, & Головка, 2021), (Топузов, & Засекіна, 2023), (Топузов, 2021b), (Топузов, Арістова, & Попов, 2023), (Трускавецька, Волошина, 2022), (Шелестова, 2021a), (Шелестова, 2021b), (Шелестова, 2021c), (Шелестова, 2021d).

Під змішаним навчанням розуміють поєднання традиційних форм навчання з мережевими та дистанційними; поєднання різних форматів навчання в межах одного класу, що забезпечує персоналізацію навчання шляхом надання учням права вибору умов і контролю над процесом оволодіння необхідними компетентностями; гібрид між онлайн- та офлайн-заняттями в класі (Шелестова, 2021c).

Навчання онлайн передбачає цілеспрямований, спеціально організований процес взаємодії учнів і педагога, із засобами інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ) та між собою. Він некритичний у просторі, часі й конкретній освітній установі й протікає в специфічній педагогічній системі, елементами якої є мета, зміст, засоби, методи й форми, педагог і учень. За змішаного навчання частина пізнавальної діяльності учнів відбувається на уроці під безпосереднім керівництвом учителя, а друга – у самостійній роботі з електронними ресурсами індивідуально або в групах (Кузьменко, 2017, с. 140–147).

З огляду на вищевикладене робимо висновок про те, що змішане навчання є комбінацією двох складників, які постійно взаємодіють й утворюють єдине ціле: оф-лайн/очне навчання (формат занять у класі) та он-лайн/електронне навчання (заняття з використанням цифрових інструментів).

Загальновідомо, що не лише зміст навчання впливає на форму організації навчального процесу, а й форма організації неминує впливає на зміст, особливості передачі змісту, взаємодію учасників освітнього процесу, засоби навчання. Форми організації навчання виконують інтегративну функцію, оскільки до них в упорядкованому вигляді входять усі основні елементи процесу навчання. Форма організації є спеціальною конструкцією, яка характеризує «зовнішню» сторону процесу навчання, обумовлену змістом, методами, прийомами, засобами, видами навчальної діяльності, особливостями взаємозв'язку педагога й учнів під час роботи над навчальним матеріалом. Саме форма визначає, яким чином має бути організований навчальний процес; у чому полягають особливості взаємодії вчителя й учнів, яким є співвідношення управління й самоврядування, які особливості місця й часу навчання, кількості учнів, цілей, засобів, змісту, методів і результатів навчання (Шелестова, 2021b, с. 125–127), (Шелестова, 2021с).

Педагогічні можливості змішаної форми навчання базуються на використанні цифрових ресурсів у освітньому (навчальному) процесі, а це означає, що навчальний час не обмежується уроком або навчальним днем; навчальний процес виходить за межі класу чи навіть школи; він стає більш адаптивним і персоналізованим за рахунок використання тих методів і навчальних матеріалів, які найкраще задовольняють пізнавальні потреби учнів; допускаються варіації стосовно темпу виконання завдань задля відпрацювання певних навичок і якісного засвоєння навчального змісту.

Змішаному навчанню властива персоналізація (індивідуалізація), дослідно-орієнтований характер навчання, високий рівень наполегливості та самоконтролю (Арістова, 2021), (Малихін, 2016), (Малихін, 2011), (Малихін, 2021), (Малихін, Арістова, & Шпарик, 2021a), (Greenberg, Schwartz, & Horn, n. d.), (Lokshyna, & Topuzov, 2021), (Topuzov, Malykhin, Aristova, Popov, & Zasyekina, 2022). Персоналізація (Personalization) полягає в урахуванні пізнавальних потреб та інтересів кожного учня. Дослідно-орієнтований характер (Mastery-based learning) передбачає надання учням можливості переходити до вивчення нової теми лише після якісного засвоєння попередньої та вироблення певних умінь і навичок; кожен учень має змогу навчатися в зручному для себе темпі. Високий рівень домагань (High expectations for pupils) передбачає усвідомлення учнями необхідності встановлення жорстких вимог до себе в процесі навчання задля досягнення високого рівня успішності. Самоконтроль (Pupil ownership) означає самостійний вибір учнями змісту та засобів навчання, самостійного здійснення контролю за успішністю оволодіння вміннями й навичками (Jakstiene, 2011, с. 62–72).

Невіддільною складовою змішаного навчання є використання цифрових освітніх ресурсів, які набувають абсолютно нових дидактичних властивостей: різноманіття форм подання навчального контенту та мультимедійності; надлишковості, різнорівневості і, як наслідок, варіативності; інтерактивності; гнучкості й адаптивності. Водночас, цифровим освітнім ресурсам мають бути притаманні й такі традиційні властивості, як науковість, наочність,

структурованість і системне викладення навчального матеріалу (Шелестова, 2021d, с. 190–194).

Реалізація змішаного навчання передбачає використання різноманітних типів цифрових ресурсів: інструментів для планування навчальної діяльності (електронних журналів, органайзерів); інструментів для створення спільнот (соціальних мереж); інструментів для співпраці (Google Docs, Word Online тощо); інструментів для комунікації та зворотного зв'язку (Edmodo, Hangouts, ZOOM, Meet, Skype тощо); інструментів для створення навчального контенту (Padlet, Educreations, Quizlet, QuizWhizzer, Kahoot!, МАЙСТЕР-ТЕСТ, ClassMarker тощо), цифрові колекції навчального контенту (Testorium, Mozaik, Octagon Studio та ін.) тощо.

Узагальнюючи результати науковців і практиків, виділимо такі особливості змішаного навчання:

- *зміна акцентів у взаєминах педагога й учнів*: учитель виконує роль тьютора, консультанта з певного навчального предмета; замість озвучування навчального матеріалу й опрацювання певних навичок учитель організовує освітній (навчальний) процес;
- *пріоритет самостійної діяльності учнів* (основу навчальної діяльності складає цілеспрямована, інтенсивна й контрольована самостійна робота; кожен учень може навчатися в зручному для себе місці, за індивідуальним планом, комплексно використовуючи спеціальні засоби навчання й узгоджуючи можливість спеціального контакту з учителем; учень стає суб'єктом, якому допомагають навчатися);
- *організація індивідуальної підтримки* кожному учневі як у процесі навчання в класі, так і під час спілкування в мережі за допомогою отримання зворотного зв'язку від учителя;
- *активне використання групової форми роботи* (робота над проектами, організація дискусій, семінарів, форумів, електронних конференцій, які синхронні або асинхронні за часом);
- *використання цифрових ресурсів*, що передбачає роботу з будь-яким контентом у будь-який час у режимі онлайн, можливість відслідкувати свій рейтинг в електронному журналі, пройти тестування задля перевірки власних знань із навчального предмета, ознайомитись із додатковими джерелами з теми за допомогою аудіо- чи відеоуроків, презентацій тощо (Шелестова, 2021с).

Аналіз дидактичних засад змішаного навчання дав змогу виділити низку переваг цієї форми організації навчання, які пов'язані насамперед із можливістю використання цифрових освітніх ресурсів.

Серед переваг науковці та практики називають такі:

- *гнучкість*: є можливість навчатися в синхронному й асинхронному режимі, згідно з індивідуальним графіком; навчатися можна з будь-якого носія (комп'ютера, планшета, смартфона);
- *персоналізація/індивідуалізація*: за рахунок використання цифрових ресурсів є можливість вибору останніх, темпу навчання, часових меж тощо;

- варіативність і надлишковість навчального контенту: учитель перестає бути єдиним джерелом інформації; доступ до неї є варіативним за рахунок її розміщення на електронних носіях або в онлайн-середовищі; надлишковість інформації дає змогу учням сформувати навички роботи з нею;
- інтерактивність: досягається за рахунок використання мультимедіа, підкастів, форумів тощо;
- чіткість освітньої траєкторії, можливість спостерігати за кожним, корегувати й адаптувати навчальну діяльність;
- створення умов для розвитку навичок творчої та пошукової діяльності;
- прозорість системи оцінювання, особливо за умови автоматичної перевірки результатів виконання завдань;
- підвищення мотивації й активності учнів, рівня їхньої самостійності та самоконтролю;
- зняття логістичних обмежень за рахунок можливості працювати дистанційно (Шелестова, 2021с).

Водночас, попри очевидні переваги, змішане навчання має також низку суттєвих недоліків і ризиків:

- зменшення особистісної взаємодії між учителем та учнями, учнів поміж собою, висока ймовірність виникнення почуття ізольованості від учителів і від інших учнів;
- зміна ролей учасників освітнього процесу та максимальна участь батьків в освітньому процесі (учитель дає завдання й контролює якість їх виконання, батьки – навчають);
- висока ймовірність зниження мотивації навчання за рахунок низької самодисципліни та відсутності зовнішнього контролю, що може стати причиною зниження рівня оволодіння базовим змістом освіти;
- недоліки цифрового контенту для дистанційного навчання молодших школярів: недостатнє врахування вікових особливостей молодших школярів, дисбаланс між текстовою й ілюстративною інформацією, наявність фактичних помилок тощо;
- можливість вирішення лише заздалегідь формалізованих дидактичних ситуацій і неможливість оперативної зміни заздалегідь спланованого процесу навчання;
- можливість урахування обмеженої кількості формалізованих і контрольованих особистісних і діяльнісних характеристик учнів;
- технічні труднощі в разі відсутності доступу до цифрових ресурсів;
- недостатня готовність учнів працювати з цифровими інструментами;
- недостатній рівень володіння комп'ютерними технологіями в учителів;
- необхідність докладати більше зусиль для виконання необхідних завдань усіма учасниками освітнього процесу;
- збільшення навантаження на очі, погіршення постави за рахунок тривалого перебування за комп'ютером;

- недостатнє розроблення онлайн-ресурсів для забезпечення можливості організації навчання з усіх навчальних предметів, котрі передбачені Стандартом початкової освіти, що створює додаткові труднощі для педагога: необхідність аналізу існуючих інформаційних ресурсів, здійснення вибору, розроблення власних ресурсів тощо;
- витратність, оскільки змішане навчання потребує технічної підтримки та певних коштів на створення цифрового навчального контенту (Шелестова, 2021e, с. 488–490).

Отже, змішане навчання дає змогу розширити освітні можливості учнів за рахунок збільшення доступності й гнучкості освіти, урахування їхніх індивідуальних освітніх потреб, а також темпу й ритму освоєння навчального матеріалу; стимулювати формування активної позиції учня (підвищення його мотивації, самостійності, соціальної активності, у тому числі в освоєнні навчального матеріалу, рефлексії та самоаналізу) і, як наслідок, підвищення ефективності освітнього процесу загалом; трансформувати стиль педагога, перейти від трансляції знань до інтерактивної взаємодії з учнями; індивідуалізувати й персоналізувати освітній процес, коли учень самостійно визначає свої навчальні цілі, способи їх досягнення, ураховуючи свої освітні потреби, інтереси й здібності, а вчитель виконує роль помічника й наставника. Змішана форма організації навчання має свої переваги й недоліки, які варто враховувати в організації освітнього процесу в умовах війни (Алексеева, Арістова, Малихін, & Топузов, 2023), (Арістова, & Малихін, 2021), (Арістова, 2017a), (Арістова, 2017b), Арістова, 2020), (Арістова, 2021), (Малихін, & Загорулько, 2023a), (Малихін, & Полякова, 2015), (Малихін, & Топузов, 2022), (Малихін, 1999), (Малихін, 2013), (Малихін, 2016), (Малихін, 2021), (Малихін, Арістова, & Ліпчевська, 2023), (Малихін, Арістова, & Рогова, 2022), (Малихін, Арістова, & Шпарик 2021a), (Малихін, Ковальчук, Арістова, Попов, & Гриценко, 2017), (Топузов, & Засєкіна, 2021), (Топузов, & Малихін, 2021), (Топузов, & Малихін, 2023), (Топузов, 2010), (Топузов, Арістова, & Попов, 2023), (Топузов, & Головка, 2021), (Топузов, Малихін, & Арістова, 2021), (Kaupuzs, Malykhin, Aristova, Kalvans, & Orska, 2023), (Lokshyna, & Topuzov, 2021), (Malykhin, & Aristova, 2019), (Malykhin, Aristova, & Aliksieieva, 2022), (Malykhin, Aristova, & Kalinina, 2022), (Malykhin, Kaupuzs, Aristova, Orska, & Kalvans, 2023), (Topuzov, Malykhin, & Aristova, 2022), (Topuzov, Malykhin, Aristova, Popov, & Zasyekina, 2022).

2.2 Моделі змішаного навчання в початковій школі

Одним з ключових трендів сучасної педагогіки є реалізація персоналізації, індивідуалізації та диференціації навчання за змішаної форми організації освітнього (навчального) процесу в закладах освіти різних рівнів, зокрема в початковій школі (Алексеева, Арістова, Малихін, & Топузов, 2023), (Арістова, & Малихін, 2021), (Арістова, 2020), (Арістова, 2021), (Загорулько, 2021b), (Малихін, & Арістова, 2020), (Малихін, & Арістова, 2021), (Малихін, & Загорулько, 2023a), (Малихін, & Ліпчевська, 2023b), (Малихін, 2011), (Малихін, 2016), (Малихін, Арістова, & Ліпчевська, 2023), (Малихін, Арістова, & Рогова,

2022), (Малихін, Арістова, & Шпарик, 2021a), (Малихін, Арістова, & Шпарик, 2021b), (Топузов, & Засєкіна, 2023), (Топузов, 2021b), (Топузов, Арістова, & Попов, 2023), (Топузов, Головка, 2021), (Lokshyna, & Topuzov, 2021), (Malykhin, Aristova, & Alieksieieva, 2022), (Malykhin, Aristova, & Bondarchuk, 2022), (Malykhin, Kaupuzs, Aristova, Orska, & Kalvans, 2023), (Topuzov, Malykhin, & Aristova, 2022), (Topuzov, Malykhin, Aristova, Popov, & Zasyekina, 2022), (Zahorulko, 2023b). Змішане навчання може будуватися на основі різних моделей, серед яких виділяють: ротаційні (обертальні) моделі, гнучку модель; модель самостійного змішування; модель збагаченого віртуального навчання (Т. Васютіна, І. Осіпова).

Гнучка модель змішаного навчання містить у своїй основі он-лайн навчання; передбачає роботу учнів за індивідуальним гнучким графіком, здебільшого, у приміщенні освітнього закладу, зокрема й виконання домашніх завдань. Учитель надає підтримку, консультує учнів як індивідуально, так і в групах.

Модель самостійного змішування передбачає навчання учнів повністю он-лайн (у приміщенні освітнього закладу чи вдома) і відвідування навчальних заходів у школі чи в навчальному центрі. Учитель працює з учнями лише в режимі он-лайн.

Модель збагаченого віртуального навчання передбачає опанування учнями навчального предмета частково оф-лайн, а частково – самостійно. Учитель працює з учнями як он-лайн, так і оф-лайн.

Ротаційні (обертальні) моделі передбачають організацію процесу навчання в такий спосіб, коли учні за фіксованим розкладом (або на розсуд учителя) чергують різні формати: навчання он-лайн, робота в проєктній команді, індивідуальні консультації, письмові завдання тощо.

Серед ротаційних моделей найбільш відомими й найбільш вживаними є такі: «Перевернутий клас», «Зміна робочих зон», «Автономна група» тощо.

На думку практиків, найбільш доцільними для початкової школи є моделі «Перевернутий клас» і «Зміна робочих зон/Ротація станцій». Детально охарактеризуємо кожну з цих моделей.

Модель «Перевернутий клас»

Для цієї моделі організації навчальної діяльності властиве виконання репродуктивної навчальної діяльності вдома, а робота в класі присвячується обговоренню вивченого, різним видам діяльності, організації індивідуальної та групової форм роботи, тобто перевернутим стає сам процес навчання.

Яким чином це відбувається? Учитель готує (або відшукує в Інтернеті) відеоматеріал/презентацію й викладає їх у мережу. Діти вдома у вільний час переглядають відеоматеріал/презентацію. За необхідності можуть це робити декілька разів. Після перегляду матеріалів намагаються узагальнити почуту/побачену інформацію з теми. Під час занять оф-лайн учні виконують завдання, систематизують і структурують вивчений матеріал, відпрацьовують навички й уміння, створюють міні-проєкти, проводять експерименти тощо.

Модель «Перевернутий клас» передбачає не лише зміну порядку засвоєння нового навчального матеріалу, а й використання іншого змісту, інших

педагогічних методів і засобів. Учитель добирає й самостійно розробляє навчальний контент, перевірочні форми тощо, щоб організувати онлайн-середовище. Оскільки структура уроку оф-лайн змінюється, то змінюються й методи та засоби, що використовує вчитель. На уроках офлайн учні активно запитують, радяться, дискутують один із одним, тому необхідно дібрати такі завдання, які би передбачали використання діалогових форм спілкування.

Ефективним засобом роботи з інформацією як вдома, так і в класі є ментальні карти (mindmapping), які учні заповнюють після вивчення кожної нової теми. Цей інструмент дає змогу подати велику кількість інформації в стислій формі, структуруючи й узагальнюючи її; згенерувати ідеї щодо вирішення певної проблеми та знайти найбільш оптимальні серед них; контролювати рівень засвоєння навчального матеріалу. Створити ментальні карти можна так: розташуйте назву основної теми в центрі аркуша, а пов'язані з нею поняття розташовуйте навколо у вигляді схеми дерева. Використовуйте колір, графічні зображення, аббревіатури, умовні позначки тощо.

Перевагами цієї моделі організації навчання для педагогів є: учитель має більше часу на уроці, щоб допомогти учням і пояснити ті питання, які викликали в учнів певні труднощі; традиційні домашні завдання виконуються в класі за підтримки й консультації вчителя; педагог може використати власні методичні напрацювання та доробок інших; учитель має можливість оптимально організувати спільну навчальну діяльність на уроці, долучаючи до різних видів діяльності всіх учнів.

Навчання за цією моделлю сприяє ефективному розвитку учнів: вияву їхньої активності як суб'єктів освітнього процесу; розвитку наскрізних умінь – ініціативності, уміння співпрацювати з іншими тощо; розвитку особистісних якостей – відповідальності, ініціативності, самостійності тощо.

Труднощі з використанням цієї моделі організації навчання пов'язані насамперед із наявністю в кожного учня домашнього комп'ютера та якісного інтернету; необхідністю більшої кількості часу на підготовку відеоматеріалу/презентації чи пошуку їх в Інтернеті.

Використання моделі «Перевернутий клас» забезпечує реалізацію індивідуального підходу до кожного учня: освітній процес організовується з урахуванням потреб кожного учня; учні з високим рівнем сформованості предметних компетентностей мають змогу поглибити свої знання, учні з нижчим рівнем сформованості предметних компетентностей отримують більше можливостей заповнити прогалини; спілкування вчителя й учнів проходить на новому якісному рівні.

Модель «Зміна робочих зон/Ротація станцій»

Модель «Зміна робочих зон/Ротація станцій» досить широко використовується в початковій і середній школі. Для організації навчальної діяльності за цією моделлю властивий поділ класу на декілька груп і розподілення їх по зонах (оптимально – не більше чотирьох зон):

- зона роботи он-лайн (індивідуальна робота з цифровими освітніми ресурсами задля запам'ятовування інформації чи формування стійких навичок виконання дій, за інструкцією вчителя, наприклад, робота на

онлайн-тренажерах, перегляд відеоматеріалу/презентації, робота з електронним підручником, ігри та вікторини, кросворди, класифікація за групами тощо);

- зона роботи з учителем (обговорення найбільш складних аспектів навчального змісту, відпрацювання й вирішення складних завдань тощо);
- зона проєктної роботи (групова робота, за інструкцією вчителя, наприклад, виконання завдання за маршрутним листом і заповнення ментальних карт).

Може бути й інша кількість робочих зон: дві (зони роботи з учителем і роботи онлайн) або чотири (зони роботи з учителем, роботи онлайн, індивідуальної роботи, роботи над колективним проєктом).

Кожна з зон має свої цілі: зона роботи з учителем – надати кожному учневі ефективний зворотний зв'язок; зона роботи онлайн – надати кожній дитині можливість розвивати навички самостійної роботи, навички брати особисту відповідальність за процес і результат навчання, розвивати саморегуляцію; зона проєктної роботи – надати можливість застосувати знання й навички в нових практико-орієнтованих ситуаціях, розвивати комунікативні компетентності й отримати зворотний зв'язок від однокласників.

Простір навчального кабінету спеціально організовується вчителем. Під час уроку кожна група проходить усі зони. Зазвичай, група з високим рівнем підготовки та рівнем мотивації розпочинає з групової роботи.

Структура уроку має такі складники:

1 етап – залучення. На цьому етапі артикулюється тема уроку, формулюється проблемне запитання або здійснюється короткий вступ до теми за задля зацікавлення учнів, ставляться цілі для кожного учня, визначаються шляхи та способи перевірки їхніх досягнень;

2 етап – інструкція. Учитель дає усні чіткі інструкції щодо роботи в кожній зоні. За можливості – видає маршрутні листи, у яких зафіксовані ці інструкції;

3 етап – ротація. Кожна група послідовно працює в кожній із зон орієнтовно протягом 10-12 хвилин;

4 етап – підбиття підсумків роботи в кожній із зон. Спікери з кожної групи захищають перед класом результати групової роботи;

5 етап – формувальне оцінювання. Співвіднесення учнями результатів власної діяльності з поставленою на початку уроку метою. Це дає змогу кожному учневі усвідомити власний прогрес у знаннях і виявити прогалини; формує відповідальність за результати власної діяльності.

Переваги цієї моделі організації навчання: в учнів з'являється простір свободи й відповідальності, що підвищує в них процеси саморегуляції; за рахунок застосування автоматичного контролю за результатами навчання з'являється можливість вибудовувати індивідуальні траєкторії навчання учнів; за рахунок поділу класу на групи є можливість диференціювати підхід до учнів з різними потребами; використання відео, тренажерів та інших інструментів онлайн-середовища дає змогу збільшити кількість і підвищити якість зворотного зв'язку з учнями; з'являється можливість виділити більше часу на проєктну діяльність за рахунок автоматизації процесу отримання предметних

навичок; підвищується мотивація учнів до пізнання; знижується рівень втоми за рахунок зміни видів діяльності в кожній із зон; в учнів розвивається комунікативна компетентність за рахунок спільної роботи в групі й обговорення результатів діяльності в межах класу.

Використання цієї моделі змішаного навчання має певні труднощі: не всі навчальні заклади можуть забезпечити учасників освітнього процесу необхідним обладнанням і якісним Інтернетом. Також зростає навантаження на вчителя в зв'язку зі збільшенням часу на підготовку до уроків (необхідністю дібрати цифрові освітні ресурси, організацію домашнього навчального часу учнів, консультації в режимі реального часу тощо).

Вищеописана класифікація моделей навчання не є універсальною, кожен педагог на основі власного досвіду може створити власну модель змішаного навчання. Однак варто орієнтуватись на такі особливості цієї форми навчання, які узагальнено на основі аналізу найбільш поширених моделей:

- переважає групова робота, навчальний простір реструктурується – у ньому виділяються певні робочі зони;
- обов'язковим є використання комп'ютера або особистих мобільних засобів учнів;
- реалізація змішаного навчання потребує наявності якісних інформаційних ресурсів, які дають змогу забезпечити учнів різноманітним контентом і можливістю виконувати різні види діяльності;
- відбувається певна зміна методів навчання: переважають ті, які дають змогу ефективно використовувати інформаційні технології, розвивати навички взаємодії, співпраці, самонавчання та взаємного навчання;
- змінюється роль учителя: він перестає бути джерелом знань, а перетворюється на організатора, партнера, помічника;
- створюються умови для посилення активності учнів у процесі здобуття освіти.

2.3 Навчальний процес в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в початковій школі

2.3.1 Взаємодія вчителя й учнів

Упровадження змішаного навчання в практику початкової школи призводить до низки змін у способах діяльності учня й вчителя. Учень стає активним учасником освітнього процесу, може самостійно обирати для себе найбільш цікаві предмети; працювати над індивідуальними чи груповими проектами; обирати той матеріал, який відповідає його здібностям і поточним знанням з певного навчального предмета; обирати контент певного рівня складності та працювати з ним у певному темпі. Робота учнів з навчальним матеріалом проходить у комфортній атмосфері: у зручний час і в зручному місці, у режимі он-лайн. Розширюється фізичне навчальне середовище за рахунок віртуального компонента, є можливість доступу учнів до навчальних матеріалів до та після уроку оф-лайн. Тобто, процес навчання набуває більшої

індивідуалізації, в учнів розвиваються навички саморегуляції та здатність робити усвідомлений вибір, вони набувають більшої свободи й відповідальності.

Відповідно вчитель починає функціонувати в новій для себе ролі – переходить від ролі транслятора до ролі тьютора. Вони організують навчання учнів, надають допомогу, фіксують зміни тощо. Лише за умови зміни ролей учителя й учнів можна говорити про зміни в організації навчання. Формальні зміни щодо середовища навчання, про що найчастіше йдеться в наукових публікаціях (перестановка парт, наприклад), які не обумовлені зміною ролей, технологій, прийомів навчання, по суті, є імітаційними, оскільки вони нічого не змінюють насправді. Як би не стояли парти у класі, ефекту від використання змішаної форми організації навчання не буде, якщо вчитель не готовий до зміни ролей.

Взаємодія вчителя з учнями за змішаної форми організації навчання має такі особливості: наявність спілкування оф-лайн як обов'язкового атрибуту процесу навчання; консультування педагогами учнів з метою забезпечення ефективності виконання навчальних завдань самостійно; взаємодія учнів між собою не лише в оф-лайн, а й он-лайн (за допомогою різних месенджерів чи електронної пошти); використання не лише традиційних засобів навчання та форм контролю за навчальними досягненнями, а й цифрових ресурсів тощо.

Перехід до змішаної форми організації навчання ставить учителя в ситуацію, коли він змушений підвищувати власну професійну кваліфікацію й набувати нових компетентностей у використанні цифрових інструментів в освітньому (навчально-виховному) процесі. Зокрема він учиться користуватися сервісами комунікації, спільної онлайн-діяльності, соціальними інструментами, системами управління навчанням тощо. Також він учиться використовувати нові форми взаємодії з учнями та нові форми контролю за результатами діяльності; набуває навичок створювати навчальний зміст, оскільки існуючі цифрові ресурси не завжди задовольняють потреби змішаного навчання; розвиває вміння диференціювати освітній (навчальний) процес за врахування особливостей кожного учня (Барановська, 2021а), (Шелестова, 2021с).

Власне, за умов змішаного навчання педагог активно набуває цифрової компетентності, яка містить такі складники:

- професійне залучення (використання засобів цифрових технологій для спілкування, співпраці та професійного розвитку);
- цифрові ресурси (пошук, створення та поширення цифрових ресурсів);
- навчання та викладання (управління й організація використання засобів цифрових технологій у навчанні);
- оцінювання (використання засобів цифрових технологій і стратегій для вдосконалення цифрового оцінювання);
- розширення можливостей тих, хто навчається (упровадження цифрових технологій для вдосконалення інклюзивної, індивідуальної освіти й активного залучення учнів);
- сприяння цифровій компетентності учнів (забезпечення можливостей креативного та відповідального використання цифрових технологій для

роботи з інформацією, комунікації, створення контенту та розв'язування проблем) (Шелестова, 2021а).

Щоб перейти до змішаного навчання, учителям необхідно:

- прийняти як факт те, що в нинішній ситуації недостатньо використовувати ті засоби навчання, які були раніше й які задовольняли потреби того періоду; усвідомити, що раніше отриманий досвід, напрацьований роками, наразі не забезпечує повною мірою можливість вирішення професійних проблем і завдань, обумовлених соціальною ситуацією;
- визнати спільну продуктивну діяльність і комунікацію як пріоритети навчальної діяльності;
- спроектувати освітнє середовище за допомогою сучасних інструментів, яке передбачає поєднання онлайн-навчання з навчанням у класі;
- передбачити можливість залучення учнів до самостійної роботи з цифровими інструментами як в он-лайн, так і в офлайн-навчанні.

Аналіз публікацій щодо змішаного навчання дає підстави для виділення двох основних проблем: як забезпечити учнів якісними електронними ресурсами та як організувати освітній (навчальний) процес? Сьогодні в мережі Інтернет можна знайти велику кількість різноманітних сервісів для створення інтерактивних уроків чи окремих інтерактивних завдань. Важливо грамотно їх використовувати, виробляти методичні підходи щодо впровадження змішаного навчання в педагогічну практику.

2.3.2 Планування й організація навчання

На основі узагальнення досвіду вчителів початкової школи окреслимо низку організаційних питань, котрі необхідно вирішити за умов упровадження змішаної форми навчання:

1. Необхідно скласти розклад онлайн- та офлайн-уроків задля забезпечення поінформованості учнів і їхніх батьків про час занять і терміни здачі виконаних завдань. Розклад викласти у відкритий доступ за допомогою онлайн-сервісів (Google Календар, Google Таблиці тощо).

2. Доречно підготувати заздалегідь усі необхідні цифрові інструменти та навчальні матеріали для реалізації змішаного навчання.

3. Варто самостійно протестувати можливості онлайн-платформ (Zoom, Skype, Instagram, Facebook тощо), які вчитель буде використовувати в освітньому (навчальному) процесі: можливості виводу документів на екран, ведення прямого ефіру, транслявання презентацій або відеоматеріалів тощо.

4. Ефективним є планування розкладу занять на тиждень наперед, у межах тижневого розкладу необхідно обрати теми для самостійного опрацювання учнями та для спільної роботи з учителем.

5. Необхідно підготувати систему завдань для індивідуальної чи групової роботи, визначити термін їх виконання й пояснити вимоги до результатів.

8. Варто чітко визначити час й обрати формат для обговорення результатів навчальної діяльності.

9. Уваги потребують питання щодо дотримання вимог безпечної роботи з комп'ютером: час роботи учнів за комп'ютером не повинен перевищувати санітарно-гігієнічних норм.

Підготовка до уроку за умов змішаного навчання передбачає проходження традиційних етапів: визначення цілей уроку, конкретний відбір змісту, методів і засобів навчання, розробку структури уроку. Однак за умов змішаного навчання суттєво змінююся підходи до вибору засобів навчання, зокрема тяжіння до використання в освітньому (навчальному) процесі різноманітних цифрових інструментів. З огляду на це, вони використовуються фактично на всіх етапах уроку. Практичний досвід педагогів початкової школи засвідчує, що на мотиваційно-організаційному етапі доречно використовувати музику, анімації, мультфільми, презентації; на етапі перевірки знань – ігрові тренажери, інтерактивні вправи, тести, опитувальники; на етапі актуалізації знань – тестування, вікторини, кросворди, інтерактивні картки; на етапі пояснення нового навчального матеріалу – текстові, графічні, мультимедійні, анімаційні об'єкти; на етапі перевірки засвоєних знань – інтерактивні завдання, вікторини, ребуси, тренажери з самоперевіркою, експрес-опитування; на етапі узагальнення та систематизації знань – дискусія, форум-онлайн, чат (Тимофєєва, Нетреба, & Новицька, 2020 с. 150–153).

Здійснюючи відбір необхідного навчального контенту, учитель виділяє в ньому головне/суттєве та другорядне; розташовує інформацію в логічній послідовності від простого до складного; визначає місце та характер демонстрацій чи експерименту; розташовує завдання в порядку зростання їхньої складності для учнів. Крім того, він добирає найбільш раціональні види навчальної діяльності (колективної й індивідуальної), визначає міру їхньої самостійності у виконанні завдань. Також потребує уваги питання раціонального розподілу часу на окремі етапи уроку з огляду на вікові особливості учнів (що діти старші, то вони більш самостійні в опрацюванні навчального змісту), визначення логічних переходів від одного етапу уроку до іншого.

Добираючи завдання, учитель повинен чітко розуміти: Чи може учень виконати завдання, як він буде поводитись і що буде робити? Чи достатньо в учнів предметних знань для виконання цього завдання? Які знання необхідні для його виконання? Чи потрібні нові знання? Які наскрізні вміння необхідні учневі для виконання певного завдання й які з них будуть розвиватись у процесі його виконання?

На думку практиків, завдання продуктивного типу доречно використовувати для констатувального оцінювання, оскільки саме вони дають змогу оцінити якість досягнення навчальних цілей. До таких завдань належать: написання есеїв, розроблення гри, інтерв'ю, резюме, автобіографія, розроблення реклами, підготовка рецензії, проведення дослідження, редагування відео, створення мультфільму, запис фонограми, створення радіо-або телевізійної програми чи мультимедійної презентації, організація виставки чи соціальної акції тощо.

2.3.3 Використання ІКТ в організації змішаного навчання

Використання ІКТ у початковій школі в процесі змішаного навчання висуває перед учителем низку вимог: за урахування вікових психологічних і фізіологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку, їхнього життєвого досвіду дібрати найбільш ефективні засоби, які посилюють мотивацію до навчально-пізнавальної діяльності, сприяють засвоєнню навчального змісту, допомагають за обмежений час вирішити навчальні завдання як на рівні конкретного уроку, так і освітнього (навчального) процесу загалом.

Підготовка до уроків у змішаному форматі потребує досить багато часу, оскільки вчитель змушений обробити великі обсяги інформації, відібрати та структурувати контент. Окрім того, доводиться вирішувати й суто технічні проблеми: де й як збирати корисні посилання; де зберігати матеріали до уроку; як їх каталогізувати; як їх оновлювати; як здійснювати навігацію й пошук; як не загубитися в особистих і колективних папках тощо.

Інформацію про різноманітні ресурси, які допоможуть вирішити вищезначені проблеми, відображено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Цифрові ресурси для організації змішаного навчання

Типи цифрових ресурсів	Посилання на цифрові ресурси
Загальні питання освіти в Україні та за кордоном	Освіта-UA Освітнянська Мережа України Освітній портал™ – освіта в Україні, освіта за кордоном parta.ua Шкільний портал «Острів знань» Вчитель вчителю, учням та батькам
Платформи для організації навчання	Електронний журнал та щоденник – розклад, домашні завдання, успішність, відвідуваність Нові знання (NZ) – електронні класні журнали та щоденники з можливостями дистанційного навчання Школа у смартфоні (oshkola) – уся шкільна документація Система Управління Школою та Навчанням (SMLS) Класна оцінка – конструктори CMS, LMS й електронних журналів, відеоконференції Google Classroom – завдання, обмін файлами, коментарі, оцінювання Edmodo – система керування навчанням ClassDojo – навчальний контент, коментарі, оцінювання, спілкування «учитель-учень-батьки»

Платформи комунікації	<p>для</p> <p><u>Edmodo</u> – проведення відеоконференцій</p> <p><u>Hangouts</u> – проведення відеоконференцій</p> <p><u>ZOOM</u> – проведення відеоконференцій</p> <p><u>Meet</u> – проведення відеоконференцій</p> <p><u>Skype</u> – проведення відеоконференцій</p> <p><u>Ding Talk</u> – проведення відеоконференцій</p> <p><u>Brainly (Znanija.com)</u> – соціальна мережа для школярів, обмін інформацією з навчальних предметів</p> <p><u>ePals</u> – усне або письмове спілкування з однолітками (для учнів) чи з колегами (для вчителів) з усього світу</p> <p><u>Twitter</u> – соціальна мережа для обміну публічною інформацією</p> <p><u>Telegram</u> – месенджер для обміну індивідуальними та груповими повідомленнями</p> <p><u>Viber</u> – месенджер для обміну індивідуальними та груповими повідомленнями</p>
Планування роботи	<u>Planboard</u> – планування уроків
Підручники	<p>https://pidruchnyk.com.ua/ – електронні версії підручників</p> <p>https://4book.org/uchebnyki-ukraina – електронні версії підручників</p> <p><u>Електронні версії підручників для 4-го класу</u></p> <p><u>Мультимедійні підручники</u></p>
Збереження контенту	<p><u>Pinterest</u> – збереження візуального контенту</p> <p><u>Evernote</u> – збереження ідей</p> <p><u>Dropbox</u> – хмарне сховище для контенту</p> <p><u>FEX.NET</u> – хмарне сховище для контенту</p> <p><u>Diigo</u> – створення і зберігання нотаток та інтернет-посилань</p>
<p>Як зробити урок цікавим та ефективним</p> <p><i>Віртуальні дошки</i></p> <p><i>Флеш-картки</i></p>	<p><u>Jing</u> – скріншоти у вигляді зображень та відео, їх редагування та обмін результатами</p> <p><u>Delivr</u> – створення QR-кодів</p> <p><u>Padlet</u> – віртуальна дошка</p> <p><u>Educreations</u> – інтерактивна дошка, створення відеоуроків та звітів за різними проектами</p> <p><u>Jamboard</u> – віртуальна дошка</p> <p><u>Tinycards by Duolingo</u> – база онлайн флеш-карток, можливість розробки власних карток з різних предметів</p>

<p><i>Ментальні картки</i> <i>Дидактичні ігри</i></p> <p><i>Презентації</i></p> <p><i>Створення мультимедіа-проектів</i></p> <p><i>База мультимедіа</i></p>	<p><u>Lexilize Fleshcards</u> – база онлайн флеш-карток, можливість розробки власних карток для вивчення мови</p> <p><u>Quizlet</u> – база онлайн флеш-карток, розробка власних карток з різних предметів та дидактичних ігор</p> <p><u>ProProfs</u> – створення електронних посібників, опитувальників, вікторин і флеш-карток</p> <p><u>Popplet</u> – створення ментальних карток</p> <p><u>QuizWhizzer</u> – конструктор дидактичної гри, детальніше: <u>ДИДАКТОР</u></p> <p><u>Kahoot!</u> – створення вікторин, тестів та дидактичних ігор</p> <p><u>Prezi</u> – створення інтерактивних презентацій</p> <p><u>Canva</u> – створення презентацій та іншого візуального контенту</p> <p><u>Sparkol</u> – створення анімованих презентацій</p> <p><u>Animoto</u> – створення відеокліпів з фотографій</p> <p><u>Toontastic</u> – створення мультфільмів</p> <p><u>Timetoast</u> – складання графіку реалізації проекту</p> <p><u>Glogster</u> – комбінування мультимедійного контенту та створення творчих продуктів (навчальних матеріалів, постерів, плакатів тощо)</p> <p><u>Mozaik</u> – текстовий, аудіо- та відеоконтент з різних предметів</p> <p><u>Octagon Studio</u> – пізнавальний текстовий, аудіо- та відеоконтент</p> <p><u>YouTube</u> – база відеоконтенту різної тематики</p> <p><u>Google Earth</u> – глобус онлайн</p> <p><u>e-Bug</u> – контент з мікробіології, детальніше: <u>НА УРОК</u></p>
<p>Перевірка результатів навчання</p>	<p><u>МАЙСТЕР-ТЕСТ</u> – розробка тестів</p> <p><u>Google Форми</u> – створення форм для опитування та тестів</p> <p><u>Socrative</u> – створення тестів та вікторин</p> <p><u>Айрен</u> – створення тестів для перевірки знань</p> <p><u>Plickers</u> – фронтальне опитування або голосування за допомогою спеціальних карток</p> <p><u>ClassMarker</u> – створення тестів та вікторин</p> <p><u>MyTestXPro</u> – створення тестів, збір та аналіз</p>

		<p><u>результатів</u> <u>Testorium</u> – база онлайн-тестів з різних предметів, створення власних тестів <u>Тести «На Урок»</u> – база онлайн-тестів</p>
Контент для початкових класів		<p><u>Вчи.юа</u> – математика для початкової школи в інтерактивній формі <u>Erudito</u> – завдання, ігри, комікси, тести для початкової школи <u>Світ казок</u> – аудіоказки українською мовою <u>Українські народні казки</u> – аудіокнига <u>Чарівна скарбничка казок</u> – народні та літературні казки, легенди, байки <u>Дерево казок</u> – казки сучасних українських письменників <u>Казки народів світу</u> <u>Аудіоказки сучасних українських авторів</u> <u>Дитяча література. Слухай українською</u> <u>Наталія Дев'ятко. Казки та оповідання для дітей</u> <u>Сайт Казки братів Грімм</u> <u>Сайт Казки Шарля Перро</u> <u>Сайт Казки Андерсена</u></p>
Досвід колег		<p><u>Суперклас. Сайт 3-А класу КСШ 118 м. Кривий Ріг</u> <u>Портфоліо вчителя. Гаражун Людмила Вікторівна</u> <u>Стежинки. Сайт вчителя початкових класів Рибаківської Наталії.</u> <u>Сайт вчителя початкових класів Черепанової Таміли Миколаївни</u> <u>Перша сходитка школяра. Сайт вчителя початкових класів Квітки Світлани Сергіївни</u> <u>Сайт вчителя початкових класів Фіцай О.В.</u> <u>Презентації для учнів початкових класів</u> <u>Гіпермаркет знань. Конспекти уроків для 1-го класу</u> <u>Гіпермаркет знань. Конспекти уроків для 2-го класу</u> <u>Гіпермаркет знань. Конспекти уроків для 3-го класу</u> <u>Гіпермаркет знань. Конспекти уроків для 4-го класу</u> <u>Початкове навчання в Україні</u></p>
Поділитись досвідом	своїм	<p><u>Teachers Pay Teachers</u> – купівля/продаж матеріалів для проведення уроків <u>SlideShare</u> – база вебінарів та презентацій з різних предметів, можливість поширити власні презентації та відео</p>

Отримати фінансову підтримку на проєкт	<u>DonorsChoose</u>
	<u>Khan Academy</u> – безкоштовні курси, уроки і практика онлайн <u>MangaHigh</u> – ресурс для дистанційного навчання <u>SlideShare</u> – база вебінарів та презентацій з різних предметів, можливість поширити власні презентації та відео <u>TedEd</u> – відеоролики лекцій різної тематики

2.3.4 Особливості навчального контенту

Навчальний контент у змішаному навчанні має свої особливості порівняно з традиційним навчанням, оскільки змішане навчання поєднує в собі як традиційні, так і онлайн-елементи. Опишемо основні особливості навчального контенту в умовах змішаного навчання:

1. Доступність навчального контенту он-лайн є основним аспектом змішаного навчання. Учні мають можливість вивчати матеріал у будь-який час і в будь-якому місці, що забезпечує більшу гнучкість і відповідає сучасним реаліям навчання.

Доступність навчального контенту в умовах змішаного навчання є важливим чинником для забезпечення рівних можливостей для всіх учнів, незалежно від їхніх особистих обмежень, технічних можливостей та інших чинників.

Умови змішаного навчання передбачають, що учні будуть користуватися онлайн-ресурсами для *доступу до навчального контенту*. Однак важливо, щоб цей доступ був реальним для всіх учнів, тобто навчальний матеріал має бути доступний із різних пристроїв (комп'ютерів, планшетів, смартфонів тощо).

Під час реалізації змішаної форми організації освітнього процесу (змішане навчання) коли частина навчального контенту може бути доступною в онлайн-середовищі, важливо забезпечити *безпеку та конфіденційність* інформації. Учні та їхні батьки мають бути впевнені, що особисті дані дітей захищені та не використовуються незаконно.

Навчальний контент має бути доступним для учнів *із різними видами обмежень*. Тобто, ресурси повинні бути розроблені за урахування можливості використання для людей із вадами зору, слуху, руховими обмеженнями й іншими особливостями.

Оскільки доступ до навчального контенту вимагає технічних знань і навичок, важливо забезпечити наявність *технічної підтримки* для учнів. Учні повинні мати можливість отримати допомогу у вирішенні проблем зі з'єднанням, програмним забезпеченням або апаратурою.

Оскільки доступ до навчального контенту часто залежить від швидкості Інтернет-з'єднання, важливо розробити матеріал у такий спосіб, щоб він був *доступний для учнів із різними швидкостями Інтернету*. Отже, має бути

передбачена можливість завантаження контенту, перегляд в режимі офлайн, різні варіанти потокового відтворення.

Загалом важливо забезпечити рівний доступ до навчального контенту для всіх учнів і враховувати їхні індивідуальні потреби та обмеження. Такий підхід сприяє більш ефективному та справедливому процесу навчання в умовах змішаного навчання.

2. Навчальний контент в умовах змішаної форми організації освітнього процесу (змішане навчання) часто містить багатий **мультимедійний компонент** (відеоуроки, аудіозаписи, інтерактивні вправи, ілюстрації й інші медіа-ресурси). Мультимедійний контент допомагає краще засвоювати матеріал та зробити навчання більш цікавим.

Відеоуроки є популярним мультимедійним засобом, який дає змогу учням засвоювати матеріал шляхом перегляду відеопередач. Останні можуть містити розповідь учителя, демонстрацію прикладів, симуляції й інші візуальні матеріали. Відеоуроки роблять навчальний матеріал більш доступним і зрозумілим для учнів, особливо коли потрібно відобразити процеси, які важко передати словами.

Аудіозаписи дають змогу учням слухати розповідь учителя, доповіді, аудіокниги або інші аудіо-матеріали. Вони особливо корисні для засвоєння навчального змісту в умовах офлайн-навчання, проте можуть бути використані для навчання в режимі онлайн.

Мультимедійність також включає в себе *інтерактивні вправи та завдання*, які учні можуть виконувати в онлайн-середовищі. Це можуть бути відповіді на питання, вирішення завдань, виконання ігор або інтерактивних симуляцій. Ці інтерактивні вправи та завдання допомагають учням закріпити набуті знання та застосувати їх на практиці.

Застосування *графічних зображень, ілюстрацій, схем, діаграм і графіків* допомагає візуалізувати складний матеріал. Це особливо корисно для засвоєння природничо-наукових знань, коли складно пояснити словами наукові явища чи процеси.

Створення *анімацій і відеосимуляцій* дає змогу моделювати процеси, які важко (або небезпечно) відтворити в реальному житті.

Електронні підручники й інтерактивні книги поєднують текстовий матеріал із мультимедійними елементами, створюючи багатий навчальний досвід. Засвоюючи навчальний зміст, учні можуть легко переходити між різними формами його подачі: текстом, ілюстраціями, відео тощо.

Мультимедійність навчального контенту допомагає розширити можливості навчання, робить матеріал більш доступним і сприяє кращому розумінню та запам'ятовуванню інформації. Вона також стимулює пізнавальний інтерес учнів і сприяє покращенню якості освіти в умовах змішаного навчання.

3. Навчальний контент в умовах змішаної форми організації освітнього процесу (змішане навчання) часто має **інтерактивні елементи**: тести, вправи, онлайн-дискусії тощо. Інтерактивні завдання дають змогу учням активно взаємодіяти з матеріалом, допомагають стимулювати активне засвоєння

матеріалу та забезпечують можливість для співпраці й обміну думками між учнями.

Навчальний контент може містити різні *відповіді на запитання*, які учні можуть давати для перевірки свого розуміння матеріалу. Це може бути корисним для самоконтролю та визначення прогалин у засвоєнні навчального контенту.

Інтерактивні вправи та завдання дають змогу учням застосовувати отримані знання на практиці. Це може бути вирішення задач, виконання творчих завдань, побудова моделей тощо. Ці завдання сприяють покращенню розуміння та навичок.

Використання *графічних інтерфейсів* дає змогу учням взаємодіяти з візуальними матеріалами. Наприклад, засвоюючи навчальний зміст, вони можуть перетягувати та маніпулювати об'єктами на екрані.

Відеосимуляції дають змогу створити віртуальне середовище, у якому учні можуть експериментувати та спостерігати за результатами. Це особливо корисно для засвоєння природничо-наукових знань.

Учні можуть брати участь в *онлайн-дискусіях і форумах* для обговорення навчального матеріалу, обміну думками та співпраці. Це розвиває критичне мислення та комунікаційні навички.

Інтерактивний навчальний контент може містити в собі *системи оцінювання та спостереження за динамікою змін*. Учителі можуть відстежувати, як учні взаємодіють із навчальним матеріалом й оцінювати їхні досягнення.

Загалом інтерактивність навчального контенту створює можливість для більш активного навчання. Вона допомагає учням краще засвоювати матеріал і розвивати навички, які можуть бути корисними в майбутньому.

4. Навчальний контент в умовах змішаної форми організації освітнього процесу (змішане навчання) часто *адаптується до потреб учнів* і їхнього рівня знань, їхніх індивідуальних особливостей.

Адаптований навчальний контент може бути *налаштований під конкретного учня* за врахування його рівня знань, інтересів і навчальних потреб. Наприклад, він може пропонувати додаткові матеріали для швидкого навчання або додаткову допомогу для учнів, які цього потребують.

Адаптований навчальний контент може використовувати *аналіз даних для визначення потреб* учнів і надавати рекомендації щодо подальших кроків у навчанні. Наприклад, цифрові системи можуть виявити, що учням потрібна додаткова підтримка у межах певних тем й автоматично надавати відповідні ресурси.

Адаптований навчальний контент може сприяти *розвитку навичок саморегуляції* в учнів. Він може надавати рекомендації щодо планування часу, створення навчальних стратегій та оцінювання власного прогресу.

Адаптований контент може *оновлюватися автоматично на основі нових даних* і рекомендацій, що допомагає забезпечити актуальність і релевантність матеріалу для учнів.

Адаптований навчальний контент дає можливість учням бути *гнучкими в навчанні*. Учні можуть обирати теми, темп і послідовність навчання, що найкраще відповідає їхнім потребам і стилю навчання. Це дає їм змогу більше контролювати власний освітній (навчальний) процес.

Адаптований навчальний контент може бути наданий у *різних форматах* (текст, відео, аудіо тощо). Це дає змогу учням обирати той формат, який їм найбільше підходить.

Адаптованість навчального контенту допомагає підвищити ефективність змішаного навчання, робить навчання більш індивідуалізованим і підвищує мотивацію учнів. Це також дає змогу вчителям краще відповідати на потреби своїх учнів і підтримувати їх у навчанні.

5. Цифрові ресурси зазвичай надають можливість учителям та учням *відстежувати динаміку в засвоєнні учнями навчального контенту*. Це дає змогу оцінити ефективність навчального процесу та здійснити корекцію навчальних планів.

В умовах змішаної форми організації освітнього процесу (змішане навчання) використовуються системи управління навчанням для *збору й аналізу даних про активність учнів*: інформацію про взаємодію учнів із навчальним контентом; вибір ними типів завдань; час виконання різних типів завдань тощо.

Учителі можуть *відстежувати успішність* учнів у реальному часі, переглядаючи результати тестів, завдань, відповідей на запитання та інших оцінюваних дій. Це допомагає вчителям зрозуміти якість засвоєння учнями навчального матеріалу, виявити можливі прогалини або слабкі місця тощо.

Велика частина сучасних систем управління навчанням має потужні *аналітичні інструменти*, які дають учителям та адміністраторам можливість глибоко аналізувати дані стосовно навчання. Наприклад, вони можуть перевіряти час, який учні витрачають на вивчення матеріалу, середні оцінки, частоту відвідування курсів, відсоток завершення завдань тощо.

За допомогою аналізу даних, учителі можуть надавати *персоналізовану підтримку* учням. Наприклад, якщо система виявляє, що певний учень має труднощі з певною темою, вчитель може надати додаткові ресурси або запропонувати додаткові індивідуальні консультації.

Аналіз даних допомагає вчителям та адміністраторам *оцінювати ефективність курсів*. Вони можуть визначити, які аспекти курсу є ефективними і дають гарні результати, а які потребують покращення.

Можливості відстеження динаміки в засвоєнні навчального контенту допомагають адміністраторам *забезпечувати якість навчання*. Вони можуть вчасно виявляти проблеми та реагувати на них, покращуючи процес навчання. Загалом, можливості відстеження прогресу в змішаному навчанні відіграють важливу роль у покращенні освітнього (навчального) процесу та забезпеченні його ефективності. Вони допомагають учням отримувати більш індивідуалізовану підтримку та створюють можливості для постійного вдосконалення навчального контенту та методів навчання.

6. Взаємодія педагога й учнів у процесі засвоєння навчального контенту в умовах змішаної форми організації освітнього процесу (змішане навчання) передбачає наявність різних можливостей для спільної роботи, навчання та спілкування.

Педагог може надавати *онлайн-консультації* учням для відповіді на запитання, надання пояснень і забезпечення підтримки в процесі навчання.

Використання *онлайн-форумів і платформ для обговорення* дає змогу учням ставити запитання, обмінюватися досвідом і спілкуватися з учителем та іншими учнями. Педагог може активно приймати участь у дискусіях, сприяючи обговоренню та вирішенню проблем.

Педагог може створювати завдання та проєкти, які вимагають *співпраці учнів*. Вони можуть аналізувати роботи один одного й отримувати фаховий фідбек від учителя. Це сприяє розвитку критичного мислення та навичок співпраці.

Учителі можуть проводити *онлайн-уроки*, на яких учні мають змогу активно взаємодіяти з учителем та один з одним. Вони можуть ставити запитання в режимі реального часу, обговорювати навчальний матеріал і робити спільні проєкти.

В умовах змішаного навчання педагог може організувати *віддалені практичні заняття*, на яких учні виконують вправи під наглядом вчителя.

Учні можуть звертатися до педагога *електронною поштою або через інші комунікаційні канали* для отримання додаткової підтримки та відповіді на запитання.

З огляду на викладене вище, узагальнимо вимоги до навчального контенту.

Він має бути добре структурованим, можливо, із коментарями, вставками та посиланнями на різні джерела. Може містити пояснення, інструкції, довідкові матеріали, план роботи й оцінювання, тести для самоперевірки, форми зворотного зв'язку тощо. Ці вимоги стосуються не лише текстових, а й інших видів файлів.

Зміст навчальних електронних курсів/модулів, навчальні матеріали розміщуються в навчальному середовищі у вигляді файлів різних форматів (текст, малюнки, відео, медіа-файли тощо) або у вигляді посилань на освітні ресурси, які знаходяться у відкритому доступі. Призначення навчального контенту може бути різним: для самостійної індивідуальної або групової роботи.

Навчальний контент може бути розроблений як спеціалістами, так і самим учителем. Зробити це можна за допомогою різних сервісів і додатків. Найбільш універсальними критеріями щодо якості навчального цифрового контенту є його придатність для досягнення певної навчальної мети. Завдання вчителя – відбирати й упорядковувати існуючий контент, а також самому створювати якісний навчальний контент.

Учні також можуть долучатися до створення навчального контенту, створюючи нові цифрові об'єкти й розміщуючи їх у цифровому освітньому (навчальному) середовищі. Щоб орієнтуватися в навчальному матеріалі (контенті) для вирішення поставленого завдання, учневі необхідно мати

розвинену здатність розрізняти важливу й неважливу інформацію. У цій ситуації роль учителя полягає в тому, щоб сформувати в учнів уміння інтегрувати отриману з різних джерел інформацію різних видів відповідно до поставленої мети.

Загалом, навчальний контент у змішаному навчанні має бути більш інтерактивним, адаптованим до потреб учнів та збагаченим мультимедійними ресурсами, щоб забезпечити ефективне навчання в нових реаліях (Арістова, & Малихін, 2021), (Арістова, 2020), (Арістова, 2023), (Загорулько, 2023), (Ліпчевська, 2021b), (Ліпчевська, 2022c), (Ліпчевська, 2022d), (Малихін, & Загорулько, 2022), (Малихін, & Загорулько, 2023b), (Малихін, & Ліпчевська, 2023b), (Малихін, & Ліпчевська, 2022b), (Малихін, & Рогова, 2022), (Малихін, Арістова, & Рогова, 2022), (Малихін, Арістова, & Рогова, 2023), (Малихін, Арістова, & Шпарик, 2021b), (Попов, & Загорулько, 2023), (Топузов, Малихін, & Опалюк, 2018), (Kaupuzs, Malykhin, Aristova, Kalvans, & Orska, 2023), (Lokshyna, & Topuzov, 2021), (Malykhin, & Aristova, 2019), (Malykhin, Aristova, & Alieksieieva, 2022), (Malykhin, Aristova, & Bondarchuk, 2022), (Malykhin, Kaupuzs, Aristova, Orska, & Kalvans, 2023), (Malykhin, O., Aristova, & Kalinina, 2022).

2.3.5 Оцінювання результатів навчання

Оцінювання результатів навчання школярів в умовах змішаної форми організації освітнього процесу (змішане навчання) має свої особливості порівняно з традиційним навчанням. За змішаної форми організації освітнього процесу, коли використовуються різноманітні мультимедійні ресурси, оцінювання стає більш різнобічним.

1. Оцінювання результатів навчання може передбачати *оцінювання завдань, пов'язаних із використанням мультимедійного контенту* (відеолекцій, інтерактивних симуляцій, онлайн-ігор тощо).

Оцінювання роботи з мультимедійним змістом може включати в себе такі аспекти:

- *Оцінювання взаємодії з мультимедійним контентом* (здатність учнів взаємодіяти з мультимедійними ресурсами: аналізувати відео, аудіо, графіку тощо; здатність сприймати ключову інформацію, виділяти головне, аналізувати деталі тощо).
- *Оцінювання здатності створювати самостійно мультимедійний контент* (здатність створювати відеопрезентації, аудіозаписи, веб-сайти тощо; якість змісту, креативність, здатність до спілкування через мультимедійні засоби; технічні навички).
- *Оцінювання здатності визначати авторитетність джерел*, критично оцінювати інформацію й адаптувати свій підхід до різних типів мультимедійного контенту.
- *Оцінювання здатності учнів працювати в групах*, комунікувати за допомогою мультимедійних засобів і спільно створювати навчальний контент.

- *Оцінювання медіаграмотності учнів* (здатність аналізувати інформацію в мультимедійних форматах; визначати вплив реклами на сприйняття інформації; розрізняти об'єктивну інформацію від маніпуляцій і фейків; розуміти етичні аспекти використання мультимедійних ресурсів).

2. Оцінювання *міри самостійності та навичок саморегуляції* учнів в умовах змішаного навчання є важливим для визначення їхньої здатності самостійно організовувати та керувати власним навчанням. Самостійність та навички саморегуляції передбачають наступне:

- Учні повинні вміти *планувати свій освітній (навчальний) процес*, ставити цілі та завдання, розробляти графіки та розклад, щоб вчасно виконувати завдання.
- Важливо визначити, наскільки учні *організовані* в своєму навчанні (здатність структурувати інформацію, ресурси та завдання задля підвищення ефективності навчання).
- Учні повинні вміти *контролювати свій освітній (навчальний) процес*, визначати, наскільки ефективно вони вирішують завдання та досягають мети.
- Важливо визначити, наскільки ефективно учні *приймають рішення щодо власного навчання*, вибору ресурсів і стратегій для досягнення мети.
- Учні повинні бути здатні *мотивувати себе до навчання*. Важливо визначити, наскільки вони можуть подолати негаразди в навчанні.
- Оцінювання повинно передбачати наявність здатності *здатності учнів обирати, використовувати й оцінювати різні ресурси для навчання*, включаючи підручники, онлайн-матеріали, веб-сайти й інші джерела інформації.
- Учні повинні бути здатні *виявляти та вирішувати проблеми*, які виникають під час навчання, виявляти недоліки власного підходу до навчання.
- Оцінювання має передбачати наявність *здатності учнів до постійного навчання*, виявлення нових навчальних можливостей і вдосконалення своїх навичок і розширення знань.

Для оцінювання рівня самостійності та навичок саморегуляції можуть бути використані різні методи й інструменти: самооцінювання, спостереження вчителя, тестування, аналіз навчальних досягнень тощо. Оцінка цих аспектів допомагає учням розвивати важливі навички, необхідні для успішного навчання та самостійного життя.

3. Оцінювання *спільної роботи школярів* в умовах змішаної форми організації освітнього процесу (змішане навчання) є важливим аспектом процесу навчання загалом. Воно допомагає вчителям та учням визначити, який індивідуальний внесок кожного учня у вирішення спільних навчальних завдань

і наскільки ефективно учні співпрацюють у групі. Оцінювання спільної роботи може передбачати такі аспекти:

- На основі аналізу результатів групових проєктів, засвоєння знань і навичок, визначення міри *досягнення поставлених цілей*.
- Визначення внеску кожного учня до спільного проєкту й *аналіз розподілу обов'язків* у групі.
- *Аналіз якості комунікації та співпраці* в групі: наскільки члени групи ефективно спілкуються, обмінюються ідеями, вирішують конфлікти та спільно працюють над завданнями.
- *Аналіз якості результатів спільної роботи*: якість вирішення завдань, креативність, оформлення та здатність до самокритики.
- *Аналіз здатності групи вирішувати проблеми*, які виникають під час спільної роботи.
- *Аналіз здатності до самооцінювання* й оцінювання співпраці в групі.

Змішане навчання надає багато можливостей для оцінювання спільної роботи школярів за допомогою використання онлайн-інструментів для комунікації, спільного редагування та представлення результатів. Оцінювання спільної роботи допомагає розвивати навички співпраці, комунікації та вирішення проблем, які є важливими в навчанні та подальшому житті.

4. Використання онлайн-інструментів для оцінювання результатів навчання школярів в умовах змішаної форми організації освітнього процесу надає вчителям й адміністраторам більше можливостей для отримання об'єктивної й ефективної оцінки. Опишемо деякі з таких інструментів.

- *Електронні тести* дають змогу вчителям створювати й адмініструвати тести й опитування онлайн. Це може бути корисним для оцінювання знань учнів щодо конкретних тем або понять. Онлайн-тести можуть бути автоматизовані, що спрощує процес оцінювання та дає змогу швидше отримувати результати.
- Використання онлайн-платформ для представлення *завдань і домашніх робіт* дає можливість учителям отримувати й оцінювати роботи учнів через Інтернет. Це робить процес оцінювання більш зручним і швидким.
- Системи управління навчанням дають можливість учителям створювати завдання та проводити *оцінювання їхнього виконання в онлайн-середовищі*. Вони дають змогу вчителям встановлювати терміни виконання завдань, надсилати повідомлення учням і зберігати історію їхніх результатів.
- Учні можуть створювати *онлайн-портфоліо*, де вони зберігають свої роботи, проєкти та досягнення. Учителі можуть переглядати портфоліо учнів, оцінювати їхні досягнення та прогрес.
- Існують спеціальні програми та платформи, які спрямовані на оцінювання та аналіз результатів навчання. Вони можуть надавати детальну інформацію щодо результатів навчання учнів, що допомагає вчителям краще зрозуміти ситуацію та надати допомогу учням у разі необхідності.

- Деякі інструменти для оцінювання дають змогу вчителям *віддалено спостерігати за процесом виконання завдань і тестів*.
- Використання онлайн-інструментів для оцінювання результатів навчання дає можливість забезпечити більшу об'єктивність цього процесу та його автоматизацію, зменшити час на оброблення результатів.

5. Оцінювання рівня сформованості цифрових навичок школярів в умовах змішаної форми організації освітнього процесу є важливим аспектом, оскільки цифрові компетентності стають все більше необхідними у сучасному світі. Оцінювання цифрових навичок може передбачати аспекти:

- Здатність *користуватися різними пристроями* (комп'ютери, смартфони, планшети) та *програмними засобами* (операційні системи, офісні програми, веб-переглядачі тощо).
- Здатність учнів *розуміти загрози в Інтернеті та вживати заходи безпеки* (створення надійних паролів, захист від шахраїв і розуміння правил конфіденційності).
- Здатність школярів *ефективно шукати, відбирати й оцінювати інформацію* в Інтернеті, здатність визначати авторитетні джерела та робити критичний аналіз інформації.
- Здатність *створювати, редагувати та оформлювати електронні документи* (текстові файли, презентації, таблиці тощо).
- Здатність учнів *створювати цифровий контент* (графіку, аудіо- та відеоматеріали, анімацію тощо). Оцінка може враховувати креативність, оригінальність і технічну майстерність.
- Здатність учнів *працювати спільно в онлайн-середовищі* (включаючи спільне редагування документів, спільне розроблення проєктів, спілкування в соціальних мережах тощо).
- Здатність учнів *працювати самостійно*, вирішувати проблеми та самостійно навчатися нових цифрових навичок.

6. Оцінювання якості інтеракцій під час засвоєння навчального змісту в умовах змішаної форми організації освітнього процесу передбачає визначення того, наскільки ефективно учні взаємодіють із навчальними матеріалами, педагогами та одного з одним. Це допомагає вчителям та учням оцінити, наскільки ефективно відбувається процес навчання та розвитку навичок. Оцінювання якості інтеракцій може передбачає наступне:

- *Наскільки активно учні беруть участь у навчальній діяльності та дискусіях* (ініціюють запитання, відповідають на них і взаємодіють із однокласниками).
- *Якість комунікації між учнями та педагогами* (здатність чітко й зрозуміло висловлювати думки, слухати інших, спілкуватися ефективно тощо).
- *Активність учнів у групових обговореннях* (наскільки учні роблять свій внесок у дискусії, аргументують свої позиції, виявляють критичне мислення).

- *Здатність учнів до самостійної організації освітнього (навчального) процесу та контролю власних досягнень (вміння планувати, визначати цілі, відстежувати динаміку цих досліджень).*
- *Здатність учнів вирішувати проблеми, які виникають під час навчання (виявлення непорозумінь і пошук рішень).*
- *Здатність учнів до критичного мислення й аналізу навчального змісту (наскільки учні можуть оцінювати інформацію, робити висновки та формулювати власну позицію).*

Загалом, оцінювання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу вимагає розгляду широкого спектру чинників і навичок, включаючи цифрові компетентності, саморегуляцію, співпрацю і вміння використовувати різноманітні онлайн-інструменти. Важливо, щоб оцінювання було справедливою і відповідало цілям навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу.

2.3.6 Умови впровадження змішаної форми організації освітнього процесу

Загальновідомо, що для функціонування будь-якої відкритої системи (природної чи соціальної) необхідні певні умови навколишнього середовища. У науковій літературі умови розуміють як сукупність причин, обставин, які впливають на функціонування й розвиток певних об'єктів.

На основі аналізу досвіду практиків виділимо організаційні умови, сприятливі для ефективного впровадження змішаної форми організації навчання:

- чітке визначення й фіксація в нормативній документації цілей навчання, аналізу потреб цільової аудиторії; розкладу навчальних занять; технологій навчання; результатів навчання; системи контролю за освітніми результатами; терміну впровадження змішаного навчання тощо;
- ознайомлення учнів з інструкціями, які регулюють процес навчання та взаємодію між його учасниками (учнями, учителями, батьками), і надання можливості постійного доступу до них;
- забезпечення можливості постійного контакту вчителя й учнів та учнів між собою;
- забезпечення сучасними інструментами зворотного зв'язку, які дають змогу слідкувати за роботою учнів;
- установлення чітких стандартів для роботи учнів у дистанційному режимі;
- добір і розроблення навчального цифрового контенту відповідно до вікових та індивідуально-типологічних особливостей учнів;
- добір адекватних методів і засобів навчання, які забезпечують засвоєння навчального цифрового контенту, а також пошук їх оптимального співвідношення між собою;

- ознайомлення батьків із особливостями змішаної форми організації освітнього процесу та залучення їх до активної взаємодії в трикутнику «учитель–учень–батьки».

Не можна оминати увагою й психологічні аспекти розвитку учнів початкової школи в умовах змішаного навчання. Задля забезпечення ефективності його учні мають володіти певними навичками та мати досить сформовані певні особистісні якості, серед яких надзвичайно важливу роль посідають самостійність і здатність організовувати власну діяльність (приймати цілі навчальної діяльності та слідувати їм, планувати власну діяльність, здійснювати її контроль й оцінювання, взаємодіяти з педагогом та однолітками в процесі навчання). Ці якості лише формуються в молодших школярів, тому виникає певна суперечність між завданням навчатися дистанційно й пізнавальними можливостями дитини, рівнем сформованості самостійності.

Згідно з опитуванням практиків і спостереженнями за навчальним процесом визначимо **умови** ефективного впровадження змішаної форми організації освітнього процесу в початковій школі:

- використовувати протягом тривалого часу одну платформу (WhatsApp, Zoom, Skype, Google meet тощо) для зустрічей з учнями в режимі онлайн, не змінюючи її щодня, а поступово розширюючи перелік платформ для навчання;
- недоречно використовувати декілька однотипних онлайн-ресурсів для навчання в одному й тому ж класі;
- зміст навчання подавати за допомогою укрупнених дидактичних одиниць;
- не змішувати процес передачі учням нових знань й формування нових способів дій, оскільки дистанційне навчання для молодшого школяра є новим способом навчання (дії);
- надавати чіткі інструкції та пам'ятки з алгоритмом виконання завдань;
- скоротити обсяг завдань, які діти мають виконати самостійно без допомоги дорослого;
- здійснювати пропедевтичну роботу з текстами, з якими учні будуть працювати на наступному занятті (прочитати текст, позначити незрозумілі лексичні одиниці, поставити декілька запитань за змістом тощо);
- дотримуватися таймінгу під час проведення уроку.

2.4 Упровадження змішаної форми організації освітнього процесу в початковій школі

2.4.1 Розроблення цифрового контенту для учнів початкової школи

Як зазначалося вище, одним із показників цифрової компетентності вчителя є його здатність не лише шукати чи поширювати цифрові ресурси, а й власноруч розробляти цифровий контент. Питання цифровізації початкової освіти безпосередньо пов'язане з використанням на уроках цифрової наочності,

зокрема навчальних матеріалів у візуальному форматі (Ліпчевська, 2022с), (Ліпчевська, (2022е), (Малихін, & Ліпчевська, 2022b), (Малихін, & Ліпчевська, 2023а), (Малихін, & Ліпчевська, 2023b), (Малихін, Арістова, & Рогова, 2023), (Malykhin, & Zahorulko, 2023), (Topuzov, Malykhin, & Aristova, 2022).

Відеоконтент. Своїм досвідом розроблення цифрового відеоконтенту для учнів початкової школи ділиться Галина Сищук, учитель початкових класів КЗ «Харківська спеціалізована школа І–ІІІ ст. № 11 з поглибленим вивченням окремих предметів».

На її думку, в учнів 1-го та 2-го класу ще не досить добре розвинена така особистісна якість, як самостійність. Їм складно навчатися за підручником без допомоги дорослого, тому є необхідність розробити для них цифровий контент. Це може бути відзнятий учителем відеоролик, у якому він пояснює певну тему уроку. Ресурсом для розміщення такого ролика можна обрати Youtube-канал, створений учителем. Учні мають переглянути відео за посиланням, яке вчитель надсилає їм щоранку.

Учням варто пояснити правила роботи з такими відеороликами: вони мають переглянути відео, періодично натискаючи на паузу, щоб виконати запропоновані завдання. Під час такого відеоуроку зберігається ефект живого спілкування конкретного вчителя з учнями свого класу. Однак, на думку вчителя, такий тип цифрового контенту має й певні недоліки: відеоролики досить довгі за тривалістю. Тому варто посередині таких роликів вставляти фізкультхвилинки. Якщо має місце запозичення фізкультхвилинки у форматі відео, обов'язково необхідно вказати автора цього матеріалу.

Презентації. Одним зі способів організації змішаного навчання є викладення освітнього (навчального) матеріалу у формі презентації. Найчастіше вчителі користуються програмою PowerPoint. Такі презентації для учнів початкової школи вирізняються деталізацією в усіх процесів і змісту освіти (навчання). На слайдах презентації відображається тема уроку; привітання та мотиваційний текст (вірш, слово вчителя тощо); освітній (навчальний) зміст із теми, що вивчається; навчальні завдання; за потреби – зразки написання букв/цифр; посилання на цифрові ресурси, якими учень має скористатися для виконання завдання; домашнє завдання тощо.

Ознайомитись із такими презентаціями можна за покликаннями:

Урок української мови для 2 класу. Тема: «Велика буква в кличках тварин». Учитель початкових класів: Вельможко Л. П., м. Дніпро, КЗО «СЗШ № 97 ім. П. І. Шкідченка»

Урок української мови для 2 класу. Тема: «Як записати розмову». Учитель початкових класів: Ізай Я. П., Білківська ЗОШ І–ІІІ ступенів

Урок української мови для 2 класу. Тема: «Моя книжка. Складання казки/фантастичної оповідки». Учитель початкових класів: Ізай Я. П., Білківська ЗОШ І–ІІІ ступенів

Детальний конспект уроку в текстовому форматі. Такі конспекти мають різну назву («Помічник для учнів», «Навчальні матеріали» тощо). Як і в презентаціях, ці конспекти детально описують усі процеси й освітній (навчальний) зміст. Іноді вчителі в письмовій формі подають рекомендації з

приводу дотримання санітарно-гігієнічних норм (наприклад, стосовно того, як потрібно правильно сидіти, тримати ручку тощо); відображається тема уроку; привітання та мотиваційний текст (вірш, слово вчителя тощо); детально описується освітній (навчальний) зміст з теми, що вивчається, навчальні завдання, за потреби – зразки написання букв/цифр; вказуються посилання на цифрові ресурси, якими учень має скористатися для виконання завдання; зазначається домашнє завдання, способи самоперевірки тощо. Наприкінці конспекту міститься нагадування щодо необхідності сфотографувати виконану роботу й надіслати її вчителю за допомогою певного цифрового ресурсу.

Ознайомитись із такими конспектами можна за покликаннями:

Урок української мови для 2 класу. Тема: «Текст. Ознаки тексту». Учитель початкових класів: Овчаренко О. В., Криничанський ЗЗСО Солонянської районної ради, Дніпропетровська обл.

Урок української мови для 2 класу. Тема: «Текст. Будова тексту». Учитель початкових класів: Овчаренко О. В., Криничанський ЗЗСО Солонянської районної ради, Дніпропетровська обл.

Урок української мови для 2 класу. Тема: «Повторення та закріплення вивченого». Учитель початкових класів: Дяченко Л. П., Донецька область, Великоновосілківський район, селище Керменчик

Урок математики для 2 класу. Тема: «Ділення нуля. Неможливість ділення на нуль. Таблиця множення на 8». Учитель початкових класів: Овчаренко О. В., Криничанський ЗЗСО Солонянської районної ради, Дніпропетровська обл.

Урок з предмета «Я досліджую світ» для 2 класу. Тема: «Тварини влітку». Учитель початкових класів: Дяченко Л. П., Донецька область, Великоновосілківський район, селище Керменчик.

Інтерактивні вправи. Розроблення вчителями інтерактивних вправ за допомогою різних цифрових ресурсів сприяє формуванню в учнів навичок ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій, уміння працювати в групах, стимулює розвиток інтересу до навчання, виховує відповідальність за індивідуальні та спільні результати діяльності. Ці вправи можна застосовувати на різних етапах уроку: під час організації самостійної, індивідуальної діяльності й у спільній проєктно-дослідницькій діяльності.

З прикладами розроблених учителями інтерактивних вправ можна ознайомитися за посиланнями:

Інтерактивні вправи з української мови (створені на сервісі WEB 2.0, Learning Apps). Тема: «Правопис м'якого знака». Учитель початкових класів: Ткаченко Ю. І., Донецька область, м. Торецьк.

Діагностувальні матеріали. Діагностувальні матеріали містять завдання, які спрямовані на перевірку рівня сформованості предметних компетентностей.

З прикладами розроблення діагностувальних матеріалів можна ознайомитися за посиланням:

Діагностичні матеріали з української мови, 2 клас. Учитель початкових класів: Ливрінц В. В., Закарпатська область, Іршавський район, Білківська ЗОШ І–ІІІ ступенів

2.4.2 Використання на практиці моделі «Зміна робочих зон/Ротація станцій»

У розділі 2 (підрозділ 2.2) описано моделі змішаного навчання, які найбільш активно використовуються у початковій школі. Водночас, варто зауважити, що на теренах Інтернету вчителі мало діляться власним досвідом використання цих моделей. На основі аналізу майстер-класів та вебінарів, що проводили вчителі початкової школи, ознайомимо з практикою використання моделі «Зміна робочих зон/Ротація станцій» (табл. 2.2)

Таблиця 2.2

Модель «Зміна робочих зон/Ротація станцій»

Запитання	Відповідь
В чому переваги цієї форми організації навчання?	Робота з малими групами полегшує роботу вчителя, оскільки є змога приділити увагу окремим учням (у разі, коли їм потрібна допомога), а всі інші учні в цей час працюють самостійно. Навички самостійної роботи за цієї форми організації освітнього (навчального) процесу полегшують перехід учнів до дистанційного навчання.
Як часто проводити уроки за такою формою організації навчання?	Доречно проводити уроки за цією формою організації навчання 1–2 рази на місяць, оскільки підготовка до таких уроків потребує багато часу. До того ж, одноманітність у формах організації освітнього (навчального) процесу не на користь учням.
Для яких предметів можна використовувати цю модель?	Цю модель можна використовувати на будь-яких уроках. Ефективною вона є на уроках трудового навчання, оскільки зменшуються часові витрати вчителя на підготовку роздаткових матеріалів та інструментів для виконання роботи (ножиць, фарб, стаканчиків для води тощо): на одній станції – учні виготовляють поробки, на інших – розгадують тематичні кросворди, розробляють план web-сторінки, працюють із підручником тощо.
Чи можна об'єднувати декілька предметів?	Об'єднуючи декілька предметів, учитель має можливість залучити дітей до виконання проєкту, який потребує більших часових затрат, ніж 45 хвилин. Так, наприклад, можна об'єднати уроки з читання й мистецтва, української мови й читання, математики й української мови.
Якою має бути кількість робочих	Відповідно до теоретичних положень обов'язковими є три станції, на яких учні працюють по

зон/станцій?	черзі в режимі онлайн, з учителем, з підручником. Виправданим у початковій школі є введення четвертої станції, на якій діти можуть трішки відпочити: зробити гімнастику, виконати розфарбовку за номерами, виготовити поробки тощо
Який тип уроку підходить для використання цієї моделі організації навчання?	Цю модель організації навчання доречно використовувати на всіх типах уроку. Однак в організації роботи дітей у кожній із робочих зон/станцій варто враховувати тип уроку й рівень підготовки дітей певної групи. Так, наприклад, на уроці ознайомлення з новою темою нехай учні з вищим рівнем підготовки розпочинають роботу на станції самостійної роботи, а учні з нижчим рівнем підготовки – на станції роботи з учителем.
Як розподілити дітей за групами?	<p>За групами розподілити можна по-різному: на основі міні-опитування щодо готовності до уроку; згідно з результатами виконання домашнього завдання або контрольної роботи; відповідно до наявності прогалин у засвоєнні попередніх тем; згідно з наявністю інтересу до теми уроку. Ділити також можна й за формальними ознаками: за назвами днів тижня, пальчиків на руках тощо.</p> <p>Для розподілу на групи можна використовувати цифрові ресурси (наприклад, ClassDojo), які мають функцію об'єднання в групи у випадковому порядку (рандомно) або за певними параметрами.</p>
Які особливості організації простору?	За використання такої форми організації навчання має бути спеціально організований простір: парти групуються в певних зонах, залежно від кількості груп. Зайві парти можна винести в коридор, щоб у приміщенні було більше простору й учні мали можливість вільно пересуватися між зонами. Кожна зона має чітко відмежовуватись одна від одної. Усі необхідні для роботи матеріали мають бути розміщені в кожній робочій зоні. Коли діти залишають станцію, на ній мають бути всі матеріали, які були на початку роботи (ручки, роздатковий матеріал тощо.) На кожній зоні варто залишити інструкцію щодо виконання завдань. Схему руху між станціями варто розмістити на дошці або в іншому місці, яке є доступним для всіх груп.

<p>Скільки часу витрачається на різних етапах уроку?</p>	<p>Таймінг уроку є орієнтовно таким: 3 хвилини – інструктаж для всіх учнів щодо виконання завдань. 10-12 хвилин – виконання учнями завдань на кожній зі станцій. Час виконання завдань на станціях залежить від кількості груп, його потрібно рівномірно розподілити між групами. 1 хвилина – перехід учнів між станціями. 3 хвилини – рефлексія, обговорення вчителем та учнями здобутків/труднощів, що були на уроці. Такий розподіл часу можливий за умови, коли діти вже мають навички роботи за такою формою організації навчання. Варто зауважити, що ці навички з'являться в них не відразу, а орієнтовно після третього-четвертого уроку, проведеного за такою формою організації освітнього процесу (навчання).</p>
<p>Які типові види завдань на кожній із робочих зон?</p>	<p>Зона роботи з учителем: індивідуальні або групові завдання, що дають змогу поглибити знання або усунути прогалини в них. Зона онлайн-роботи: онлайн-завдання та тренажери з автоматичною перевіркою; навчальні ігри; перегляд відео та відповіді на запитання щодо його змісту; контрольний тест; набір завдань для тренування конкретних навичок за врахування рівня складності й доступності для кожного учня тощо. Зона проектної роботи: групові практико-орієнтовані завдання; невеликі дослідження; квести; настільні ігри з теми, що вивчається; міні-змагання тощо.</p>
<p>Як розподілити час на виконання завдання?</p>	<p>Учитель має розуміти, скільки часу потрібно кожному учневі чи групі учнів для виконання певного завдання. Чим більше станцій (тобто груп), тим легші завдання мають бути, оскільки кожна група має виконати завдання на кожній станції. Індивідуальні завдання виконуються швидше, а групові потребують більше часу, оскільки має відбутися розподіл ролей, обговорення після виконання роботи тощо. Якщо учні залучаються до виконання міні-проекту, для цього має бути виділено орієнтовно 10 хвилин. З розподілом часу на початкових етапах можуть виникнути проблеми: учитель має на практиці перевірити, які типи та види завдань учні виконують</p>

	швидше в груповій та індивідуальній роботі. Доречно обговорювати разом з учнями помилки в організації освітнього процесу (навчання), у розподілі часу на виконання завдань тощо.
Як слідкувати за часом?	За дотриманням таймінгу на всіх етапах уроку можна слідкувати за допомогою онлайн-таймера чи звичайного кухонного таймера, годинника, телефона. Але варто зауважити: має бути обов'язковий звуковий сигнал. Почувши його, усі діти мають здійснити ротацію й перейти до наступної робочої зони.
Якщо група не встигла виконати завдання на якійсь зі станцій?	Буває так, що група не встигла виконати завдання на якійсь зі станцій. Це може трапитися, коли діти лише вчаться працювати за такої форми організації навчання. Або вчителем було неправильно розраховано час, виділений на виконання цього завдання. Усі проблеми варто обговорити з учнями під час рефлексії, урахувати помилки в подальшій роботі.
Яким чином оцінювати результати навчання учнів?	Індивідуальна робота учнів оцінюється за результатами виконання ними завдань у будь-якій із робочих зон. Добре, якщо робота в робочих зонах організована так, що вчитель має можливість спостерігати за учнями: кожен виконує роботу самостійно чи радиться з кимось; виконує швидко й упевнено чи повільно й невпевнено; працює зосереджено чи відволікається тощо. Результати спостережень доречно фіксувати в спеціальному журналі. Труднощі є з оцінюванням групової роботи, оскільки важко оцінити внесок кожного учня до загального результату. У початковій школі використовується формувальне оцінювання, а не в балах, тому можна оцінити результат роботи групи загалом, не оцінюючи роботу кожного.
Чи дотримуються учні певних норм поведінки на уроці?	Ця форма організації навчання приваблива для учнів, тому вони активно долучаються до виконання завдань у кожній із робочих зон. За умови якісної підготовки до такого уроку проблем із порушенням норм поведінки не виникає. Проте важливо навчити дітей слідкувати за гучністю свого голосу, щоб не створювати додаткового шуму. Також слід сформувати в учнів навички взаємодіяти в групі, щоб не виникало

	труднощів і порушення поведінкових норм: навичок домовлятися, розподіляти ролі, слідкувати за часом виконання завдання тощо.
Чи доречно залучати особисті гаджети учнів?	Якщо є така можливість і батьки не заперечують, до роботи на уроці можна залучати особисті гаджети учнів.
Скільки часу витрачається на підготовку?	Проведення уроків за цією моделлю навчання потребує ретельної підготовки: добір завдань, підготовка інструкцій, роздаткових матеріалів, технічного забезпечення тощо. Полегшити процес підготовки такого уроку можна за рахунок використання друкованого підручника або робочого зошита в різних робочих зонах, особливо в зоні самостійної роботи.

2.4.3 Орієнтовна структура конспекту уроку за моделлю «Зміна робочих зон/Ротація станцій»

Підготовка до будь-якого уроку потребує написання його конспекту. Нижче подаємо орієнтовну структуру конспекту уроку за моделлю «Зміна робочих зон/Ротація станцій» (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Орієнтовна структура конспекту уроку за моделлю «Зміна робочих зон/Ротація станцій»

Структурні елементи	Приклади
Клас	1 клас
Навчальний предмет	Математика
Тема	Числа другого десятка, порядок лічби під час рахунку
Мета (записати як результат)	<p>На кінець кожного уроку кожен учень <i>буде знати</i>: Назви чисел другого десятка й порядок лічби під час рахунку.</p> <p>На кінець кожного уроку кожен учень <i>буде вміти (зможє продемонструвати)</i>: Читати й записувати числа другого десятка Порівнювати числа в межах 20 Виконувати обчислення в межах другого десятка Розв'язувати задачі вивчених видів Виконувати завдання творчого та пошукового характеру Аргументувати власну позицію і координувати її з позицією партнерів під час пошуку спільного рішення</p>

	Оцінювати себе, межі власного знання й незнання
Інструменти для перевірки досягнутих результатів	Із наведеного переліку оберіть необхідне: тест, опитування, виконання завдання, створення продукту як результату виконання певного проєкту, портфоліо, самостійна/контрольна робота
Критерії та показники оцінювання результатів	Вкажіть конкретні критерії та показники оцінювання результатів. Наприклад, якщо інструмент перевірки – тест, необхідно вказати тест з усіма запитаннями та варіантами відповідей на них, а також правильні відповіді. Якщо результат навчання – публічний виступ, вкажіть критерії оцінювання публічного виступу й шкалу для оцінювання
Основні етапи уроку	Початок уроку (постановка завдання) – 5 хвилин Робота на станції 1 – 10 хвилин + 2 хвилини переходи Робота на станції 2 – 10 хвилин + 2 хвилини переходи Робота на станції 3 – 10 хвилин + 2 хвилини переходи Завершення уроку: 4 хвилини
Маршрути руху груп за станціями	Група 1: «Робота з учителем» – «Робота онлайн» – «Проєкт» Група 2: «Робота онлайн» – «Проєкт» – «Робота з учителем» Група 3: «Проєкт» – «Робота з учителем» – «Робота онлайн»
Необхідне обладнання	Ноутбук з можливістю виходу в Інтернет Таблички на кожен окрему станцію «Станція роботи з учителем», «Станція роботи онлайн», «Проєктна робота». Маршрут руху станціями для кожної групи. Листи самооцінювання, на яких учень має позначити кольором свій рівень засвоєння освітнього (навчального) змісту на кожній станції (наприклад, намалювати три кола; дати кожному одну з назв «Робота з учителем», «Робота онлайн» чи «Проєкт»; позначити кольором кожне коло: зелений – «усе зрозуміло»; жовтий – «помиляюсь»; червоний – «не розумію».) Кольорові олівці Інше (укажіть усе необхідне для проведення уроку обладнання)
Необхідні дидактичні	Підручник (укажіть назву, автора/авторів, рік видання) Карточки для роботи в парі

<i>матеріали</i>	<p>Логін та пароль до входу на цифрову платформу (для роботи на станції «Робота онлайн») Інструкція щодо роботи онлайн (<i>Увійдіть на платформу. Введіть логін і пароль. Оберіть відповідний навчальний предмет. Знайдіть завдання. Виконайте запропоноване завдання</i>) та ін..</p>	
<i>Хід уроку</i>	Група 1	<p align="center">Станція «Робота з учителем» Робота за підручником</p> <p>1. № ... (укажіть номер завдання), стор. ... (укажіть номер сторінки), форма організації: ... (наприклад: <i>індивідуальна робота, робота в парі, робота за ланцюжком тощо</i>) Зміст завдання (наприклад: «Назвіть пропущені числа», «Порівняйте числа» тощо)</p> <p>2. № ... (укажіть номер завдання), стор. ... (укажіть номер сторінки), форма організації: ... (наприклад: <i>індивідуальна робота, робота в парі, робота за ланцюжком тощо</i>) Зміст завдання (наприклад: «Назвіть пропущені числа», «Порівняйте числа» тощо)</p> <p>3. № ... (укажіть номер завдання), стор. ... (укажіть номер сторінки), форма організації: ... (наприклад: <i>індивідуальна робота, робота в парі, робота за ланцюжком тощо</i>) Зміст завдання (наприклад: «Назвіть пропущені числа», «Порівняйте числа» тощо)</p>
	Група 1	<p align="center">Станція «Робота онлайн»</p> <p>Учні працюють на платформі ... (указати платформу)</p> <p>1. Зміст завдання (<i>розмістіть скріншоти екрану цифрового ресурсу, на яких видно зміст завдання</i>)</p> <p>2. Зміст завдання (<i>розмістіть скріншоти</i></p>

		<p>екрану цифрового ресурсу, на яких видно зміст завдання)</p> <p>3. Зміст завдання (розмістіть скріншоти екрану цифрового ресурсу, на яких видно зміст завдання)</p>
Група 1	Станція «Проект»	<p>Учні виконують групове завдання (проект)</p> <p>Зміст завдання (якщо це завдання із підручника, укажіть його номер і сторінку, назву й автора підручника; якщо це завдання з цифрового ресурсу, зробіть скріншот екрану й розмістіть його тут)</p>
Група 2	Станція «Робота онлайн»	<p>Учні працюють на платформі ... (указати платформу)</p> <p>1. Зміст завдання (розмістіть скріншоти екрану цифрового ресурсу, на яких видно зміст завдання)</p> <p>2. Зміст завдання (розмістіть скріншоти екрану цифрового ресурсу, на яких видно зміст завдання)</p> <p>3. Зміст завдання (розмістіть скріншоти екрану цифрового ресурсу, на яких видно зміст завдання)</p>
Група 2	Станція «Проект»	<p>Учні виконують групове завдання (проект)</p> <p>Зміст завдання (якщо це завдання з підручника, укажіть його номер і сторінку, назву й автора підручника; якщо це завдання з цифрового ресурсу, зробіть скріншот екрану й розмістіть його тут)</p>
Група 2	Станція «Робота з учителем» Робота за підручником	<p>1. № ... (укажіть номер завдання), стор. ... (укажіть номер сторінки), форма</p>

		<p>організації: ... (наприклад: індивідуальна робота, робота в парі, робота за ланцюжком тощо) Зміст завдання (наприклад: «Назвіть пропущені числа», «Порівняйте числа» тощо)</p> <p>2. № ... (укажіть номер завдання), стор. ... (укажіть номер сторінки), форма організації: ... (наприклад: індивідуальна робота, робота в парі, робота за ланцюжком тощо) Зміст завдання (наприклад: «Назвіть пропущені числа», «Порівняйте числа» тощо)</p> <p>3. № ... (укажіть номер завдання), стор. ... (укажіть номер сторінки), форма організації: ... (наприклад: індивідуальна робота, робота в парі, робота за ланцюжком тощо) Зміст завдання (наприклад: «Назвіть пропущені числа», «Порівняйте числа» тощо)</p>
	<p>Група 3</p>	<p>Станція «Проект» Учні виконують групове завдання (проект)</p> <p>Зміст завдання (якщо це завдання із підручника, укажіть його номер і сторінку, назву й автора підручника; якщо це завдання з цифрового ресурсу, зробіть скріншот екрану й розмістіть його тут)</p>
	<p>Група 3</p>	<p>Станція «Робота з учителем» Робота за підручником</p> <p>1. № ... (укажіть номер завдання), стор. ... (укажіть номер сторінки), форма організації: ... (наприклад: індивідуальна робота, робота в парі, робота за ланцюжком тощо) Зміст завдання (наприклад: «Назвіть пропущені числа», «Порівняйте числа» тощо)</p>

		<p>2. № ... (укажіть номер завдання), стор. ... (укажіть номер сторінки), форма організації: ... (наприклад: індивідуальна робота, робота в парі, робота за ланцюжком тощо) Зміст завдання (наприклад: «Назвіть пропущені числа», «Порівняйте числа» тощо)</p> <p>3. № ... (укажіть номер завдання), стор. ... (укажіть номер сторінки), форма організації: ... (наприклад: індивідуальна робота, робота в парі, робота за ланцюжком тощо) Зміст завдання (наприклад: «Назвіть пропущені числа», «Порівняйте числа» тощо)</p>
	<p>Група 3</p>	<p>Станція «Робота онлайн» Учні працюють на платформі ... (указати платформу)</p> <p>1. Зміст завдання (розмістіть скріншоти екрану цифрового ресурсу, на яких видно зміст завдання)</p> <p>2. Зміст завдання (розмістіть скріншоти екрану цифрового ресурсу, на яких видно зміст завдання)</p> <p>3. Зміст завдання (розмістіть скріншоти екрану цифрового ресурсу, на яких видно зміст завдання)</p>
<p>Завершення уроку</p>		<p>Підбиття підсумків уроку. Подорож станціями завершилася, кожна із груп представляє свій проєкт. Самооцінювання учнями роботи на станціях за допомогою листів самооцінювання. Орієнтовні запитання до учнів: «У подорожах станціями хто з вас не відчував труднощів у виконанні завдань? Хто помилявся та зміг сам виправити помилки? Кому була потрібна допомога?» тощо.</p>

2.4.4 Досвід роботи за різними моделями змішаного навчання

Урок математики в 2-му класі на основі моделі «Зміна робочих зон/Ротація станцій»

Опишемо досвід Сищук Галини, учительки початкових класів Харківської спеціалізованої школи I-III ступенів № 11.

Для проведення уроку на основі моделі «Зміна робочих зон» учителька створила 4 станції, кожна з яких має свою назву: «Котяча йога», «Станція розумних котиків», «Котяча їдальня», «Котячий будиночок». На дошці зобразила схему руху, за якою мають рухатись учні в процесі навчання.

На початку уроку вчителька проводить інструктаж. Оскільки учні початкової школи лише вчать навичок самоорганізації, інструктаж щодо організації та цілей навчальної діяльності потребує спеціальної уваги й виділення для цього достатньої кількості часу, надання допомоги по ходу виконання завдань. Водночас, на кожній станції знаходиться інструкція з чіткими вказівками щодо того, що саме необхідно виконати на цій станції.

Виконання завдань на станції «Котяча йога» не лише передбачає формування математичної компетентності, а й містить здоров'язбережувальну складову. Учні пропонуються зробити гімнастику, повторюючи зазначені в інструкції вправи. Кількість повторів подана у вигляді виразів на множення й ділення: «Прогни спинку як котик $2 \cdot 5$ разів».

На станції «Розумних котиків» кожен з учнів виконує самостійно завдання з підручника математики, після чого діти звіряють свої відповіді та спосіб виконання завдання один з одним. Це підвищує їхню мотивацію до навчальної діяльності, сприяє розвитку самостійності, комунікативних навичок, толерантного ставлення одне до одного.

На станції «Котяча їдальня» учні самостійно розв'язують задачу. Отримана відповідь є тією кількістю «котячого корму» (у ролі якого можуть бути різні цукерки, печиво тощо, наприклад, цукерки «Морські камінці»), яку діти мають собі зважити на вагах. Звісно, у цьому випадку вчитель має підготувати ваги, одноразові стаканчики, маленький кухонний совочок, серветки.

На станції «Котячий будиночок» група учнів переглядає відео про прямокутний паралелепіпед, після чого діти конструюють цю геометричну фігуру з Лего-конструктора й рахують у ній кількість ребер, кутів і граней.

Після роботи учнів на кожній зі станцій учитель підбиває підсумок уроку, і всі разом обговорюють усе, що відбувалося на уроці.

Деталі у [відео](#).

Урок ознайомлення з навколишнім світом у 3-му класі на основі моделі «Перевернутий клас»

Опишемо досвід Талдикіної Тетяни, учителя початкових класів Сумської ЗОШ I-III ступенів № 15.

Учитель ставила за мету ознайомити учнів з осінніми місяцями; розкрити походження назв місяців осені; учити описувати красу природи восени та

позитивні емоції, які вона викликає; розвивати уяву, фантазію, мовлення, спостережливість, пам'ять; виховувати любов до природи.

Для проведення уроку використовувалося таке обладнання: крейдова дошка, ватман, доступ до Інтернету, комп'ютери, планшети чи смартфони, проектор і комп'ютер учителя, телевізор, аудіо (колонки); кольоровий папір, ножиці, клей, картини осені, тварин, птахів.

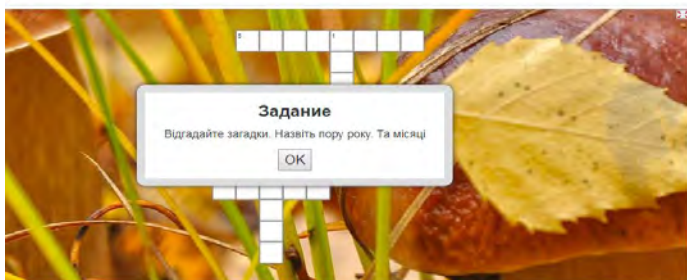
Напередодні проведення уроку діти отримали домашнє завдання: прочитати параграф підручника з теми «Осінь. Ознаки осені».

Урок розпочинається з розмови з учнями про домашнє завдання, з'ясування незрозумілих питань та їх обговорення. Після чого клас поділяється на 3 групи:

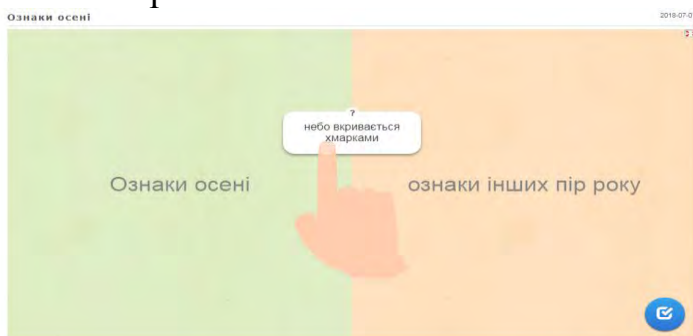
До 1-ї групи входять учні, які з певних причин не ознайомились із новою темою. Їм пропонується ознайомитись із нею, використовуючи такі цифрові ресурси та відеоролики.

Учні 2-ї групи отримують завдання для роботи з Інтернет-ресурсом. А саме:

1. Відгадати кросворд



2. Обрати ознаки осені



3. Доповнити текст

LearningApps.org

Налаштування профілю: Тетяна Талдікіна

Перегляд вправ | Створення вправ | Мої класи | Мої вправи

Їжачкові запаси на зиму

2018-07-07

Прийшла осінь. Поспіли дари природи: на деревах дозріли _____, на городах — _____.
Дні стали _____ й _____. Листя на деревах _____ й почало _____.
«Час готуватися до зими». — виршив маленький їжачок. Неподалік росла дика _____, на якій
було багато стиглих соковитих яблук. А біля підніжжя яблуні після дощу вирости ароматні
_____. Набирав їжачок фруктів і грибів, наносив у нору. Подумав: «Я зробив багато запасів,
мені вистачить на всю зиму».

Учні 3-ї групи активно працюють у класі, виконуючи вправи в робочому зошиті.



Після закінчення учні 3-ї групи розпочинають створення групового проекту на тему «Осінь», використовуючи раніше підготовлений матеріал.

Посередині уроку вчитель організовує фізкультхвилинку, після чого відбувається зміна видів діяльності в групах. Учні 1-ї групи виконують вправи онлайн; учні 2-ї групи виконують завдання в робочому зошиті та починають працювати над проектом; учні 3-ї групи продовжують виконання проекту.

Наприкінці уроку відбувається представлення готових проектів та їх обговорення. Після чого підбиваються підсумки уроку.

Урок з ознайомлення з навколишнім світом для учнів 3 класу (за моделлю змішаного навчання «Перевернутий клас») можна переглянути на сайті «На урок».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО РОЗДІЛУ 2

1. Алексєєва, С. В., Арістова, Н. О., Малихін, О. В., & Топузов, О. М. (2023). Методологічні та дидактичні засади компенсації освітніх втрат здобувачів повної загальної середньої освіти. У *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України: методичні рекомендації* (с. 19–25). Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-736-7-2023-190>
2. Арістова, Н. О. (2016a). Аналіз сутності феномену «особистість» в сучасній психолого-педагогічній літературі. *Молодь і ринок*, 8(139), 16–21.
3. Арістова, Н. О. (2016b). Науково-теоретичний аналіз поняття «суб'єктність» в сучасній психолого-педагогічній літературі. *Молодь і ринок*, 11–12, 90–94.
4. Арістова, Н. О. (2017a). Сучасні підходи до розуміння змісту, сутності і структури поняття мотивація в науковій літературі. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*, 79(2), 9–13.

5. Арістова, Н. О. (2017b). Сучасні підходи до розуміння змісту, сутності і структури поняття «мотивація» в науковій літературі. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія «Педагогічні науки», 79(2), 9–13.*
6. Арістова, Н. О. (2020). Дистанційне навчання в сучасних умовах: Ставлення студентів в Україні та Латвії. У *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2021: Інновації в освіті в контексті європеїзації та глобалізації : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф.* (с. 54–55). Інститут педагогіки НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/726937/>.
7. Арістова, Н. О. (2021). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти: методологія дослідження. У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік* (с. 31–33). Київ: Педагогічна думка.
8. Арістова, Н. О. (2022). Цифрова компетентність у системі ключових компетентностей для навчання впродовж життя. *Освіта. Інноватика. Практика*, 8(10), 54–60. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i8-008>
9. Арістова, Н. О. (2023). Трикутник партнерства «учителі – учні – батьки»: долаємо стрес разом (за результатами українсько-латвійського проєкта «мережева система підтримки для педагогів, спрямована на зниження рівня тривожності в дітей у регіонах, що постраждали від війни») У О. Топузов, О. Малихін (Наук. ред.), *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Київ (с. 50–52). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <https://lib.iitta.gov.ua/734324/>
10. Арістова, Н. О., & Малихін, О. В. (2021). Досвід подолання негативного впливу пандемії Covid-19 на систему освіти: країни Бенілюксу. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 44, 78–87.
11. Барановська, О. В. (2021a). *Змішане навчання у початковій школі: нові форми взаємодії : методичні рекомендації*. Фенікс.
12. Барановська, О. В. (2021b). Індивідуалізація навчання як психолого-педагогічна проблема. У *Стан освітнього процесу в умовах викликів сьогодення* (с. 9–11). Міжнародний гуманітарний дослідницький центр.
13. Барановська, О. В. (2021c). Теоретико-методологічні основи індивідуалізації навчання в початковій школі. У *Theoretical foundations of the functioning of Education* (с. 16–23). Міжнародні конференції.
14. Барановська, О. В. (2022). Забезпечення психологічної складової змішаного навчання. У *Традиції та новації у сфері педагогіки та психології* (с. 9–12). Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського.
15. Васютіна, Т., Осіпова, І. (2018). Змішане навчання та його дидактичні можливості для розвитку дослідницьких умінь в учнів сучасної початкової школи. У *Наука та потенціал* (с. 58–60). Європейський центр науки.
16. Васютіна, Т., Толочик, О. (2021). Особливості організації змішаного навчання в початковій школі в контексті природничої освітньої галузі. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних*

- викликів: *теорія і практика* (с. 141–143). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
17. Денисенко, В. В. (2021). *Умови підготовки вчителя початкової школи до реалізації дистанційного навчання*.
 18. Загорулько, М. О. (2021a). Вплив пандемії Covid-19 на формальну шкільну освіту. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 133–134). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.
 19. Загорулько, М. О. (2021b). *Формування дослідницько-діагностичних умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі навчання психолого-педагогічних дисциплін* [Дис. канд. пед. наук, Інститут педагогіки НАПН України]. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/Zahorulko-13.12.2021-1.pdf>
 20. Загорулько, М. О. (2023). Щодо питання використання штучного інтелекту в освіті. У *Multidisciplinary challenges in contemporary science: innovations and collaboration (Poland): Materials International scientific conference* (с. 74–78).
 21. Кузьменко, О. (2017). Змішане навчання як інноваційна форма організації навчального процесу в школі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*, (3), 140–147.
 22. Кухаренко, В. М. (2016). *Теорія та практика змішаного навчання : монографія*. Міськдрук.
 23. Ліпчевська, І. Л. (2021a). Мова візуальної комунікації у початковій освіті. У *Нова українська початкова школа: нові виміри професійного розвитку вчителя*. <http://lib.iitta.gov.ua/728094/>
 24. Ліпчевська, І. Л. (2021b). Потенціал електронного підручника в сучасній системі початкової освіти. У *Проблеми сучасного підручника: ключові компетентності та предметні навички* (с. 129–132). Педагогічна думка. <http://lib.iitta.gov.ua/725755/>
 25. Ліпчевська, І. Л. (2022a). Визначення сутності вмій візуалізації навчальної інформації майбутніх учителів початкової школи. *Молодь і ринок*, 7–8 (205–206), 151–156. <https://doi.org/10.24919/2617-0825.7/205.2022>
 26. Ліпчевська, І. Л. (2022b). Візуалізація навчальної інформації: робота з науково-пізнавальним текстом у початковій школі. *Молодь і ринок*, 9–10(207–208), 127–133. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.268469>
 27. Ліпчевська, І. Л. (2022c). Візуалізація як складова дистанційної освіти у початковій школі. У *Інформаційні технології в культурі, мистецтві, освіті, науці, економіці та бізнесі* (с. 104–105). Видавничий центр КНУКіМ. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731536>
 28. Ліпчевська, І. Л. (2022d). Сучасний підручник для початкової школи: проблема візуалізації. *Проблеми сучасного підручника*, 29, 108–116. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-108-116>
 29. Ліпчевська, І. Л. (2022e). Формування візуальної грамотності учнів як складова компетентності сучасного вчителя початкової школи. У *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи в*

- контексті євроінтеграції (с. 97–100). Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731786>
30. Ліпчевська, І. Л. (2023). Організаційно-дидактичні умови формування вмінь візуалізації навчальної інформації майбутніх учителів початкової школи. *Молодь і ринок*, 4/212, 143–148. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.277336>
 31. Максименко, С., Маценко, В., Главник, О. (2003). *Розвиток пізнавальних процесів дитини*. Мікрос-СВС.
 32. Малихін, О. В. (1999). Формування потреби в самоосвіті як засобу розвитку творчої особистості вчителя. У *Творча особистість учителя* (с. 48–55).
 33. Малихін, О. В. (2011). Індивідуалізація професійно орієнтованого навчання та самонавчання іноземних мов у вищій педагогічній школі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 1.
 34. Малихін, О. В. (2013). Суть і дидактичні умови формування стилю навчальної діяльності учнів сучасних загальноосвітніх навчальних закладів. *Загальна школа. Гуманізація навчального процесу*, 61, 358–365.
 35. Малихін, О. В. (2015). Академічне консультування в умовах дистанційного навчання. *Молодий вчений*, 11(3), 44–48.
 36. Малихін, О. В. (2016). Формування індивідуальних стратегій навчання засобами комп'ютерних технологій як педагогічна проблема. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: педагогічні науки*, 133, 124–126.
 37. Малихін, О. В. (2017). Принципи організації самостійної освітньої діяльності студентів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 53, 482–490. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2017_53_63
 38. Малихін, О. В. (2021). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти: аналітико-інформаційний етап У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік* (с. 29). <https://lib.iitta.gov.ua/733986/1/Anotovani-rezultaty-za-2022-rik-2.pdf>
 39. Малихін, О. В., & Арістова, Н. О. (2020). Професійний розвиток учителів закладів загальної середньої освіти: Віртуальні педагогічні спільноти. У *Eurasian scientific congress: Abstracts of the 8th International scientific and practical conference* (с. 211–214). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка.
 40. Малихін, О. В., & Арістова, Н. О. (2021). Актуальні питання післядипломної освіти вчителів в умовах непрогнозованих впливів (пандемія COVID-19): трансформація людських цінностей. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матеріали V Міжнар. науково-практ. конф.* (с. 42–45). Інститут педагогіки НАПН України. Конві Принт. <https://lib.iitta.gov.ua/725210/>

41. Малихін, О. В. & Загорулько, М. О. (2022). Онлайн-дошка Miro як засіб навчання у дистанційній та змішаній освіті. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 86–89). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.
42. Малихін, О. В. & Загорулько, М. О. (2023а). Індивідуалізація навчання в закладах загальної середньої освіти як психолого-педагогічна проблема. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 165–170). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.
43. Малихін, О. В., & Загорулько, М. О. (2023b). Miro interactive online whiteboard for personalized student learning. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*. (с. 243–244). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
44. Малихін, О. В., & Загорулько, М. О. (2023c). Онлайн-дошка Miro як засіб навчання у дистанційній та змішаній освіті. У О. Топузов, О. Малихін (Ред.). *У Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (с. 86–89). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/11/Zbirnyk-Svit-dydaktyky-sayt.pdf>
45. Малихін, О. В., & Липчевська, І. Л. (2022а). Візуалізація навчальної інформації як складова професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Український педагогічний журнал*, 4, 59–67. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-59-66>
46. Малихін, О. В., & Липчевська, І. Л. (2022b). Візуалізація навчальної інформації як складова цифрових підручників для початкової школи. У *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу* (с. 208–211). Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/732111/1/Text1.pdf>
47. Малихін, О. В., & Липчевська, І. Л. (2023а). Вміння візуалізації навчальної інформації майбутніх вчителів початкової школи: аспект цифрової грамотності педагога. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 90–93). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <http://lib.iitta.gov.ua/736305/>
48. Малихін, О. В., & Липчевська, І. Л. (2023b). *Педагогічна майстерність учителя початкових класів: візуалізація навчальної інформації в початковій школі*. Видавництво Людмила.
49. Малихін, О. В., & Липчевська, І. Л. (2023c). Формування вмінь візуалізації навчальної інформації вчителів як актуальна проблема сучасної освіти. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 166–168). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <http://lib.iitta.gov.ua/736306/>
50. Малихін, О. В., & Липчевська, І. Л. (2023d). *Формування вмінь візуалізації навчальної інформації майбутніх учителів початкової школи: методи діагностики*. Видавництво Людмила. <http://lib.iitta.gov.ua/736301/>

51. Малихін, О. В., & Полякова, В. Я. (2015). Організація самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи на компетентнісній основі. У Н. М. Чернуха, О. В. Малихін, Н. О. Терентьєва та ін. (Редкол.) *Вища освіта : досвід і перспективи : монографія*. (с. 249–265).
52. Малихін, О. В., & Рогова, В. Б. (2022). Сучасний підручник і його роль в умовах змішаного навчання. *Проблеми сучасного підручника*, 29, 117–124. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/656>
53. Малихін, О. В., & Топузов, О. М. (2022). Наукові результати дослідження «Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти: теоретико-моделювальний етап (2022 р.)» У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2022 рік*. (с. 79). Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка.
54. Малихін, О. В., Арістова, Н. О., & Рогова, В. Б. (2022). Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: Змішане навчання. *Український педагогічний журнал*, 3, 68–75. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76>
55. Малихін, О. В., Арістова, Н. О., & Рогова, В. Б. (2023). Застосування онлайн-дошки Міро в закладах загальної середньої освіти в умовах змішаного навчання. *Український педагогічний журнал*, 1, 52–58. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-52-58>
56. Малихін, О. В., Арістова, Н. О., & Шпарик О. М. (2021a). Використання позитивного досвіду організації освітнього процесу в країнах ЄС в умовах непрогнозованих глобальних впливів у системі національної освіти України. КОНВІ ПРИНТ. <https://undip.org.ua/library/vykorystannia-pozytyvnoho-dosvidu-orhanizatsii-osvitnoho-protsesu-v-krainakh-yes-v-umovakh-neprohnzovanykh-globalnykh-vplyviv-u-systemi-natsionalnoi-osvity-ukrainy-metodychni-rekomendatsii/>
57. Малихін, О. В., Арістова, Н. О., & Шпарик О. М. (2021b). *Організація освітнього процесу в Україні та країнах ЄС в умовах непрогнозованих глобальних впливів: довідкове видання*. КОНВІ ПРИНТ. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731465>
58. Малихін, О. В., Арістова, Н. О., Шелестова, Л. В., Кизенко, В. І., Кравчук, О. П., Кравчук, С. Е., & Черноус О. В. (2021). *Реалізація технологій профільного навчання у закладах загальної середньої освіти: методичний посібник*. Конві Принт. [https://lib.iitta.gov.ua/730444/1/Realizatsiia_tekhnolohiy%20\(1\).pdf](https://lib.iitta.gov.ua/730444/1/Realizatsiia_tekhnolohiy%20(1).pdf)
59. Малихін, О. В., Ковальчук, В. І., Арістова, Н. О., Попов, Р. А., & Гриценко, І. С. (2017). *Стратегії інтенсифікації вищої гуманітарної освіти в Україні та країнах ЄС: монографія*. НУБіП України.
60. Малихін, О., & Василюк, Т. (2016). Методологічні аспекти формування соціальної компетентності майбутніх педагогів. *Молодь і ринок*, 8, 6–10.
61. Малихін, О., Арістова, Н., & Ліпчевська, І. (2023). Аналітичні матеріали: дидактичні особливості організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика*, 11(10), 56–62. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-008>

62. Мізюк, В. (2019). Змішане навчання як інноваційний підхід інтеграції навчального процесу у закладах освіти. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 66(3), 172–175.
63. Нестеренко, В. В., Дроб'язко, Л. О. (2011). Сутність та особливості пізнавальної активності дітей дошкільного віку. *Дошкільна освіта в умовах сучасного суспільства*, (3), 178–183.
64. Новицька, Є. О., Новицька, С. М. (2021). Змішане навчання в початковій школі: позитивні та негативні сторони. У *Наукові дослідження та інновації в галузі суспільно-гуманітарних наук* (с. 230–232). Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного.
65. Новицька, Є. О., Новицька, С. М. (2021). Роль вчителя у процесі змішаного навчання в початковій школі. У *Інноваційні практики наукової освіти* (с. 369–371) Інститут обдарованої дитини НАПН України.
66. Олійник, Л. (2022). *Безпечна школа: Виклики системи освіти в умовах війни*. Jurfem. <https://jurfem.com.ua/bezpechna-shkola-vyklyky-systemy-osvity-v-umovakh-viyny/>
67. Поніманська, Т. І. (2013). *Дошкільна педагогіка*. Академвидав.
68. Попов, Р. А., & Загорулько, М. О. (2023). Психолого-дидактичний алгоритм індивідуалізації навчання в умовах змішаного формату організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с 14–20). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.
69. Простір української дитячої книги. (б. д.). <https://www.barabooka.com.ua/ne-zavazhati-buti-soboj-diti-ta-vijna/>
70. Рафальська, О. О. (2013). Технологія змішаного навчання як інновація дистанційної освіти. *Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво*, 11, 128–133.
71. *Розробка уроку з навколишнього світу для учнів 3 класу (за моделлю змішаного навчання «Перевернутий клас») із теми: «Осінь. Ознаки осені»*. (б. д.). Освітній проект «На Урок» для вчителів. <https://naurok.com.ua/rozrobka-uroku-z-navkolishnogo-svitu-dlya-uchniv-3-klasu-za-modellyu-zmishanogo-navchannya-perevernutiy-klas-iz-temi-osin-oznaki-oseni-37483.html>
72. Терновник, Н. А. (2020). *Психологічна дезадаптація з основами діагностики та корекції: робоча програма навчальної дисципліни для студентів*. ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука».
73. Тимофєєва, І. Б., Нетреба, М. М., Новицька, Є. О. (2020). Змішане навчання учнів початкових класів: від аналізу до побудови моделі освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 74(5), 150–153.
74. Топузов, О. М. (2010). Розвиток технології проблемного навчання як засобу саморозвитку особистості в навчально-виховному процесі. *Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр.*, 29, 18–25.

75. Топузов, О. М. (2015). Забезпечення якості загальної середньої освіти: на шляху до європейських стандартів. *Український педагогічний журнал*, 1, 16–27.
76. Топузов, О. М. (2021a). Освітнє партнерство закладу загальної середньої освіти як чинник успішної організації системи допрофільної підготовки і профільного навчання учнів. У *Допрофільна підготовка учнів у сучасній гімназії: стан, проблеми, перспективи: збірник тез Всеукраїнського науково-практичного семінару* (с. 7–11). Педагогічна думка.
77. Топузов, О. М. (2021b). Теоретико-методологічні основи вивчення проблеми індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік* (с. 30). Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка.
78. Топузов, О. М. (Ред.), Головка, М. В. (Укл.). (2021). *Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи. Аналітико-методичні матеріали*. Педагогічна думка.
79. Топузов, О. М., & Засекіна, Т. М. (2021). Науково-методичний супровід нової української школи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. (Том 3), 2, 1–7. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-17-13>
80. Топузов, О. М., & Засекіна, Т. М. (Заг. ред.). (2023). *Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови: реалії, досвід, перспективи: методичний поради́ник науковців Інституту педагогіки НАПН України до початку нового 2023–2024 навчального року: методичні рекомендації Ін-т педагогіки НАПН України*. Педагогічна думка.
81. Топузов, О. М., & Малихін, О. В. (Наук. ред.). (2021). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.
82. Топузов, О. М., & Малихін, О. В. (Наук. ред.). (2023). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науковопрактичної інтернет-конференції*. Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.
83. Топузов, О. М., Арістова, Н. О., & Попов, Р. А. (2023). Тенденції трансформації форм, методів і засобів індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу. У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2023 рік* (с. 31). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка.
84. Топузов, О. М., Головка, М. В., & Локшина, О. І. (2023). Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностики та компенсації. *Український педагогічний журнал*, 1, 5–18. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-5-13>
85. Топузов, О. М., Малихін О. В., & Опалюк Т. Л. (2018). *Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя*. Педагогічна думка. 292 с.
86. Топузов, О. М., Малихін, О. В., & Арістова, Н. О. (2021). Формування гендерної культури як основа реалізації індивідуального потенціалу розвитку

- старшокласників. *Український педагогічний журнал*, 3, 5–12.
<https://lib.iitta.gov.ua/727940/>
87. Трускавецька, І., Волошина, А. (2022). Технології змішаного навчання як об'єкт педагогічного моделювання в умовах загальної середньої освіти. *Наукові інновації та передові технології*, 10(12), 436–444.
<http://perspectives.pp.ua/index.php/наука/article/view/2626/2633>
 88. Український центр оцінювання якості освіти. (б. д.). *PISA: Програма міжнародного оцінювання учнів*. <http://testportal.gov.ua/pisa>
 89. Файчак, З. Е. (1994). *Розвиток пізнавальних інтересів молодших школярів засобами народознавчого матеріалу та навчальної гри* [Автореф. Дис. канд. пед. наук, Прикарпатський університет ім. В. Стефаника].
 90. Чосік, Л. Я. (1995). *Дидактична організація навчального матеріалу підручника як засіб розвитку пізнавальної активності молодших школярів (на матеріалі математики)* [Автореф. дис. канд. пед. наук, СНУ ім. Лесі Українки].
 91. Шевченко, Н. О. (2008). *Особистість молодшого школяра*. Главник.
 92. Шелестова, Л. В. (2015). Картина світу дитини молодшого шкільного віку: сутність, діагностика, формування. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки і психології: збірник наукових праць Херсонського національного технічного університету*, 5(1), 41–44.
 93. Шелестова, Л. В. (2016). *Теорія і методика формування картини світу у старших дошкільників та молодших школярів: монографія*. Фенікс.
 94. Шелестова, Л. В. (2021а). Дидактичні проблеми дистанційного навчання. У *Trends in science and practice of today* (с. 305–308). Міжнародні конференції.
 95. Шелестова, Л. В. (2021b). Змішана форма організації навчання у сучасній школі. У О. М. Топузов, О. В. Малихін (Ред.), *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 125–127). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.
 96. Шелестова, Л. В. (2021с). *Змішане навчання у початковій школі: методичні рекомендації*. Фенікс.
 97. Шелестова, Л. В. (2021d). Змішане навчання як форма організації спільної діяльності учителя й учнів. У *Community: Interdisciplinary Research* (с. 190–194). Міжнародні конференції.
 98. Шелестова, Л. В. (2021е). Переваги й недоліки змішаного навчання у початковій школі. У *Modern trends in development science and practice* (с. 488–490). Міжнародні конференції.
 99. Шелестова, Л. В. (2022а). Індивідуалізація навчання як пріоритетний напрямок сучасної освіти. У *Modern problems in science* (с. 586–589). Міжнародні конференції.
 100. Шелестова, Л. В. (2022b). Індивідуалізація навчання як пріоритетний напрямок модернізації сучасної освіти. У *Modern problems in science* (с. 585–588). Міжнародні конференції.

101. Шелестова, Л. В. (2023). Індивідуальність як об'єкт міждисциплінарних досліджень. У *Abstracts of IX International Scientific and Practical Conference* (с. 135–139). Міжнародні конференції.
102. Шикиринська, О. В., Вишківська В. Б. (2020). Google-classroom як засіб формування іКТ-компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*, (61), 75–78.
103. Greenberg, B., Schwartz, R., Horn, M. (n. d.) *Blended Learning: Personalizing Education for Students: online course*. <https://www.coursera.org/learn/blending-learning-personalization?isNewUser=true>
104. Jakstiene, V. (2011). *The Coherence of Teacher's ICT Competence and Study Programmes*. *Socialiniai mokslai*, 1 (71), 62–72.
105. Kaupuzs, A., Malykhin, O., Aristova, N., Kalvans, E. & Orska, R. (2023). Educators' feedback on website "overcoming stress and anxiety together: teachers – schoolchildren – parents". *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 564–574. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7089>
106. Lokshyna, O., & Topuzov, O. (2021). COVID-19 and education in Ukraine: Responses from the authorities and opinions of educators. *Perspectives in Education*, 1(39), 207–230. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i1.13>
107. Malykhin O., & Aristova N. (2019). Learning-style based activities in boosting undergraduate students' translation skills: Agrarian sphere translators' training. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 7(1), 105–114. <https://doi.org/10.22190/JTESAP1901105M>
108. Malykhin, O., Aristova, N., & Aliksieieva, S. (2022). Boosting Lifelong Learning for General Secondary Schoolteachers: Digital Competence Development Amid Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 819–827. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6859>
109. Malykhin, O., Aristova, N., & Bondarchuk, J. (2022). Providing Quality Education to School-Age Children in Times of War in Ukraine: A Netnographic Analysis. *The New Educational Review*, 69, 180–190. <https://doi.org/10.15804/tner.2022.69.3.14>
110. Malykhin, O., Aristova, N., & Kalinina, L. (2022). Schoolteachers-Parents Interactions Amid Distance and Blended Learning: Two-Year Experience of Overcoming Negative Influences of Covid-19. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 454–464. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6858>
111. Malykhin, O., Aristova, N., Dichek, N., & Zahorulko, M. (2023). Language Policy And School Education As Main Factors Of Ukraine State Creation. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 516–527. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7082>
112. Malykhin, O., Kaupuzs, A., Aristova, N., Orska, R., & Kalvans, E. (2023). Anxiety among school-age children in war-affected areas in Ukraine and ways to reduce it: parents' views. *Society. Integration. Education. Proceedings of the*

- International Scientific Conference*, 1, 553–563.
<https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7088>
113. Malykhin, O., & Zahorulko, M. (2023). Advantages of using an online whiteboard to ensure the educational process in general secondary education institutions in a mixed learning environment. In *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу та повоєнного відновлення* (с. 46–49).
114. Topuzov, O., Malykhin, O. & Aristova, N. (2022). General Secondary Teachers' Views on Educational Process Amid the Covid-19 Pandemic: Two-Year Experience of Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 549–559.
<https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6841>
115. Topuzov, O., Malykhin, O., Aristova, N., Popov, R., & Zasyekina, T. (2022). Individualized Learning in the Context of Blended Mode of the Educational Process in Secondary School: Challenges and Expectations. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 560–571.
<https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6874>
116. Zahorulko, M. O. (2022). Structural-functional Didactic Model of Formation of Research and Diagnostic Skills of Future Primary School Teachers in the Process of Studying Psychological and Pedagogical Disciplines. In *Scientific and pedagogical internship "Traditional education and technological challenges in teaching pedagogical and psychological disciplines in the EU countries": Internship proceedings* (p. 17–21).
117. Zahorulko, M. (2023a). Application of cloud technologies in blended learning. In *Наукова молодь-2023* (с. 61–64).
118. Zahorulko, M. (2023b). Introduction of personalized training in institutions of general secondary education in Ukraine. In *Інноваційні тенденції підготовки фахівців в умовах полікультурного та мультимілінгвального глобалізованого світу* (с. 135–138).
119. Zahorulko, M. (2023c). Personalized learning in a digital educational environment. In *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* (с. 210–212).

РОЗДІЛ 3

ПЕДАГОГІЧНЕ ДІАГНОСТУВАННЯ

ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

3.1 Урахування вікових особливостей учнів

Урахування індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних особливостей суб'єтів освітнього (навчального) процесу є необхідною умовою його успішності (Арістова, & Малихін, 2021), (Арістова, 2021), (Малихін, & Загорулько, 2023а), (Малихін, & Загорулько, 2023с), (Малихін, & Ліпчевська, 2023d), (Малихін, & Рогова, 2022), (Малихін, 2013), (Малихін, 2015), (Малихін, 2016), (Малихін, 2021), (Малихін, Арістова, & Ліпчевська, 2023), (Малихін, Арістова, & Рогова, 2022), (Малихін, Арістова, & Шпарик, 2021а), (Топузов, & Засекіна, 2021), (Топузов, Арістова, & Попов, 2023), (Malykhin, Aristova, & Bondarchuk, 2022), (Malykhin, Aristova, & Kalinina, 2022). У процесі індивідуалізації навчання в початковій школі першочерговим є враховувати вікових психологічних особливості учнів.

Зі вступом до школи починається перебудова всіх пізнавальних процесів учнів, основними характеристиками яких мають стати продуктивність і стійкість. Це пов'язано із залученням першокласників до нових видів діяльності та залучення до нової системи міжособистісних взаємин. Однією з особливостей молодших школярів є значні розбіжності в їхньому розвитку – наявних знаннях, мотивації, уміннях і навичках, що робить навчання для одних надто легким, для інших – надто складним, для частини – тим, яке відповідає їхнім здібностям і можливостям. Найважливішим завданням на цьому етапі є: якнайшвидша адаптація учнів до навчання в школі та вдома; формування вміння вчитися, не витрачаючи зайвих фізичних зусиль; розвиток уважності, старанності та наполегливості.

Когнітивний розвиток молодших школярів має низку вікових особливостей.

У молодшому шкільному віці активно продовжує розвиватися *сприймання*. Розширюються й поглиблюються уявлення, орієнтовані на загальноприйняті сенсорні еталони; способи їх використання стають більш гнучкими, точними, доцільними; обстеження об'єктів світу – більш систематизованими, цілеспрямованими, осмисленими. Дитина може планомірно й послідовно описувати властивості об'єктів, спираючись на сенсорні еталони, не використовуючи предмети (Шелестова, 2016).

Активно розвивається сприймання кольору та форми; цілого й частини; простору й часу. Розвиваються різні види чутливості. Покращується окомір, стає точнішим сприймання простору; зменшується кількість помилок у розрізненні кольору, дитина знає основні кольори та їхні відтінки. Слухова чутливість має специфіку: сприймаючи музичні твори, дитина переважно вловлює ритм і темп. Удосконалюється кінестетична чутливість: дитина починає розрізняти вагу предметів. Розвивається нюхова чутливість: діти значно менше помиляються в розрізненні запахів. Сприймаючи об'єкти

довкілля, дитина виявляє свою естетичну позицію щодо них. І хоч судження ще поверхові, вони свідчать про зародження здатності відчувати красиве й оцінювати його.

Молодші школярі охоче експериментують з новими матеріалами, майже перетворюють предмети й об'єкти, виявляють їхні нові властивості, зв'язки та залежності. Аналізують зміни, зумовлені своєю перетворювальною активністю, розмірковують над ними, діють послідовно й дедалі частіше не лише в зовнішньому, практичному, а й у внутрішньому, мисленневому плані. Сприймання інтелектуалізується, оскільки названі словом властивості й ознаки предметів перетворюються на категорії величини, форми, кольору, просторових відносин (Шелестова, 2016а).

Удосконалення механізмів сприймання інформації полегшує аналіз та ідентифікацію зображень; сприяє виробленню еталонів на складні та незнайомі об'єкти; забезпечує здійснення процесів категоризації та прийняття рішень. Психологи акцентують увагу на індивідуальних особливостях сприймання: одним дітям легше сприймати матеріал за допомогою зору, іншим – на слух; одним потрібно конкретне представлення матеріалу, а іншим – схематичне тощо. Неврахування індивідуальних особливостей учнів під час навчання призводить до виникнення різноманітних труднощів, ускладнює досягнення поставленої мети (Кутішенко, 2005), (Павелків, 2008), (Подоляк, 2006), (Савчин, 2011), (Савчин, Василенко, 2005), (Скрипченко, 2001), (Скрипченко, 2003).

У молодшому шкільному віці провідна роль у сприйманні інформації належить правій півкулі. Тобто, психологи наголошують на переважанні в дітей цього віку правопівкульних функцій, що передбачає використання в процесі навчання наочно-образного матеріалу. Розвиток лівої півкулі, яка відповідає за логічне мислення, розвивається протягом тривалого періоду й дозріває на більш пізніх етапах індивідуального розвитку. Активізація діяльності лівої півкулі пов'язана з розвитком абстрактного мислення дітей, навичок лічби, читання та письма. З огляду на це, потребує зміщення акцентів системи початкової освіти з орієнтації на знаково-символьну функцію мислення на наочно-образну.

З розвитком механізмів сприймання тісно пов'язаний розвиток *уваги*, яка полегшує сприймання й оброблення зовнішньої інформації й, водночас, організується на основі аналізу. Увага забезпечує мобілізаційну готовність організму й вибіркоче, адекватне до певної ситуації, реагування на зовнішні впливи, а також взаємодіє з усіма психічними функціями. На думку психологів увага дітей абстрактно-логічна на 60% у 7–8-річному віці, на 80 % – у 9–10-річному віці. Здатність аналізувати певні сигнали за кількома параметрами у віці 7-8 років виявляється дуже слабко, а у віці 9–10 років ця здатність набуває суттєвих змін і діти можуть значно глибше й більш різнобічно аналізувати певні сигнали (Кутішенко, 2005), (Павелків, 2008), (Подоляк, 2006), (Савчин, 2011), (Скрипченко, 2001).

Молодші школярі здатні керувати власною увагою (тобто, ідеться про довільну увагу), свідомо концентруватися на певних об'єктах і явищах, використовуючи спеціальні прийоми утримання їх у полі зору. Змінюються

також показники довільної уваги: у віці від 7–8 до 9–10 років у 2–3 рази збільшується обсяг уваги та здатність до її розподілення. Увага в молодшому шкільному віці стає довільною, але ще довго конкурувальною лишається мимовільна увага. Обсяг, стійкість, переключення та концентрація довільної уваги в школярів 3–4-го класів майже такі ж, як і в дорослих.

Мислення дітей молодшого шкільного віку є симбіозом наочно-образного, наочно-дійового та словесно-логічного: образне мислення досить розвинене, проте недостатньо впорядковане; логічне мислення розвинене недостатньо. Так, наприклад, першокласники можуть зрозуміти й прийняти поставлене завдання, але виконати його практично вони можуть лише з опорою на наочний образ. Тоді як третьокласники в змозі самотійно скласти план роботи над завданням і виконати його, не спираючись на наочний зразок.

Невміння виділити загальне/головне, зрозуміти абстрактний/переносний зміст призводить до значних труднощів в опануванні таких навчальних предметів, як математика та українська мова. Наприклад, у молодших школярів викликають труднощі в переході від значення слова до визначення частини мови; їм легше зробити детальний переказ, ніж короткий; їм важко поділити текст на смислові частини й дати їм заголовки чи скласти план переказу. За результатами психологічних досліджень, близько 70% дітей не можуть дати назви частинам тексту в першому класі; близько 60% відсотків – у другому; близько 50% – у третьому.

Дитина прагне зрозуміти доцільність в облаштуванні дійсності, з'ясувати призначення предметів у взаємозв'язку з їхніми зовнішніми ознаками; ставить багато запитань стосовно сутності явищ навколишньої дійсності, що є свідченням допитливості та проблемності мислення. Дитина не лише сприймає інформацію й встановлює взаємозв'язки між явищами, а й систематизує отримані знання, запам'ятовує їх і використовує за призначенням; порівнює й робить висновки, самотійно виявляє закономірності; здатна прогнозувати результати дій (Дуткевич, 2012).

Її мислення набуває й інших якісних змін: вона порівнює об'єкти за більшою кількістю ознак, ніж раніше, помічає навіть незначні деталі; проводячи узагальнення, оперує не лише зовнішніми, а й внутрішніми ознаками об'єктів, робить певні умовисновки; намагається помічати не тільки одиничні зв'язки, а й більш узагальнені. Дитина класифікує об'єкти за родо-видовими ознаками, вживаючи узагальнювальні слова: спочатку виділяє групи предметів, з якими найбільше взаємодіє; пізніше починає розрізняти суміжні класифікаційні групи (Шелестова, 2016а).

Мислення також характеризується здатністю людини виділяти суттєве та несуттєве в певній інформації, що тісно пов'язане з розумовим розвитком, безпосередньо впливає на успіх навчальної діяльності. На думку психологів, молодшим школярам легше дається здатність виділяти суттєве, ніж здатність відмовитися від несуттєвого. Наприклад, ця особливість мислення яскраво виявляється в процесі опанування курсу мови, зокрема вивчення граматичних правил із винятками. Учні часто запам'ятовують або правила, або винятки, тобто не можуть виділити головне й другорядне. Інший приклад:

характеризуючи героя літературного твору, учні часто аналізують не його особистісні якості, а переказують епізоди з участю цього героя.

Основний зміст розумового розвитку молодших школярів складає саме перехід мислення на новий щабель розвитку: від домінування образного, допонятійного мислення до словесно-логічного.

У молодшому шкільному віці здійснюється активне засвоєння та використання *мовлення* як засобу мислення: учні розмірковують уголос, відтворюють словами хід думок і називають отриманий результат.

З початком навчання в школі наочно-образна *пам'ять* усе більше поєднується з мовленням і мисленням, набуває інтелектуального характеру. Тобто виникає й розвивається словесно-логічна пам'ять: згадуючи предмети, дитина виділяє суттєві їх ознаки. Розвивається зорова й слухова пам'ять, для яких властива фотографічність: дитина «схоплює цілісну картинку», запам'ятовуючи найменші деталі. Хоч переважає мимовільна наочно-образна пам'ять, починають складатися елементи довільної пам'яті, дитина ставить перед собою завдання щось запам'ятати. Тобто, пам'ять дітей молодшого шкільного віку змінюється: від безпосереднього запам'ятовування, яке властиве дошкільникам, до опосередкованого запам'ятовування, яке базується на осмисленні матеріалу, а не на його формальному повторенні (Шелестова, 2016а).

Уява залишається переважно мимовільною, найчастіше предметом фантазування є те, що дуже схвилювало, захопило, вразило дитину. Водночас, зростає довільність уяви: вона поєднується з мисленням, бере участь у плануванні дій; діяльність набуває усвідомленого й цілеспрямованого характеру. Формується творчий характер уяви, дитина може домалювати зображення, придумати невелику казку на певну тему. Перетворюючи предмети, дитина вже може не лише спиратися на реальні дії з ними, а й виконувати уявні дії (Шелестова, 2016а).

З початком навчання в школі розвиток дитини визначається чотирма основними видами діяльності – навчальною, ігровою, продуктивною та спілкування, у межах яких виникають психологічні новоутворення, формуються навчальні навички, контроль і саморегуляція.

Як уже зазначалося, головною подією в цей період розвитку дитини є початок шкільного навчання й перехід від ігрової діяльності до навчальної, що обумовлює появу новоутворень не лише в психічному «Я», а й у соціальному «Я» дитини. Молодший шкільний вік є не лише періодом стрімкого нарощування знань, умінь, а й становлення моральності й відкриття власного «Я», опанування нової соціальної позиції. Іншими словами, початок навчальної діяльності обумовлює зміну соціальної ролі дитини.

У школі діти вперше зустрічаються з новим для них способом взаємодії з дорослими. У цьому віці вони поважають статус учителя як представника суспільства, починають освоювати систему ділових взаємин. Дитина усвідомлює свою нову соціальну роль у суспільстві, опановує суспільно спрямовані за змістом правила поведінки. Спілкування в молодшому шкільному віці стає більш цілеспрямованим, оскільки з'являється постійний і

цілеспрямований вплив учителя, з одного боку, однокласників – з іншого. Вплив дорослих (батьків і вчителів) у цьому віці є значним, їхнє оцінювання залишається пріоритетним.

Відбувається інтенсивне формування самостійності, опанування прийомами *вольової поведінки*. Першокласники ще нездатні до повноцінної саморегуляції, а от учні 3–4-х класів уже можуть керувати собою ззовні (своєю поведінкою) і внутрішньо (емоціями, почуттями, бажаннями). Орієнтовно в 8–10 років виявляється наполегливість як вольова риса характеру, а також виникає уявлення про те, що недолік здібностей можна компенсувати за рахунок збільшення докладання власних зусиль.

Значну роль у розвитку молодших школярів відіграє спілкування. Загалом учитель для молодших школярів є зразком для наслідування. У 1–2 класі учні здебільшого спілкуються з учителем і виявляють до нього більший інтерес, ніж до однолітків. У 3–4 класі зростає інтерес до спілкування з однолітками, який посилюється в подальші вікові періоди. Окрім того змінюється зміст і мотиви спілкування: у 1–2 класі вибір партнера для спілкування визначається переважно успіхами в навчанні; в 3–4 класі мотивом вибору партнера для спілкування є незалежна оцінка його особистісних якостей та форм поведінки (Киричук, 1967, с. 1–7), (Костюк, 1989), (Савченко, 2012), (Скрипченко, 2001).

Окремо слід розглянути й період початку *підліткової кризи*, який часто виявляється у віці 10–11 років, тобто на кінець навчання в початковій школі. Вона пов'язана із духовним зростанням особистості учнів цього віку та зміною його соціального статусу. Важливим новоутворенням дитини, яка переходить з початкової школи до основної, є *формування соціальної свідомості*, уявлень і переконань щодо людських взаємин. Соціальна ситуація як умова розвитку й буття особистості в цей період має принципові відмінності від ситуацій розвитку в дошкільному дитинстві чи на початку навчання в школі.

У молодшому шкільному віці виникають і *нові мотиви учіння*: бажання бути розумним; прагнення реалізуватися в колективі; прагнення до самоствердження й самовдосконалення; бажання досягти вищого рейтингу в навчанні та неформальному оточенні, отримати схвалення значущої людини (чи групи людей); необхідність виконувати вимоги батьків та інше. У наш час дитина отримує нову мотивацію для участі в трудовій діяльності, у соціально значущих проєктах, має можливість брати участь у дослідженнях, пошуках, подорожувати, спілкуватися он-лайн зі своїми однолітками чи дорослими.

Усе це формує *загальний фон соціальної ситуації*, що впливає на моральний розвиток особистості, на процес виникнення в неї ціннісних орієнтацій, позицій, установок і поглядів. Сучасні соціальні реалії створюють широкі можливості для становлення особистості молодшого школяра.

Становлення самосвідомості дитини проходить шлях соціального зростання до визначення *нової «внутрішньої позиції»*, в основі якої лежить прагнення бути відповідальним за себе, свої особистісні якості, погляди й здатність самостійно відстоювати власні переконання. Головні мотиваційні лінії цього вікового періоду пов'язані з активним прагненням до саморозвитку:

самовираження, самопізнання й самовиховання. Виникає почуття відповідальності за себе й інших, молодший школяр учить самостійно приймати рішення в повсякденному житті, в екстремальних ситуаціях, здійснювати вибір.

Важливою умовою *розвитку соціальної компетентності дитини* є організація конструктивної її взаємодії з однолітками й дорослими засобами спроектованої діяльності. Під час такої конструктивної взаємодії формується суб'єктивна картина світу, визначається роль і місце в системі соціальних відносин, формуються цілі та стратегії їх досягнення. Але потреба в спілкуванні може задовольнитися в соціальних мережах, авторитет завойовуватись шляхом порушення моральних норм і соціальних правил. На кінець перебування в початковій школі діти вступають до перехідного віку. «Підйоми» і «падіння» в цьому віці обумовлені якісними змінами, супроводжуються появою в дитини суб'єктивних труднощів, виникненням об'єктивних перешкод під час її взаємодії з довкіллям.

Тому завдання школи полягають у *психолого-педагогічній підтримці дитини в процесі соціалізації*, спрямуванні зусиль усіх учасників освітнього (навчально-виховного) процесу на вироблення учнем знань про себе, механізми виникнення конфліктів і шляхи виходу з них, усвідомлення власних проблем розвитку й потенційних можливостей, реалізації їх у суспільно-корисній і навчальній діяльності. Особливо важливим це виявляється на етапі переходу з початкової школи до основної, коли різко зростає психологічне й навчальне навантаження на дитину (Барановська, 2021а).

Отже, успішна реалізація індивідуального підходу в початковій освіті можлива за умови врахування вікових особливостей учнів.

3.2 Дослідження готовності дитини до навчання

Основним видом діяльності дитини в школі є навчальна діяльність, саме тому дослідження готовності дитини до навчання є одним із пріоритетних протягом усього періоду навчання в початковій школі.

На основі аналізу наукових джерел зазначимо, що готовність дитини до навчання розуміємо як стан розвитку дитини старшого дошкільного віку, який свідчить про її здатність ефективно адаптуватися до умов і вимог освітнього закладу, бути активним суб'єктом шкільного життя та навчальної діяльності зокрема. Готовність до навчання в закладі загальної середньої освіти містить фізичний, соціальний і психологічний аспекти (Шелестова, 2021, с. 162–163).

Фізична готовність до навчання в закладі загальної середньої освіти характеризує функційні можливості дитини й стан її здоров'я: зрілість мозкових структур і функцій; відносна стабільність і рухливість нервової системи; достатня рухова активність; умілість рук і практична вправність; відсутність тяжких хронічних захворювань; володіння основними гігієнічними навичками; усвідомлення статевої належності та її особливостей; володіння основами безпеки життєдіяльності; працездатність.

Соціальна готовність до навчання в закладі загальної середньої освіти означає усвідомлення дитиною нового соціального статусу школяра

(позитивного ставлення до школи, навчальної діяльності, учителів, самої себе як до учня); здатність до продуктивного спілкування з дорослим й однолітками в процесі навчання (пошуку балансу між слухняністю і незалежністю у взаєминах із дорослим, між співпрацею й суперництвом – у взаєминах з однолітками; узгодження індивідуальних інтересів із груповими, намагання уникати конфліктів і дружлюбного розв'язання спірних питань); усвідомлення межі схвалюваної й соціально неприйнятної поведінки, прагнення дотримуватися моральних норм у процесі взаємодії з іншими.

Психологічна готовність до навчання в закладі загальної середньої освіти характеризує певний рівень психічного розвитку, необхідний для засвоєння спеціальних знань згідно з освітньою програмою; передбачає готовність розумову, мотиваційну, емоційну й волюву, темперамент і характер, нахили та здібності.

Під розумовою готовністю слід розуміти загальний рівень розумового розвитку дитини: сформованість на певному рівні пізнавальних психічних процесів (сприймання, пам'яті, уваги, мислення, уяви) і розумових операцій (порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації, абстрагування); здатність діяти у внутрішньому плані; розуміння елементарних причинно-наслідкових зв'язків і просторово-часових відношень; розвинене мовлення (сформованість лексичного запасу; розвиненість фонематичної, граматичної, синтаксичної, семантичної сторін мовлення); сформованість елементарної картини світу – уявлень про навколишній світ і себе саму.

Мотиваційна готовність означає відповідальне й усвідомлене ставлення дитини до обов'язку навчатись в закладі освіти (домінування пізнавального мотиву над ігровим, готовність до специфічних умов й організації шкільного навчання); розвинену пізнавальну мотивацію (прагнення пізнати щось нове, зрозуміти сутність певних явищ, виконати пізнавальні завдання); сформовану мотивацію досягнення успіху (усвідомлення своїх можливостей, здатність оцінити власні особистісні якості та досягнення, бажання самореалізуватися); зацікавленість спілкуванням із новими дорослими й однолітками; прагнення спиратися на моральні мотиви в поведінці й діяльності (зробити приємне, бути корисним, поступитися бажаним заради інших).

Емоційна готовність виявляється в здатності відчувати позитивні емоції від навчання та спілкування; виражати свої ставлення, настрій, стан у соціально прийнятний спосіб (утримуватися від імпульсивних реакцій, негативних емоцій, оптимістично ставитися до труднощів, справлятися з неприємними переживаннями); конструктивно спілкуватися з дорослим (позитивно ставитися до вчителя і його вимог, об'єктивно реагувати на його зауваження й оцінку вчинків, прагнути виправити помилки) та із однолітками (виявляти дружлюбність, товариськість, готовність допомогти іншим).

Ознакою волювої готовності є здатність до самоконтролю та саморегуляції своєї поведінки й діяльності загалом: здатності дотримуватись правил; виконувати певні обов'язки; здійснювати певні дії за інструкцією, вкластися у відведений час; контролювати свої дії та корегувати їх; ставити

цілі, приймати рішення, складати план дій, докладати зусиль для досягнення поставлених цілей, оцінити результат власних вольових зусиль.

Під *темпераментом* розуміємо систему природних властивостей, які характеризують динамічну й емоційну сторону діяльності й поведінки учня (міра енергійності, стрімкості, швидкості чи навпаки повільності, інертності; моторику; особливості протікання емоцій, почуттів, настрою; якість емоцій (позитивні/негативні); модальність емоцій (радість, горе, страх, сум, гнів тощо).

Характер особистості учня є сукупністю стійких властивостей індивіда, у яких виражаються способи його поведінки та система ставлень.

Під *здібностями* розуміємо синтез розумових, вольових, емоційних властивостей особистості; схильність до певних видів діяльності (Дуткевич, 2012), (Кононко, 2019), (Піроженко, Карабаєва, Соловійова, Хартман, 2023, с. 41–49), (Савчин, Василенко, 2005), (Шелестова, 2021, с. 162–163).

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить, що більшість діагностувальних методик розроблені для психологів (Главник, 2007), (Дєдов, 2014), (Войтко, 2015), (Перелік психодіагностичних методик для використання в роботі практичних психологів системи освіти, 2010). Однак у процесі розвитку психологічної та педагогічної науки і практики методи діагностування були адаптовані для використання вчителем у практичній педагогічній діяльності. Така робота вчителя з дітьми має проводитися незалежно від планомірної роботи шкільного психолога, яка відбувається за графіком та індивідуально (за потреби). Учитель може обирати для себе різні методики на різних етапах освітнього (навчального) процесу й відповідно до поставлених цілей.

Для вчителя важливо дібрати нескладні та дієві методи діагностування, Розглянемо більш детально деякі з них.

3.2.1 Фізіологічна готовність

На думку психологів, становлення особистості є цілісним за змістом і характером, перспективно спрямованим процесом її змін, який відбувається за особливими внутрішніми законами й виступає специфічною формою соціального руху дитини; процес розкриття дитиною самої себе, вбирання зі самосвідомості всього того, що сприяє актуалізації потенціалу, об'єктивації «Я» для інших та самої себе, відчуттю повноти життя, здорової компетентності (О. Кононко).

Особистість дитини містить три основні складники «Я-фізичне», «Я-психічне» та «Я-соціальне» (Шелестова, 2021, с. 162–163).

Фізіологічний складник особистості учня характеризує функціональні можливості дитини й стан її здоров'я: зрілість мозкових структур і функцій; відносна стабільність і рухливість нервової системи; достатня рухова активність; умілість рук і практична вправність; відсутність тяжких хронічних захворювань; володіння основними гігієнічними навичками; усвідомлення статевої належності та її особливостей; володіння основами безпеки життєдіяльності; працездатність.

На відміну від психічного та соціального «Я», яке значною мірою залежить від умов виховання й отриманого життєвого досвіду, фізичне «Я» дається людині від її народження, є виявом генотипічних ознак. Задля вирішення завдань індивідуалізації навчання педагог має розуміти, насамперед, основні властивості нервової системи своїх учнів: працездатність, здатність до переключення уваги, темп діяльності тощо. На думку психологів, саме ці властивості безпосередньо впливають на здатність кожного учня адаптуватися до вимог навчальної діяльності й отримати якісний результат (Шелестова, 2022b, с. 431–438).

Серед особливостей нервової системи учнів, перш за все, варто зосередити увагу на таких аспектах:

сила/слабкість (міра витривалості, працездатності нервової системи, її стійкість до різного роду перешкод);

лабільність (рухливість)/інертність (швидкість переключення та звикання до нових умов, темп виконання різних видів діяльності).

У психології розроблений спеціальний арсенал методик діагностування іки виявів нервової системи особистості. Проте використання таких методик у масовій шкільній практиці є досить ускладненим, іноді – взагалі неможливим. Тому використання методу спостереження за поведінкою учнів у різних життєвих ситуаціях, у яких досить чітко можуть виявитися обумовлені властивостями нервової системи індивідуальні особливості, є актуальним. Слід також зауважити, що психодіагностувальні методики визначення властивостей нервової системи мають право використовувати лише спеціалісти, які мають психологічну освіту. Учитель для виявлення індивідуальних особливостей нервової системи учнів може використовувати лише метод спостереження.

Особливо актуальним є застосування цього методу в початковій школі, оскільки інші психодіагностувальні методики дослідження особливостей нервової системи є складними для дітей цього віку: анатомо-фізіологічний субстрат нервової системи ще продовжує розвиватись і визрівати, тому індивідуальні особливості можуть не виявлятися повною мірою. Діти цього віку емоційно нестійкі, швидко втомлюються, зовнішні подразники для них часто є сильним відволікаючим чинником; для них властива певна повільність і неквапливість. Тобто, переважно помітними будуть вияви слабкої й інертної нервової системи. Тому не варто розглядати виявлені в ході спостереження індивідуальні особливості нервової системи як щось застигле й незмінне, оскільки вони можуть бути, в одному випадку, вродженими властивостями особистості, в іншому випадку – віковими особливостями, які з часом можуть змінитися.

Особливості нервової системи також можуть виявлятися досить чітко й знаходитись на двох полюсах «сильний – слабкий», «лабільний – інертний». А можуть мати проміжні варіанти, коли вияв властивостей нервової системи виявляється середньою мірою.

Задля уникнення помилок в оцінюванні особливостей нервової системи звернення до методу спостереження потребує виконання вчителем низки вимог:

- спостереження має бути тривалим і систематичним, а не випадковим й епізодичним, оскільки постійність індивідуальної поведінки в певних ситуаціях – ознака того, що в її основі лежать не випадкові чинники, а саме природні особливості (властивості нервової системи);
- учитель має подивитись на поведінку певного учня не лише в навчальній ситуації, а й в інших; потім порівняти особливості поведінки учня в різних ситуаціях та узагальнити результати спостереження;
- окрім результативних аспектів життєвих виявів основних властивостей нервової системи, варто звертати увагу на процесуальну (динамічну) сторону й розглядати обидва ці аспекти в єдності, нерозривно один від одного (Шелестова, 2022b, с. 431–438).

Оцінити *силу/слабкість* та *лабільність/інертність* нервової системи учня можна в різних ситуаціях. Результати узагальнень робіт психологів з цього питання відображено в таблицях 3.1 і 3.2.

Таблиця 3.1

Дослідження сили/слабкості нервової системи учнів

<i>Ситуація для спостереження</i>	<i>Особливості вияву в дітей з сильною нервовою системою</i>	<i>Особливості вияву в дітей зі слабкою нервовою системою</i>
<i>Тривале розумове напруження (складний урок, контрольна робота тощо)</i>	Не помітна втома, діти можуть працювати тривалий час без перерви.	Швидко з'являється втома, вона зростає й діти втрачають працездатність, з'являється необхідність у перервах для відпочинку.
<i>Тривалий шкільний день (6-7 уроків)</i>	Немає втоми в кінці шкільного дня.	Продуктивність дітей падає до кінця навчального дня, зростає втома.
<i>Відповідальна, емоційно напружена ситуація (обмежений час, контрольна робота тощо)</i>	Зібраність, уміння сконцентруватись працювати продуктивніше, ніж зазвичай; відсутність дискомфорту.	Великі труднощі, дискомфорт, зниження якості роботи (наприклад, поява помилок, які не виникають у звичній ситуації).
<i>Невдала відповідь, засудження</i>	Спокійне ставлення до цієї ситуації, вона не впливає на якість подальшої роботи.	Підвищена чутливість до цієї ситуації (пригнічений стан,

		сльози тощо), вона впливає на якість подальшої роботи.
<i>Необхідність постійно розподіляти увагу (наприклад, самостійно виконувати завдання й одночасно слідкувати за відповіддю однокласника)</i>	Розподіл уваги між декількома видами діяльності не викликає особливих труднощів.	Розподіл уваги між декількома видами діяльності викликає труднощі, дискомфорт, зниження ефективності роботи.
<i>Робота в шумній, неспокійній обстановці (шум, розмови тощо)</i>	Відволікаючі чинники не заважають, ефективність роботи не знижується.	Ефективність роботи різко падає, значно зростає число помилок, швидко з'являється втома.
<i>Виконання монотонної, одноманітної роботи</i>	Великі труднощі, особливо під кінець уроку; роздратування, незадоволення; активне уникнення такої роботи; часті відволікання на інші заняття, на розмови з однокласниками тощо; низька продуктивність одноманітної роботи.	Робота виконується з великим задоволенням, легко, успішно, майже без помилок.
<i>Виконання роботи за певним алгоритмом.</i>	Великі труднощі в роботі за певним алгоритмом, шаблоном; часто виникають пропуски, забудькуватість під час виконання певної операції.	Висока ефективність дій за шаблоном, алгоритмом, єдиною схемою; робота із задоволенням; ретельне виконання завдань згідно із заданою послідовністю, без перескакування з однієї операції на іншу.
<i>Виконання роботи, що потребує систематизації та планування</i>	Відсутність схильності до роботи, що потребує систематизації й упорядкування матеріалу;	Яскраво виражена схильність до роботи, що потребує систематизації, часто з

	до планування власної діяльності.	опорою на графіки, схеми, таблиці тощо; до планування власної діяльності, розроблення планів у письмовій формі.
<i>Самоконтроль</i>	Ігнорування цього аспекту діяльності; якість виконання завдань не перевіряється, тому кінцевий результат може бути невисоким.	Схильність до ретельного контролю виконання завдань і перевірки отриманих результатів.

Таблиця 3.2

Дослідження лабільності/інертності нервової системи учнів

<i>Ситуація для спостереження</i>	<i>Особливості вияву в дітей з лабільною нервовою системою</i>	<i>Особливості вияву в дітей з інертною нервовою системою</i>
<i>Виконання різноманітних за змістом і способом розв'язання завдань</i>	Велике бажання брати участь у такій діяльності; ефективність роботи висока, якщо є необхідні знання.	Великі труднощі в такій діяльності навіть за умови глибоких знань; іноді відмова від виконання таких завдань.
<i>Високий темп роботи, коли незрозуміла послідовність запитань, тобто є ситуація невизначеності</i>	Успішне виконання завдань; правильність відповідей не залежить від темпу подання матеріалу.	Великі труднощі в роботі, іноді повна відмова від виконання завдання.
<i>Високий темп роботи, коли послідовність запитань зрозуміла (наприклад, питання записані на дошці)</i>	Успішне виконання завдань.	Характерний початок роботи з другого – третього завдання. Пропускається перше, збільшується тим самим час на підготовку відповіді.
<i>Швидке переключення уваги на новий вид діяльності</i>	Успішний і швидкий перехід від одного виду діяльності до іншого.	Великі труднощі під час переході від одного виду діяльності до іншого; різке зниження продуктивності

		роботи; дискомфорт, розгубленість; активність виконання нових завдань збільшується поступово, орієнтовно на 3-му чи 4-му завданні.
<i>Час роботи жорстко обмежений</i>	Висока продуктивність роботи за наявності необхідних знань; швидка актуалізація необхідних знань; мобілізація всіх ресурсів.	Дискомфорт, стрес; швидка актуалізація необхідних знань ускладнена; учень губиться й допускає помилки.
<i>Одноманітна, монотонна робота</i>	Великі труднощі; швидка втрата інтересу до роботи, перенасичення нею, активне бажання урізноманітнити роботу.	Схильність до такої роботи, уміння успішно її виконувати протягом тривалого часу.
<i>Тривала робота, яка потребує великих розумових зусиль</i>	Невміння довго працювати без відволікання; активність швидко зростає і швидко згасає, втрачається інтерес до завдань; часте відволікання на інше призводить до високих результатів у роботі.	Здатність працювати довго, не відволікаючись на інші справи та зовнішні подразники; повільне зростання активності й тривале її зберігання.
<i>Відволікання від роботи</i>	Відволікання на спілкування з іншими; прагнення залучити інших до своїх справ.	Переважно виконання своїх справ самостійно, без допомоги інших.
<i>Одночасне засвоєння нового й повторення старого матеріалу.</i>	Надання переваг новому матеріалу, здатність швидко його засвоювати й одразу відповідати; надання переваги книгам, які читаються вперше; відсутність схильності повернутися до старого матеріалу; висока активність під час опитування на основі	Висока ефективність роботи на основі нового матеріалу відразу після знайомства з ним; потрібен час для засвоєння нового матеріалу; висока активність на основі раніше вивченого матеріалу; краще розвинена довготривала пам'ять, ніж короткотривала,

	нового матеріалу й низька активність під час повторення раніше вивченого матеріалу.	оперативна.
<i>Робота, що потребує систематизації, єдиної схеми</i>	Відсутність схильності до роботи, яка вимагає систематизації й упорядкування матеріалу, планування діяльності (наприклад, створення графіків і розкладу).	Яскраво виражена схильність до роботи, яка вимагає систематизації, одноманітності; прагнення ретельно продумати роботу, яку потрібно виконати; наявність підготовчого етапу; уміння самостійно організувати свою діяльність, не відволікатися на сторонні справи.

Таким чином, по завершенню спостереження за учнями в певних навчальних і життєвих ситуаціях, учитель отримує уявлення про те, якими є особливості вияву нервової системи учня: її сили/ слабкості та лабільності/інертності.

Окрім особливостей нервової системи, варто дослідити й інші параметри фізіологічного розвитку молодшого школяр: загальний стан здоров'я і фізичні дані (зріст, м'язовий тонус, зір, слух); дрібна моторика руки, графічні вміння; сформованість основних складових ігрової діяльності; зорово-рухова та зорово-моторна координація.

Оцінювання фізіологічного розвитку дитини здійснюється на початку та протягом усього періоду навчання дитини в початковій школі. За можливості, ця робота виконується спільно чи окремо психологом і вчителем. Учитель спирається на дані, отримані з медичного огляду, тестування шкільного психолога та проведених графічних тестів і може провести їх тільки в межах діяльності учня в класі, використовуючи для цього як наявні дані з його медичної картки (про які вчителя було проінформовано за необхідності), результати опитування батьків, власні спостереження.

Для здійснення діагностування фізіологічного розвитку вчитель може скористатися такими *методиками*:

- діагностика готовності дитини до навчання в школі: тест фонематичного слуху, тест копіювання безглузвих складів, тест словника, тест короткочасної пам'яті й умовиводів, визначення рівня розумової активності дитини; діагностика психомоторних здібностей (адапт. Л. Роговик); тест Денманна, Віткіна (копіювання); тести Тейлора та Рея Остерріца (копіювання, зорово-просторовий синтез, побудова цілісного образу); тест Ферстера («що я намалював у тебе на руці?»); метрична шкала для дослідження моторної обдарованості в дітей М. Озерецького

(моторний розвиток, координація рухів, взаємозв'язок моторної та розумової діяльності, мікроруки руки);

- дослідження сенсорних систем: тест-дослідження відчуття, тиску, нюху, дотику, тактильної й зорової чутливості (Л. Терлецька); тести на розрізнення дзвінких і глухих звуків (Б-П; В-Ф; Г-Х); знайти літеру, яка сховалася на дошці (з відстані, на якій має бачити дитина з нормальним зором); тест Тойбера (рівень тактильного сприймання); фігури Поппельрейтера (зоровий гнозис); тест «Кольороконструювання» (за Т. Чередніковою); опитувальник Аннет (правша-лівша, дрібна моторика руки) (Гільбух, Коробко, Кондратенко, 2007), (Максименко, Терлецька, Главник, 2004), (Терлецька, 2008).

3.2.2 Соціальна готовність

Як уже зазначалося, особистість дитини містить три основні складники «Я-фізичне», «Я-психічне» та «Я-соціальне».

Соціальний складник особистості учня означає усвідомлення дитиною соціального статусу школяра (позитивного ставлення до школи, навчальної діяльності, учителів, самого себе як до учня); здатність до продуктивного спілкування з дорослим і однолітками в процесі навчання (пошуку балансу між слухняністю й незалежністю у взаєминах із дорослим, між співпрацею й суперництвом – у взаєминах з однолітками; узгодження індивідуальних інтересів з груповими, намагання уникати конфліктів і дружлюбного розв'язання спірних питань); усвідомлення межі схвалюваної й соціально неприйнятної поведінки, прагнення дотримуватися моральних норм у процесі взаємодії з іншими (Главник, 2007), (Кононко, 2000), (Шепелева, б. д.).

Соціальна ситуація як умова розвитку й буття особистості в молодшому шкільному віці має принципові відмінності від ситуацій розвитку в дошкільному дитинстві. Соціальна готовність дитини на до навчання передбачає її усвідомлення нового соціального статусу школяра; здатність до конструктивного спілкування з однолітками та дорослими; світоглядні уявлення, усвідомлення норм моралі та поведінки.

Усвідомлення нового соціального статусу школяра

Прийняття дитиною власної соціальної позиції є частиною її психологічної готовності та найважливішим кроком у суспільне життя. Цей статус включає в себе здатність управляти своєю поведінкою, розумовою діяльністю, готовність до оволодіння навчальною діяльністю, певний світогляд. Дитина в цьому віці спрямована на оволодіння різноманітними видами діяльності, активно оволодіває елементарними культурними навичками, відкрита до формування інтелектуальних, комунікативних, інформаційних, соціальних умінь і навичок, що лежать в основі відповідних компетентностей. З'являється внутрішнє прагнення до навчання, праці й досягнення успіхів. У дитини зростає прагнення спілкуватися з однолітками та дорослими. Усвідомлення серйозності нового статусу школяра допомагають їй

пристосуватися до вимогливості, стриманості та критичності вчителя, з якою вона не зустрічалася раніше.

У молодших школярів провідною стає навчальна діяльність, поступово вони оволодівають основними складовими навчальної діяльності: змістовими, цільовими, мотиваційними, операційними, комунікативними, результативними, контрольними-оцінними. Стійкість інтересів до навчальної діяльності залежить від того, як ця діяльність організовується, як учитель уміє підтримувати інтерес дитини до отримання знань, як пов'язуються ці знання із життям.

Успіхи в навчанні, а також моральні якості учня (акуратність, працьовитість, відповідальність тощо) є важливим чинником впливу на формування громадської думки щодо тієї ролі, яку він посідає в класному колективі.

У молодшому шкільному віці залишається активною ігрова діяльність. Зокрема, сюжетно-рольові ігри дають їм змогу спробувати нові соціальні ролі та змодельовати різні життєві ситуації; вони розвивають творчу фантазію дітей; створюють умови для тренування в засвоєнні соціальних норм поведінки; діти мають можливість навчитися спілкуванню з реальними й уявними учасниками гри, набути цінного досвіду тощо.

Способи входження дитини в соціальний простір тобто можуть бути такими: участь у соціальних проєктах, допомога іншим, догляд за літніми людьми, молодшими дітьми, тваринами та птахами.

У кризових умовах, у яких через війну зараз знаходиться наша країна, соціалізація молодших школярів ускладнена. Війна впливає на соціальне життя всього суспільства, зокрема й на систему освіти: школи працюють у змішаному форматі, спілкування учнів обмежене через відсутність постійних занять у режимі реального часу тощо. Усе це, безумовно, негативно позначається на соціальному розвитку особистості.

Існує чимало різних діагностувальних методик визначення рівня соціального розвитку. Серед них такі:

- метод експертної оцінки «Профіль соціального розвитку дитини»;
- «Методика психосоціальної зрілості» С. Банкова;
- методика визначення стану сформованості активної Я-концепції (О. Таран);
- методики визначення психологічної напруги, невротичних тенденцій (Я. Коломенський, Є. Панько, А. Білоус).

Методики визначають ступінь самостійності, що реалізується в мірі самостійності дитини під час відповіді на питання; ступінь мовленнєвого розвитку, що реалізується в кількості варіантів відповідей, які дає дитина, і кількості категорій, до яких вони належать; якість оперування дитиною психологічно-моральними та соціальними категоріями; ступінь критичності, яка передбачає усвідомлення дитиною своєї відмінності від інших, наявності в неї позитивних і негативних рис особистості; ступінь усвідомленості, яка вказує на міру адекватності відповіді, її розуміння, певну психологічну зрілість (Методика «Профіль соціального розвитку дитини», б. д.).

Здатність до конструктивного спілкування з однолітками та дорослими

Уміння будувати взаємини з друзями й однокласниками. Важливими складовими вміння співпрацювати в колективі є уявлення дитини про важливість колективної діяльності та її місце в системі «Я і Колектив», «Я і Друзі (однокласники)»; міра сформованості та можливість змінювати власну позицію.

Першокласники спілкуються переважно в процесі виконання навчальних завдань і під впливом зовнішніх обставин (сидять за однією партою, виконують спільні завдання, запропоновані вчителем). Діти цього віку підсвідомо відтворюють у спілкуванні з однокласниками ставлення до них учителя, не вмюючи поки що виробляти власне. Наприкінці першого року навчання в дитини поступово формується суспільна думка щодо успішних і неуспішних дітей, з'являються спроби власної оцінювальної діяльності.

У подальшому навчанні в дитини складається спілкування за інтересами в позакласній і позашкільній діяльності. З третього класу поступово формуються мікроколективи шкільного й позашкільного характеру, виникають уже стійкі дружні стосунки, але на цей процес сильно впливає думка вчителя й батьків. У четвертому класі виділяються більш гнучкі, пристосовані, активні, успішні діти. І водночас, більш відокремлені неконтактні діти ризикують стати аутсайдерами чи підлягати неформальному булінгу. Особливо вразливі діти з невротичними ознаками з порушенням соціальних контактів. Виділяється також нейтральна група дітей, яка намагається уникати як занадто високої соціальної активності, так й участі в булінгу.

Тиск групи чи колективу може бути як позитивним (сприяти відновленню соціальної мотивації), так і негативним (антигромадські вчинки, приниження). Тому в цьому віці вчителю й шкільному психологу потрібно уважно відстежувати тенденції в колективі та постійно спілкуватися з батьками учнів, які перебувають у групі ризику (як агресивні діти, так і депресивні). 9–10-річні діти оцінюють привабливі для себе якості в такий спосіб: на першому місці для них – морально-вольові та комунікативні якості однокласників; на другому – фізичні й інтелектуальні якості; важливі також якості, що характеризують способи розваг (кмітливість, весела вдача) і творчі вміння (співати, грати на музичному інструменті, малювати тощо).

Зміни відбуваються й у формуванні самосвідомості дитини, виникає певна система взірців, наслідування, оцінок. Біля третини третьокласників адекватно оцінюють власні можливості, а в інших ця система не сформована та постійно зазнає трансформації під впливом зовнішніх чинників. Формування комунікативної складової також допомагає формуванню самооцінки, яка виражена вербально.

Тому важливо в цьому віці навчати дитину працювати як в колективі, так і в змінних групах (3–4 учня) чи парах. Саме за такої діяльності в дітей формуються комунікативні та соціальні вміння та навички. У розробленій «Програмі формування інформаційних умінь в учнів 3–4 класів»

(О. Барановська, 2023) виокремлено низку вмінь і навичок, які націлені на формування вмінь будувати стосунки з друзями й однокласниками.

Так, наприклад, учні 4 класу повинні вміти: виконувати завдання-інтерв'ю, взаємодіяти зі співрозмовником та отримувати зворотній зв'язок; уміти працювати з однокласниками/однокласницями над завданнями за текстом (у групі та парі), продовжувати вчитись виконувати спільні дослідницькі, рольові завдання, завдання-змагання; володіти вмінням читати «ланцюжком», відтворювати ситуації за зразком; створювати з однокласниками/однокласницями спільний творчий продукт, здійснювати проєктну діяльність у парі, групі; презентувати результати спільної роботи за допомогою вчителя (Барановська, 2021a), (Барановська, 2022b, с. 83–84), (Барановська, 2023a), (Барановська, 2023c, с. 200–203), (Барановська, 2023d, с. 29–31), (Барановська, 2023f, с. 78–82).

Допомогу в аналізі соціальної поведінки учнів можуть надати завдання підручника, націлені *на роботу в парі чи групі*: «Пофантазуйте разом, яким може бути колективний колаж на тему «Найкраща школа»»; «Об'єднайтесь у групи та зверніться до дорослих зі своїми застереженнями»; «Поставте один одному запитання за прочитаним твором»; «Доберіть для сусіда по парті слова, які підтримали б його»; «Помрійте з рідними, яким буде наступне літо».

Допомагають вибудувати майбутні навички співробітництва й *спільні дослідницькі завдання*, презентації власного продукту: «Дослідіть: які мультфільми подобалися в дитинстві вашим батькам, дідусям і бабусям? Які мультфільми ви дивитеся разом?»; «Об'єднайтесь в творчі групи, розподіліть обов'язки й обговоріть план дій. Оформіть і проведіть презентацію»; «Поцікався в рідних, які книжки збереглися в них з дитинства»; «Дізнайтеся з друзями про легенду щодо походження вашого краю»; «Уявіть, що до школи прийдуть діти з іншої країни. Створіть плакат про народні символи України, презентуйте його в класі». Блок і рубрики підручника «Проведи дослідження», «Я – дослідник» націлені саме на таке співробітництво.

Великий вплив мають також рольові завдання: «Разом з однокласниками розіграйте сценку (за поданим сценарієм)»; «Зіграймо в театр: інсценізуймо байку»; «Придумайте й розіграйте продовження цієї розмови»; «Підготуйтеся до рольового читання: розподіліть ролі, обговоріть настрої героїв»; «Перекажіть казку від імені Лисиці (дівчата) чи Їжака (хлопці)»; змагання, ігрові завдання: «Родзинка запропонувала конкурс на найкращу розповідь про козаків. Візьми участь»; «Пограйтеся в гру «Загадай – я відгадаю»»; «Позмагайтеся, хто назве більше квітів, зображених у вірші»; «Відгадайте героя за описом» (Барановська, 2021a).

Серед діагностувальних методик соціального розвитку учня початкової школи можна виокремити такі:

- метод експертної оцінки «Профіль соціального розвитку дитини»;
- методика «Незакінчені речення» Ю. Гільбуха;
- методики Р. Хілем;
- тести «Стосунки між батьками та дітьми»;
- гра-діагностика «Смайлик»;

- соціометрія «Подаруй дарунок»;
- колірний тест емоційних станів та інші (Лемак, Петрище, 2012), (Чуб, 2007).

Взаємодія дитини з батьками в цьому віці залишається дуже значущою. Тому одним із завдань учителя та батьків є формування адекватних уявлень дитини про комфортне та продуктивне спілкування з батьками й учителями та його роль в житті дитини.

Досліджуючи соціальну готовність дитини до навчання в школі, варто звернути увагу на форми співпраці учнів, учителів і батьків, зокрема: організацію батьками робочого часу учнів вдома, синхронізацію зусиль учнів і батьків; участь батьків у навчанні (для тих учнів, які потребують допомоги чи організації індивідуальної роботи) чи відмова від такої участі; взаємодію в позакласному навчанні та розвитку; рівень активності спілкування учнів з батьками щодо успішності й інших потреб дітей; спільне виконання завдань підручника (відповідного напрямку), допомога у виконанні проєктів, мотивація до виконання творчих робіт та їх презентацій; присутність батьків на відеоконференціях чи заходах у школі (за запрошенням); бажання батьків брати участь у створенні індивідуальної освітньої та виховної траєкторії дитини; спільне обговорення проблем тощо.

Серед тестів є досить багато саме для батьків, які націлені на діагностування відповідності уявлень батьків реальному стану готовності дитини до навчання й існування в оточуючому середовищі. Серед них :

- метод експертної оцінки «Профіль соціального розвитку дитини»;
- тест «Чи готові ви віддати дитину до школи»;
- самодіагностика для батьків Дж. Чейпі (оцінювання батьками розвитку дитини);
- тест «Як ви оцінюєте свою дитину» Дж. Чейлі (визначення рівня готовності дитини очима батьків);
- методика вивчення батьківських установок, PARI. Автори: E. Schaefer, R. Bell;
- аналіз сімейних стосунків, ACC. Автори: E. Эйдемиллер, B. Юстицкіс та інші (Найда, 2012).

Важливо для вчителя з'ясувати батьківську позицію щодо кожної дитини (характер емоційного прийняття дитини, мотиви й цінності виховання, особливості образу дитини в батьків, уявлення про себе як про батька/матір, моделі батьківської поведінки, міру задоволення батьківством). Така позиція визначається єдністю трьох компонентів: емоційне ставлення, стиль спілкування й когнітивне бачення дитини.

Велика різноманітність методів діагностування соціальної готовності молодшого школяра дає змогу обрати таку, яка допоможе вчителю знайти відповіді на запитання щодо індивідуальних особливостей кожної дитини, взаємодіяти з батьками, співвідносити власні уявлення й уявлення батьків про важливі аспекти становлення індивідуальності дитини.

Усвідомлення норм моралі та поведінки

Уявлення дитини про важливість власної поведінки в соціальному житті, її наслідки для себе й оточуючих, сформованість правил позитивної й негативної взаємодії залежить від сформованості в неї вольових якостей, рівня її соціального розвитку та прийняття норм суспільної моралі й етики. Саме тому так відрізняється поведінка дітей у різних суспільствах світу. Рівень сформованості саморегуляції, норм поведінки в дитини – це частина соціальної компетентності. Дитина вчиться прослідковувати взаємозв'язок власної поведінки та наслідки своїх дій для себе й оточуючих. У шкільному колективі відбувається прищеплення норм поведінки під час навчання, під час відпочинку на перервах у школі та коригування відхилень.

Дослідження показують, що саме морально-вольові якості найпривабливіші для оцінювання молодшими школярами себе самих та однокласників. Учні з розвиненими лідерськими якостями швидко стають взірцем для наслідування. Спочатку це відбувається з подачі вчителя, а пізніше виникають неформальні лідери (які не обов'язково добре навчаються й мають відмінну поведінку). Виникнення неформальних лідерів є характерним для підлітків, але вже в третьому-четвертому класах видно таких дітей. Для дітей молодшого шкільного віку залишається важливим приклад і його наслідування. Тому поведінка дитини вдома, взаємодія з батьками, рідними, друзями й однокласниками без прямого впливу вчителя й школи має регулюватися іншими учасниками освітнього (навчально-виховного) процесу, позашкільними інституціями.

Важливо пам'ятати, що тестування та діагностування цієї здатності дитини має відбуватися в ігровому варіанті (зміна ролей, інсценізації, спільні проекти тощо). Для дитини важливо визначити правила позитивної та негативної взаємодії. Досліджуючи усвідомлення дітьми норм моралі та поведінки, можна скористатися такими методиками:

- метод експертної оцінки «Профіль соціального розвитку дитини»;
- методика «Наодинці із собою» Л. Маленкова;
- методика «Закінчи історію» та інші (Агаєв, Кокун, Пішко, Лозінська, Остапчук, Ткаченко, 2016), (Лемак, Петрище, 2012).

3.2.3 Психологічна готовність

Як уже зазначалося, особистість дитини містить три основні складники «Я-фізичне», «Я-психічне» та «Я-соціальне».

Психічний складник особистості учня характеризує рівень розумового, мотиваційного, емоційного й вольового розвитку, необхідний для засвоєння спеціальних знань згідно з освітньою програмою; його темперамент і характер; спрямованість особистості; здібності.

Дослідження розумового розвитку

Основним завданням початкової освіти, відповідно до Державного стандарту, є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей,

компетентностей і наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості. Серед ключових компетентностей пріоритетними є вільне володіння державною мовою, уміння усно та письмово висловлювати свої думки, почуття тощо; здатність спілкуватися рідною мовою й іноземними мовами; математична компетентність; компетентність у галузі природничих наук.

На результати навчання значний вплив має розумовий розвиток дитини: її увага, мислення, мовлення, пам'ять.

Розвинена увага дає змогу дитині краще зосереджуватися на уроці, слухати вчителя й усвідомлювати інформацію. Здатність тримати увагу на довгий період часу допомагає дитині краще сприймати, розуміти та запам'ятовувати матеріал.

Розвинені когнітивні навички: логічне мислення, аналітичність і вміння розв'язувати проблеми – сприяють кращому розумінню нового матеріалу та застосуванню його на практиці. Дитина здатна до аналізування інформації, формулювання власних думок і прийняття обґрунтованих рішень.

Розвинені мовленнєві навички сприяють кращому спілкуванню з учителем і співучнями, задаванню питань і висловлюванню своїх думок. Добре розвинене мовлення допомагає дитині легше усвідомлювати та висловлювати свої ідеї, а також краще розуміти інструкції та завдання.

Добре розвинена пам'ять допомагає дитині краще запам'ятовувати нову інформацію, факти та поняття. Вона може легше відтворювати вивчений матеріал під час виконання робіт або тестів.

Розвинені творчі здібності сприяють реалізації більш активного й креативного підходу до навчання. Дитина здатна придумувати нетрадиційні рішення, створювати проекти та відчувати більше задоволення від процесу навчання.

Основні особливості розумового розвитку в молодшому шкільному віці включають:

- розвиток мислення: дитина поступово розвиває абстрактне мислення й здатність до логічних операцій; вона здатна до аналізу, узагальнення, класифікації та вирішення проблем;
- розвиток пам'яті: дитина стає здатною до збереження й відтворення інформації; у неї з'являється робоча пам'ять, яка дає змогу зберігати й маніпулювати інформацією в свідомості;
- увага й концентрація: дитина здатна зосереджуватися на завданнях на довгий період і розвиває свою здатність до сфокусованої уваги;
- мовлення й комунікація: дитина розвиває свої мовленнєві навички, володіння словником і граматичними правилами; вона вміє виражати свої думки й ідеї більш точно та зрозуміло;
- розвиток соціальних навичок: дитина стає більш самостійною й навчається взаємодіяти з оточуючими людьми; вона розвиває свою емоційну й соціальну інтелігенцію, уміння спілкуватися, співпрацювати та розв'язувати конфлікти;

- розвиток творчих здібностей: дитина виявляє більшу зацікавленість у творчості, експериментах і власних дослідженнях; вона стає більш креативною й інноваційною.

Для дослідження розумового розвитку дитини існують різноманітні методики:

- *дослідження особливостей мислення*: матриці Равена; експрес-методика визначення розумового розвитку дітей (Н. Стадненко); тест Роршаха (узагальнене предметне сприймання); тест Т. Вітцлака (визначення навченості, форми мислення);
- *діагностування рівня наочно-образного мислення*: тест-головоломка «Перестав сірники» (авт. модифікація Н. Череднікової); тест Т. Вітцлака (рівень розвитку творчої уяви); «Розрізані фігурки» (Е. Замбацявичене, модиф. Е. Переслені, О. Шуранової; методика «Схематизація. Дорога до будиночків» Р. Бардіна.
- *виявлення рівня сформованості інтелектуальних умінь* (аналіз, виділення головного, порівняння (зіставлення та протиставлення), узагальнення, систематизація, перенесення): методика М. Матюхіної (рівні процесів узагальнення й абстрагування, здатність виділяти істотні ознаки предметів і явищ); методика О. Дусавицького (уміння встановлювати й узагальнювати відношення між поняттями); «Прогресивні матриці Равена» (аналітико-синтетичні вміння); методика «Виділення суттєвих ознак»; методика «Розділи на групи»; методика «Назви одним словом»; тест «Збереження кількості Ж. Піаже» (розвиток зворотних логічних операцій); методики Равена й Айзенка (встановлення закономірностей); методика виділення суттєвих ознак поняття Т. Марцинківської); методика «Систематизація» Н. Венгера; методика «Четвертий зайвий»; «Впізнавання фігур»; «Виключення» (А. Берштейн); Е. Торенса «Незавершені фігури»; А. Венгера «Лабіринт»; тести «Запам'ятай 10 слів», «Послідовність подій», «Аналогії», «Знайди будиночок», «Обведи контур», «Порівняння за формою», повторення цифрових рядів;
- *дослідження пам'яті*: відтворення побачених чисел, літер або слів; відтворення деталей із почутої розповіді; опис попередньо побачених картинок, зображених на картках тощо;
- *дослідження уваги*: спостереження за тривалістю сприймання інформації під час уроку; тестові завдання на сортування, пошук елементів у групі, запам'ятовування послідовностей тощо;
- *дослідження мовлення*: спостереження за виявом мовленнєвих навичок під час уроків або спілкування (чіткість, зрозумілість висловлювань, словниковий запас, граматичні структури, уміння складати речення та відповідати на запитання); виконання завдань, які вимагають висловлювання думок, ідей, розповідей та описів; завдання на визначення деталей, послідовності подій або головної думки тощо; завдання на складання письмових текстів (оповідань, листів, своїх думок на певну тему тощо);

- *виявлення дивергентності* (здатності до вирішення нестандартних образних рішень наочно-конструктивних задач), *творчих здібностей і можливостей їхнього розвитку в найближчій і віддаленій перспективі* (зона найближчого розвитку дитини): методика «Картинки Давида (розвиток аналітичної фантазії, інтерпр. Е. Клапареда, стандартиз. Магайраца); методика «Творча оригінальність» А. Симановського; методика «Куб Лінка»; тест складна логіка (модиф. Т. Череднікової); експрес-анкета «Обдарована дитина», тест-анкета для виявлення схильності дітей до різних видів діяльності Е. Каралашвілі; опитувальник «Чи талановита ваша дитина» І. Карабаєвої; методика «Віддалені асоціації»; вербальний тест А. Медніка, модиф. Л. Кондратенко (здатність дитини до творчого перекомбінування елементів у цілісний образ);
- *діагностування словникового запасу й оцінювання комунікативного розвитку* (словарна мобільність, мовна оригінальність, мовні творчі та літературні здібності, дивергентна продуктивність): методики Л. Терлецької (Психологія дитинства, Практикум); методики Е. Туник «Речення», «Дві лінії», «Класифікація» (дивергентна продуктивність); методика Вартега «Круги» (гнучкість, швидкість, оригінальність мислення); тест «Володіння зв'язним мовленням» (С. Максименко); методика «Словарна мобільність»; тест В. Торосун (фонематичний слух і словниковий розвиток); розповідь за малюнком (мовленнєвий потенціал дитини, власна думка про образ); мовленнєва вправа: «Назви-розкажи»;
- *діагностування сформованості читацьких (інформаційних) умінь учнів, наскрізних умінь* (розуміння тексту як частини повсякденного життя й навчальної діяльності; пошук, відтворення, використання нової інформації, інтерпретування змісту, формулювання умовиводів, осмислення й оцінювання змісту й форми тексту): методики Л. Терлецької (визначення індивідуальних особливостей вияву літературної творчості); методика «Виявлення розвитку словесно-логічного мислення»; розповідь за малюнком (мовленнєвий потенціал дитини, власна думка про образ); мовленнєва вправа: «Назви-розкажи» та інші.

Загальний рівень інтелектуальної готовності дитини до навчання можна дослідити за допомогою тестів Гудінаф-Харріса, Керна-Йєрасика; рівень розвитку логічного мислення за допомогою тесту Е. Торенса «Незавершені фігури», окремих логічних операцій роботи з інформацією за тестом А. Берштейна «Виключення» (порівняння); тестом Д. Векслера (встановлення послідовності подій), тестом Т. Вітцлака (форми мислення), методики М. Матюхіної (узагальнення й абстрагування, здатність виділяти істотні ознаки предметів і явищ), методики О. Дусавицького (уміння встановлювати й узагальнювати відношення між поняттями); рівень креативного (творчого) мислення за методикою Ю. Гільбуха, тестом Т. Вітцлака (рівень розвитку творчої уяви); стан сформованості аналітико-синтетичної діяльності в процесі мислення за матрицями Равена тощо (Кондратенко, 2004).

Про рівень інтелектуального розвитку учнів учитель може отримати інформацію за *методиками діагностування розвитку довільності*. Набір таких методик дає можливість учителеві вивчити особливості структури інтелектуального розвитку як кожного учня, так і класу загалом. Це такі методики, як: методика «Графічний диктант» Д. Ельконіна (уміння слухати, розуміти та точно виконувати вказівки дорослого, використовувати зразок); методика «Так і ні» (розвиток довільності в дітей); методика «Виключення зайвого предмета» (узагальнення, абстрагування, здатність виділяти суттєві ознаки предметів і явищ); методика «Будиночок» (робота зі зразком: довільна увага, абстрагування, сенсомоторна координація, дрібна моторика руки) тощо (Білан, Партико, & Хома, 1994), (Волощук, 2009), (Гільбух, 1992), (Комінко, Кучер, 2005), (Кульчицька, 2007, с. 39–42), (Оліщук, 2009), (Терлецька, 2013).

Дослідження мотиваційної сфери

Діагностування мотиваційної сфери дитини базується на теоретичних напрацюваннях психолого-педагогічної науки (Арістова, 2015), (Арістова, 2016а), (Арістова, 2016b), (Арістова, 2017а), (Арістова, 2017). Зокрема, якісне діагностування має спиратися на науково обґрунтовану класифікацію мотивів дитини молодшого шкільного віку.

Узагальнюючи результати аналізу наукових джерел, виділяємо найхарактерніші мотиви дітей означеного віку:

- *навчально-пізнавальний мотив* (пізнавальні потреби дитини);
- *соціально-позиційний мотив* (розуміння суспільної необхідності навчання; пошук свого місця у взаєминах з оточуючими);
- *мотиваційно-ціннісний мотив* (розуміння необхідності навчатися, підпорядкування вимогам дорослих; важливість діяльності, її суспільна значимість);
- *ігровий мотив* (наявність елементів ігрової діяльності в навчальній сфері та їх співвідношення);
- *оцінювальний мотив* (мотив здобуття високої оцінки, власний рейтинг у колективі).

Ця класифікація мотивів пов'язана з основними видами діяльності молодшого школяра. Протягом навчання в початковій школі названі вище мотиви залишаються актуальними, але трансформуються, зокрема в плані пріоритетності.

Навчально-пізнавальний мотив. Початок шкільного навчання кардинально змінює спосіб життя дитини, призводячи до домінування навчальної діяльності, яка витісняє ігрову. Саме навчальна діяльність змінює систему взаємин дитини з навколишнім світом та активно спонукає до розвитку її пізнавального й особистісного потенціалу. Активно зростають новоутворення дитячої психіки: довільність, самоконтроль, рефлексія, планування тощо.

Загальновідомо в педагогіці, що мотивація передуює навчальним задачам, діям, контролю й оцінюванню. Навчально-пізнавальний мотив для учнів містить спонукальні стимули: потреби, інтереси, переконання, ідеали, ціннісні орієнтації та інші. До цього типу мотивів входять суто навчальні інтереси

(пов'язані з самим змістом і процесом навчання) та позанавчальні інтереси (особистісні та соціальні). Велике значення відіграє обдарованість дитини та її спроможність швидко оволодівати новими знаннями, уміннями та навичками. Важливим для дітей молодшого шкільного віку є орієнтація на підтримку та позитивне оцінювання результатів її навчальної діяльності.

Існує як позитивна, так і негативна мотивація навчання. Мотивація досягнення успіху, престижу, посідання вищого рейтингу ґрунтується на особистісних стимулах позитивної спрямованості, а уникнення невдачі, промаху – на негативній мотивації. Іноді також дитина йде всупереч вимогам і прагне стати першою в антирейтингу, ставлячи особистісні та соціальні мотиви вище навчальних. Тож визначення навчально-пізнавальних мотивів учнів – важливий компонент освітнього (навчального) процесу.

Учитель може скористатися такими тестами, які допоможуть отримати уявлення про мотиви молодшого школяра:

- *тест «Навчальна мотивація»* (М. Гінзбург);
- *тест «Виявлення мотивації учіння»* (В. Кириленко);
- *комплексні тести готовності дитини до школи* (упор. Н. Чуб) (Чуб, 2007).

Для прикладу наведемо орієнтовний перелік запитань, які можна поставити дітям загалом з'ясування їхніх мотивів у навчанні: «Я навчаюсь тому, що на уроці мені цікаво»; «Я навчаюсь тому, що мене змушують батьки»; «Я навчаюсь тому, що це приносить мені радість»; «Я навчаюсь тому, що хочу в майбутньому мати гарну роботу»; «Я навчаюсь тому, аби батьки могли би мною пишатися»; «Я навчаюсь тому, що не хочу відставати від учнів і своїх товаришів»; «Я навчаюсь тому, що наш клас найкращий у школі»; «Я навчаюсь тому, що мені подобаються шкільні перерви»; «Я навчаюсь тому, що в наш час треба багато всього знати»; «Я навчаюсь тому, що не хочу бути покараним за невдачі»; «Я навчаюсь тому, що мені подобається класний керівник»; «Я навчаюсь тому, що мені подобається, коли мене хвалять»; «Я навчаюсь тому, що мені подобається ходити в школі у новій шкільній формі»; «Я навчаюсь тому, що хочу отримувати високі оцінки»; «Я навчаюсь тому, що мені подобається, коли мене хвалить учитель у класі»; «Я навчаюсь тому, що до мене часто звертаються однокласники по допомогу»; «Найкраще в навчанні мені вдається: рахувати, додавати, віднімати, ділити, множити; читати; писати; ліпити та малювати; робити фізичні вправи».

Запитання дібрано за врахування внутрішніх і зовнішніх мотивів навчання: позитивних (мотивація успіху) і негативних (уникнення невдачі). Відповіді учнів мають зафіксувати: внутрішні та зовнішні позитивні мотиви навчання; зовнішню негативну мотивацію навчання; соціальну значущість навчання; мотивацію престижу; вид навчальної діяльності, який краще вдається учневі та приносить йому задоволення (Кириленко, 2007, с. 50–53).

Соціально-позиційний мотив. Важливим новоутворенням дитини, яка переходить із початкової школи до базової, є формування соціальної свідомості, уявлень і переконань щодо людських відносин. Головні мотиваційні лінії цього вікового періоду пов'язані з активним прагненням до саморозвитку:

самовираження, самопізнання й самовиховання. Для дитини все більш важливим стає її оточення, збільшується вплив ровесників (однокласників, друзів), усвідомлюється власне місце в мікро- та макросоціумі. Саме в цьому віці трансформуються взаємозв'язки між сім'єю й оточенням, зростає роль прикладу, з'являються кумири тощо.

Для діагностування соціально-позиційних мотивів доречно використовувати декілька тестів щодо визначення самооцінки дитини, яка є основою для усвідомлення себе в соціальному середовищі. Серед багатьох методик досить простою для використання вчителем є *тест «Сходи»* (автор В. Щур). Дитину просять намалювати сходи й розташувати на них знайомих дітей. Зверху – хороших, знизу – поганих, посередині – нейтральних, себе дитина має також помістити на певну сходинку й пояснити, чому саме так. Важливо уточнити, дитина вважає себе такою насправді чи хоче бути такою. Озвучується запитання, на яку сходинку помістили би її батьки, учителі, друзі (Картки «Сходи емоцій та почуттів», 2021).

Мотиваційно-ціннісний мотив. У цьому віці виникають і нові мотиви учіння: бажання бути розумним; намагання реалізуватися в колективі; прагнення до самоствердження й самовдосконалення; бажання досягти вищого рейтингу в навчанні та неформальному оточенні, отримати схвалення значущої людини (чи групи людей); необхідність виконувати вимоги батьків та інше. Розуміння суспільної необхідності навчання, пошук свого місця у взаєминах з оточуючими створюють постійно змінюваний рейтинг мотивів.

На мотивацію впливають як зовнішні, так і внутрішні чинники. Серед зовнішніх чинників: тиск (з боку батьків, учителя, директиви соціального середовища); приклад (зовнішнього еталону, приклад старших; приклад ровесників); прагматичні установки (майбутня професія, матеріальний достаток, важкість праці). Серед внутрішніх чинників: цінність (важливість діяльності для суспільства та власного розвитку); інтерес (цікаво навчатися, присутні здібності до цього виду діяльності) тощо.

Серед існуючих методик для визначення мотивів учнів учитель може застосовувати методики з готовим переліком мотивів. Методики цього типу базуються на завданні «продовжи речення». Учні пропонується низка стверджувальних речень, які вони мають продовжити: «Я навчаюся, тому що...» і дається завдання проранжувати відповіді, кожна з яких відповідає певному мотиву. За результатами досліджень українських психологів ця методика дає змогу виявити в молодших школярів (серед усвідомлених мотивів) такі провідні мотиви: самовдосконалення (бажання бути освіченою, розумною, культурною людиною); пізнавальний інтерес до змісту навчання (орієнтація на оволодіння новими знаннями) та «батьківський мотив» (прагнення заслужити схвалення батьків). Мотиви типу самовдосконалення є ціннісними й займають перше місце в учнів других і третіх класів, трохи послаблюючись (до другого місця) для учнів четвертих класів. Важливим (цінним) для дитини є «вчительський мотив» (прагнення отримати схвалення з боку вчителя), адже для учнів молодших класів учитель є безумовним

авторитетом і взірцем для наслідування (Байєр, 2008), (Пророк, Кондратенко, & Манилова, 2020).

Для виявлення ціннісного складника мотивації дитини ефективною є *Методика діагностування особистості на мотивацію до успіху та невдач Т. Елерса*, яка складається з 41 запитання, на які потрібно дати відповіді «так» або «ні». Запитання складено в такий спосіб, щоб зменшити чинник випадковості відповіді чи взаємовиключення; вони допомагають визначити важливість зовнішніх і внутрішніх чинників впливу на мотивацію та поведінку дитини, міру її самостійності та саморегуляції; активності, наполегливості, самооцінки тощо. Частина запитань націлена на варіанти вибору дій (коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час); міру врівноваженості (я легко дратуюся, коли помічаю, що не можу на всі 100% виконати завдання; я нетерплячий); ступінь стабільності (у деякі дні мої успіхи нижче середніх); самокритичність (коли я відмовляюся від важкого завдання, то потім суворо засуджую себе); самооцінювання, оцінювання інших людей (осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала; мої успіхи певною мірою залежать від моїх колег (однокласників, учителів)); наполегливість (перешкоди роблять мої рішення більш твердими; коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти я йду аж до крайніх заходів; багато чого, за що я беруся, не доводжу до кінця); мотивація навчання (після канікул я радію, що піду до школи); уміння працювати в команді (коли я працюю разом з іншими, моя робота дає великі результати, ніж роботи інших); честолюбство (я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення; я не заздрю тим, хто прагне до влади й першості) тощо. Результати тесту розглядаються в чотирьох градаціях: низька мотивація успіху; середній рівень мотивації успіху; помірковано високий рівень мотивації; занадто високий рівень мотивації успіху (Елерс, б. д.), (Реан, б. д.).

Вивчення питання ціннісних орієнтацій у житті дитини було здійснено науковцями Інституту психології імені Г. Костюка (Піроженко, Карабаєва, Хартман, Соловйова, Федорчук, & Токарева, 2020).

Оцінювальний мотив. Важливим новоутворенням молодшого школяра є самостійність у постановці більш складних цілей і можливість підпорядковувати їм свої дії й поведінку. Відбувається інтенсивне формування самостійності, опанування прийомами самовиховання вольової поведінки. Тому прагнення оцінювати себе та визначати своє місце в соціумі є актуальним у цьому віці. Але цей процес тільки розпочинається й тому важливо вчасно відслідковувати розвивальну траєкторію дитини та коригувати її по мірі необхідності.

Для визначення оцінювальних мотивів може використовуватись *Тест Т. Елерса* (див. вище). Для визначення ставлення дитини до успіхів і невдач доречною буде методика *діагностування «Мотивація успіху і боязнь невдачі» (А. Реан)*, яка формально побудована на швидкому виборі тверджень, з якими дитина погоджується або ні. Цей тест складний для дітей молодшого шкільного віку, однак його можна адаптувати, сформулювавши запитання в доступній для дітей цього віку формі. Запитання дібрані задля визначення самооцінки особи,

ступеня сформованості вольової компоненти діяльності. Серед них такі, що визначають міру активності (я активний, я схильний до вияву ініціативи; я схильний планувати своє майбутнє на досить віддалену перспективу); міру вольових зусиль (під час зустрічі з перешкодами, зазвичай, я не відступаю, а шукаю способи їх подолання; я схильний виявляти наполегливість у досягненні мети; у разі невдачі під час виконання завдання його привабливість для мене знижується); міру саморегуляції діяльності (продуктивність діяльності здебільшого залежить від моєї цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю); схильність до ризику (якщо я ризикую, то з розумом, а не відчайдушно) тощо. Результати тесту розглядаються в трьох градаціях: мотивація на невдачу (боязнь невдачі); мотивація на успіх (надія на успіх); мотиваційний полюс не виражений; (деталізація – мотивація учня (суб'єкта) ближче до уникнення невдачі; мотивація учня (суб'єкта) ближче до прагнення досягти успіху) (Елерс, б. д.), (Реан, б. д.).

Ігровий мотив. Ігровий мотив (наявність елементів ігрової діяльності в освітній (навчальній) сфері та їх співвідношення) посідає значну роль у навчальній діяльності молодшого школяра. Навчання учнів цього віку має обов'язково враховувати поступовість переходу від ігрової діяльності до навчальної та, за можливості, полегшувати процес засвоєння змісту освіти.

Збереження ігрового мотиву в навчанні є особливо важливим для учнів з більш низьким рівнем навчальних досягнень та для учнів, які через вимушені перерви в навчанні мають освітні втрати. Саме такі мотиви допомагають позбавитися тривожності та м'яко перейти до традиційного навчання. Окрім ігрових ситуацій і використання казкових персонажів як віртуальних помічників у освітній (навчальній) діяльності (Читалочка, Чомусик та ін.) учителі використовують змагання, квести з допомогою Classtime, вправи за допомогою інтерактивної дошки тощо.

З'ясувати переважання в дитини пізнавальних чи ігрових мотивів можна за допомогою методики «Іграшка або казка». Дитині пропонують роздивитися іграшки на столі, а потім кличуть послухати цікаву казку й переривають читання на дуже цікавому місці. Дитина має відповісти на запитання, що їй хочеться більше: пограти з іграшками чи почути казку до кінця. Діти з переважанням пізнавального інтересу воліють дослухати казку (Тести для дітей, б. д.).

Дослідження емоційної сфери

Емоційно-ціннісна готовність дитини характеризує емоційні вияви дитини, її ставлення до людей, прагнення робити добрі вчинки, сформованість емоційного інтелекту та репрезентує наявність певних ціннісних орієнтацій, які необхідні в соціумі. Емоційна сфера дитини молодшого шкільного віку залишається пріоритетною в її психічному розвитку. У цей період змінюється соціальна позиція дитини, формуються базові елементи структури норм соціальної поведінки, зокрема й ті, які регулюють виявлення емоцій. Становлення ціннісних орієнтацій дитини відбувається досить швидко й саме під впливом емоційного компоненту, де велику роль відіграє соціальний

приклад. Формуються базові елементи дитячої субкультури, яка в майбутньому спонукатиме до певних дій.

Показниками розвитку емоційної сфери дитини фахівці вважають:

- адекватну реакцію на явища й об'єкти навколишньої дійсності;
- адекватне сприйняття себе як частини навколишнього світу, розуміння наявності як його гармонії, так і проблем і криз;
- адекватну інтерпретацію, сприйняття та розуміння емоційних станів людей, тварин, персонажів прочитаних (прослуханих) творів;
- інтенсивність і глибина переживань дитини (невербальні та вербальні показники);
- правильне виявлення емоційної спрямованості розмови та відповідне реагування.

Для дослідження емоційної сфери дитини існують різноманітні методики, які вивчають: психічний та емоційний стан, соціальні взаємини, емоційно-ціннісне ставлення до дійсності, творче сприйняття світу, важливі нюанси життя, мрії та бажання дитини тощо.

Серед методик і тестів для вчителя можуть стати в нагоді:

- *методика Жозефа Нюттена «Незакінчені речення»* (ставлення дитини до дійсності, взаємин, її бажання, схильності);
- *графічна методика «Кактус»* (стан емоційної сфери дитини, відмітити наявність чи відсутність агресивності, її спрямування, інтенсивність);
- *тест Люшера* (стан психіки дитини, позитивна чи негативна спрямованість);
- *«Будинок мрій», «Різнокольорові кружечки», «Розповідь за картинками»* (визначення особливостей соціальних передбачень дітей, уміння встановлювати стосунки з однолітками, сформованість емоційно-ціннісного ставлення до дійсності);
- *Вправа «Незакінчене речення»* (мотивація через світ емоцій);
- *Вправа «Тренуємо емоції», «Хвилі емоцій», «Класифікація почуттів», «Чому я веселий, чому я сумний»;* *тест на розуміння міміки;*
- *бесіда-гра: «Що сказав ввічливий зайчик?»*, *дидактична вправа: «Намалюй майбутнє»*, мета яких – визначити найбільш значущі, на думку дитини, чинники дорослішання й успішної соціалізації (Шепелева, б. д.).

Опишемо детальніше деякі з вищеназваних методик.

Методика Жозефа Нюттена «Незакінчені речення» передбачає продовження дитиною певних фраз. Вони дібрані в такий спосіб, щоб розкрити ставлення дитини до конкретних явищ дійсності, об'єктів, людей. Фрази мають позитивне та негативне спрямування. Фрази позитивного спрямування розкривають радісні, хороші мрії, думки, сподівання й бажання дитини: «Я дуже хочу...», «Я радію, коли...», «Я мрію про...». Фрази негативного спрямування показують ті сторони життя, які дитина не бажає бачити; дії, що приносять негативні почуття: «Мені не подобається, якщо...», «Я буду протестувати, коли...», «Я буду шкодувати, коли...», «Я переживатиму,

якщо...» та ін. Відповіді в цій методиці мають бути згруповані тільки за однією темою (навчальна діяльність, спілкування, сім'я та інше).

Для дитини молодшого шкільного віку доречними є графічні методики, які передбачають малювання предметів, об'єктів, людей. Аналіз таких малюнків дає можливість отримати інформацію про емоційний стан дитини, її внутрішні страхи й переживання. Такі методики використовуються як складова частина в комплексі класичних тестів і методик. Вони допомагають підтримувати зацікавленість дитини щодо тестування й уточнити дані інших тестів (Елерс, б. д.), (Картки «Сходінки емоцій та почуттів», 2021), (Метод мотиваційної індукції, б.д.), (Методика «Профіль соціального розвитку дитини», б. д.), (Реан, б. д.), (Тест Люшера, 2015).

Варто виважено підходити до інтерпретації результатів графічних методик. Наприклад, інтерпретуючи результати діагностик за *графічною методикою*, учитель має враховувати винахідливість дитини, використання стереотипів, шаблонів чи навпаки, її креативність. Завдяки методикам з малюнками можна побачити стан емоційної сфери дитини, відмітити наявність чи відсутність агресивності, її спрямування, інтенсивність тощо. Під час оброблення результатів беруться до уваги показники, властиві усім графічним методам: просторове розташування й розмір малюнка, характеристики ліній, натиск олівця. Серед специфічних показників ураховують деталі малюнку дитини: примітивність, деталізація, розмір та акцентованість деталей тощо. Під час аналізу малюнків визначаються показники (якості) особистості: агресія (наявність кричущих деталей, темних яскравих кольорів, вихід за межі контуру, нажим); прагнення до лідерства, демонстративність, відкритість (великий малюнок, центр листа); невпевненість у собі, залежність (маленький малюнок, розташування внизу листа); закритість, скрупулезність (замалювання всередині контуру без виходу назовні, акуратність); оптимізм (використання яскравих кольорів); тривожність (використання темних кольорів); екстравертність (наявність на малюнку інших об'єктів); інтровертність (один малюнок без зайвих деталей); прагнення до домашнього захисту, почуття сімейної спільності (зображення домашніх атрибутів); почуття самотності (недбалість малюнку).

Розповсюджений спрощений варіант *тесту Люшера* також допоможе виявити стан психіки дитини в певний момент, діагностувати психічний стан молодших школярів у ході навчальної діяльності (використання восьми кольорів). Тест доступний і зручний у застосуванні як учителем у процесі навчання, так і психологом за умов психологічного консультування. Ідея автора тесту полягала в тому, що колірні переваги здатні діагностувати поточний стан людини. Цей тест є легким і цікавим для дитини й водночас вважається «глибинним», створеним для фахівців, психіатрів, психологів і лікарів. За теорією кожний колір несе в собі певний енергетичний заряд, який сприймається дитиною на фізіологічному та психологічному рівнях. Тест являє собою проєктивну методику, яка заснована на тому, що вибір кольору найчастіше відображає спрямованість людини на певну діяльність, на задоволення потреб, відображає її функційний стан. Технологія проходження досить проста: дорослий пропонує дитині обрати по черзі із восьми

різнокольорових карток найбільш приємний колір (номери кольорів записуються вчителем). На основі записів будується індивідуальна характеристика дитини та даються рекомендації щодо способів, що дасть змогу уникнути стресу та його симптомів. Кольорові картки показують дитині на білому тлі й розкладаються у випадковому порядку. Учитель дає інструкцію дитині: Поглянь уважно на ці картки й обери, який колір є найприємнішим для тебе зараз. Обрана картка перевертається й забирається з поля зору учня. Учитель пропонує обирати дитині по черзі кольори, які їй подобаються найбільше й усі варіанти вибори учня записуються. Після закінчення першої серії дитині знову пропонуються всі картки: «Тепер спробуй ще раз обрати найприємніший колір із цих карток. Не намагайся згадати, як ти робив вибір минулого разу, просто обирай найсимпатичніший колір». Створена учнем колірна послідовність розбивається на групи: найбільш приємні кольори; приємні кольори; байдужі кольори; неприємні кольори, що відкидаються. Учитель користується таким алгоритмом для аналізу емоційного стану дитини: 4 бали – на початку ряду синій, жовтий, фіолетовий кольори, а чорний, сірий, коричневий – наприкінці (сприятливий емоційний стан); 3 бали – червоний та зелений кольори на перших позиціях, зміщення сірого та коричневого в середину ряду (задовільний емоційний стан); 2 бали – зміщення чорного в середину ряду, синій жовтий, фіолетовий на останніх позиціях (незадовільний емоційний стан, бажана допомога психолога); 1 бал – чорний і сірий на початку ряду, дитина відмовляється від виконання (дитина перебуває в нестабільному чи кризовому стані, потрібна допомога психолога, психотерапевта) (Тест Люшера, 2015),

Дослідження емоційної сфери має проводитися обережно й за певними правилами: спостереження, тестування мають проводитися в звичних для дитини умовах та в знайомому колі однокласників (друзів); для спостереження важливо приховати його факт від дитини; важлива систематичність проведення таких тестувань і спостережень чи їх комплексність; ретельне фіксування результатів; можливість порівняння окремих етапів дослідження; можливість консультування за результатами дослідження з фахівцями.

Дослідження вольової сфери

Вольова поведінка є важливою частиною розвитку дитини, яка лежить в основі ефективного формування соціальної компетентності. Вольова поведінка дитини має в своїй основі зусилля, внутрішнє напруження, яке вона долає, переборюючи труднощі та перешкоди (внутрішні та зовнішні), прагнучи до діяльності чи до її стримування.

Вольова поведінка – свідомий детермінований процес, який дитина опановує поступово, вчиться підпорядковувати мотив «хочу» мотиву «треба». Саме вольові якості складають характер дитини, в основі якого лежить її темперамент. Стимулювальна функція вольової поведінки виявляється через спрямування активності на подолання перешкод, а гальмівна функція працює на стримування небажаних виявів поведінки.

Специфічними властивостями вольового складника є така активність психіки, яка націлена на вибір мотивів, цілепокладання, прагнення досягнення

мети, подолання перешкод, регулювання спонукання, приймання рішень, гальмування небажаних реакцій тощо.

Складниками вольової поведінки дитини найчастіше виокремлюють: цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, витримка, самостійність, сміливість, стійкість, самовладання, ініціативність, критичність, старанність, упевненість. Вольові якості мають в основі як психофізіологічну структуру (горизонтальна структура), зумовлену особливостями нервової системи та соціальну структуру, де головну роль відіграють мотиваційні, особистісні та соціальні чинники. Вольові процеси співвідносяться з фазами вольового процесу: початковий етап вольової дії – ініціативність; далі – самостійність і незалежність; етап прийняття рішення – рішучість; етап виконання – енергійність і наполегливість.

Становлення вольової регуляції поведінки дитини проходить низку стадій, які на кожному віковому етапі мають специфічні характеристики та поступово ускладнюються. Вольовий розвиток допомагає адекватно керувати своєю поведінкою, бути гнучкою та дає можливість ставити та досягати цілей. У ранньому та дошкільному віці домінує так звана суб'єктна довільна регуляція, яка дає змогу дитині вчитися керувати своєю активністю, сприяє формуванню її вольових якостей.

Протягом молодшого шкільного й підліткового вікових періодів триває наступна стадія формування вольової поведінки – особистісна довільна саморегуляція, за якої дитина вчиться усвідомлено керувати своїми діями, поведінкою, потребами, пізнавальними процесами та виявляється в досягненні самостійно поставлених цілей, у подоланні труднощів, у виробленні власних способів врегулювання поведінки й потреб. Третя стадія притаманна старшому шкільному та дорослому віку, яка характеризується свідомим оволодінням засобами досягнення цілей, саморегулюванням діяльності та поведінки.

Отже, у молодшому шкільному віці в дитини, перш за все, розвиваються непридатні якості для дошкільного віку: витримка й терпіння як основа дисциплінованої поведінки в школі під час навчання та вдома під час виконання домашніх завдань і нового режиму дня. Активно розвиваються й вольові зусилля, що виявляються в розумовій діяльності (довільні розумові дії). Розвивається самостимуляція, але дитина в цьому віці потребує мотивації ззовні (особливо, коли інтерес до діяльності відсутній чи слабкий). Домінування емоцій і бажань у дитини призводить до певної імпульсивності, сильно впливає на вольові рішення дитини оточення однолітків, яке може штовхати її проти впливу вчителя й батьків.

Підпорядкування власних дій волевиявленню дорослих у першокласників набагато сильніше, ніж у четвертокласників, які вчать самостійності й упевненості в досягненні цілей. Спостерігається деяка різниця у виявленні вольових якостей дітей, що виявляється в більшій акуратності, стриманості в дівчат та активності, імпульсивності хлопців. Учитель, працюючи з класом протягом перших двох років навчання вже уявляє рівень розвитку вольової сфери дитини. Важливо врахувати тут певний стрибок у розвитку, який відбувається на третьому році навчання. Дитина вже навчилася дотримуватися

режиму дня, працювати за розкладом занять у школі, виконувати індивідуальні, групові та колективні завдання.

Вольовій мобілізації дитини сприяє низка чинників: активізація мотиваційної сфери та пізнавального інтересу дитини; видимість мети, яку потрібно досягти та її привабливість для дитини; оптимальна складність завдання; наявність алгоритму виконання дитиною завдання; демонстрація дитині її просування до мети, стимулювання її досягнень, заохочення, похвала.

Досліджуючи вольову сферу дитини, доречно з'ясувати: чи дитина слухає й виконує завдання та прохання вчителя; чи уважно слухає співрозмовника; скільки часу може дитина бути зосередженою; чи може поступитися чимось важливим для себе на користь товариша; чи може працювати в парі, у групі; чи може визнати свої досягнення й помилки тощо.

Учитель може створити власну картотеку, де на кожному дитині буде окрема картка, у якій зазначатимуться основні властивості її особистості.

Серед методик і тестів учителям можуть стати в нагоді:

- тест дослідження довільної сфери дитини «Графічний диктант»;
- оцінювання вміння діяти за правилом – тест «Візерунок» (діти вчать малювати візерунок за алгоритмом);
- дослідження рівня саморегуляції й самоконтролю – тест «Палички і хрестики» (дитина має відтворити запропоновану графічну послідовність чітко за алгоритмом);
- методика дослідження вольової саморегуляції А. Зверькова та Є. Ейдмана (Лемак, & Петрище, 2011).

Дослідження темпераменту й характеру

Як показує педагогічний досвід учителів початкових класів, на вивчення індивідуальних особливостей учнів класу немає спеціально відведеного часу. Учитель вимушений знайомитися з кожною дитиною та її найближчим оточенням, вивчати її основні психологічні характеристики (темперамент, характер, здібності, інтереси) у процесі навчання. Дослідження темпераменту й характеру дитини – це базове дослідження, бо саме ці особистісні властивості можуть суттєво впливати на якість сприймання навчального матеріалу й розвиток нахилів і здібностей дитини. Тому вчитель має оволодіти методиками проведення тестових досліджень темпераменту дитини, бо вони мають низку особливостей, зокрема, важливо слідкувати за поведінкою дитини під час роботи над тестом.

Темперамент дитини може вкладатися в найрозповсюдженішу класифікацію на основі врівноваженості процесів збудження та гальмування (сангвінік, холерик, флегматик, меланхолік), а може коливатися в межах кількох варіантів. Головне тут визначити, чи здатна дитина регулювати власну поведінку відповідно до вимог шкільного навчання (наскільки розбалансовано чи збалансовано в неї процеси збудження й гальмування).

У процесі дослідження темпераменту учнів молодшого шкільного віку потрібно звертати увагу на такі особливості:

- місце проведення дослідження, кількість дітей, що одночасно тестуються;

- простота форми тесту, чіткість, зрозумілість запитань та обмежена їх кількість (бажано до 10–15);
- послідовність запитань і форма їх подачі (бажано вибирати цікаві форми);
- запобігання «підштовхування» дитини до відповіді, нав'язування думок;
- слідкування за поведінкою дитини, невербальними виявами, швидкістю втомлюваності чи роздратуванням;
- внутрішня узгодженість запитань анкети;
- баланс запропонованих позитивних і негативних якостей особистості (для самооцінювання).

Після аналізу результатів тестів учитель має виокремити для себе чотири групи учнів – представників основних темпераментів: сангвінік, флегматик, холерик і меланхолік та тих учнів, що мають змішаний тип. Це потрібно для адекватного оцінювання можливостей навчання та розвитку дитини: спираючись на сильний чи слабкий типи, уявляти час, необхідний для відновлення її нервової системи після навантажень.

Коротко опишемо властивості кожного типу темпераменту.

Сангвінік. Сильний, урівноважений, рухливий тип. Екстраверт. Позитивні риси: висока рухливість та адаптованість, життєрадісність, товариськість, оптимізм, доброзичливість, незлобивість, виразність (міміка, жести, мова тощо), спокійна реакція на зауваження чи покарання. Риси, що потребують уваги: незібраність, необов'язковість, легковажність, поверховість, непосидючість, погано сприймає одноманітність, потребує стимулювання, мотивації та збудження інтересу до справи, яку потрібно виконувати.

Флегматик. Сильний, урівноважений, інертний тип.

Інтроверт. Спокійний, терплячий, обов'язковий, урівноважений, працездатний, наполегливий, може витримувати навантаження. Риси, що потребують уваги: повільний, малорухомий, потребує часу для зосередження, впертий, малоініціативний.

Холерик. Сильний, неурівноважений, рухливий тип. Екстраверт. Позитивні риси: активний, енергійний, товариський, рішучий, жвавий. Риси, що потребують уваги: невитриманий, запальний, нестійкий, агресивний, різкий, конфліктний, циклічний у виявах збудження та настрою.

Меланхолік. Слабкий тип. Інтроверт. Позитивні риси: чутливий, сердечний, співчутливий, м'який, сприйнятливий, старанний у спокійній обстановці, доброзичливий. Риси, що потребують уваги: уразливий, сором'язливий, нерішучий, замкнутий, плаксивий, непрацездатний у неспокійній обстановці.

Дослідити темперамент молодших школярів можна за допомогою таких методик:

- адаптований варіант для учнів 4 класу (за О. Шмельовим, тест Айзенка (ЕРІ) – визначає основні типи нервової системи: інтроверт, екстраверт і чотири темпераменти; основні параметри: дратівливість, комунікабельність, реакція на стрес, потребування зовнішньої допомоги, зовнішньої оцінки дій, посидючість, терплячість, емоційна лабільність, втомлюваність і швидкість відновлення тощо;

- тест Керна-Ірасика виявляє рівень вольової організації дитини, коли вона мусить виконувати копітку роботу й напружувати всі свої можливості, концентруватися протягом певного часу; тест складається з трьох завдань: малювання фігури за уявленням, графічне копіювання написаної фрази й крапок у просторовому положенні. Важливо слідкувати за поведінкою дитини під час виконання тесту;
- тест-опитувальник «Коло» Г. Айзенка;
- опитувальник «Психологічна характеристика темпераменту В. Русалова»;
- таблиця темпераментів учнів класу чи картки (куди вноситься основна інформація про основні сильні риси та риси, що потребують уваги) (Главник, 2007), (Городнова, 2009), (Мартиненко, & Осколова, 2014).

Дослідження нахилів і здібностей

Практика розвинених держав доводить, що процвітання країни залежить від розвитку талантів та обдарованості підрастаючого покоління. Доведено необхідність підвищення наукової та технологічної грамотності людей, формування їхнього критичного мислення, розуміння навколишнього світу, умінь приймати оптимальні та виважені рішення щодо довкілля, власного здоров'я й благополуччя. Існує багато різноманітних форм навчання юних талантів, а саме: індивідуалізація навчання, диференціація навчальних програм, можливість групування обдарованих дітей, прискорення (вступ до початкової школи, перехід до наступного класу екстерном, прискорене вивчення предмета, вступ до університету в ранньому віці), збагачення (більш швидкий темп вивчення навчального матеріалу за умови збільшення обсягу навчального матеріалу) тощо.

Розвиток творчих здібностей і дивергентного мислення дитини молодшого шкільного віку має певні закономірності. І перший крок, який мають зробити вчитель і батьки – здійснити діагностику творчих здібностей дитини. Тільки після проведення якісного діагностування вчитель може оцінити можливості розвитку здібностей й обдарованості дитини в найближчій і віддаленій перспективі, реалізувати її творчий потенціал.

Набір методик і тестів як для психологів, так і для вчителів і батьків досить різноманітний, тому доцільно виокремити серед них ті, які можуть оцінити можливості дитини з різних ракурсів. Важливим тут є співпадіння чи неспівпадіння очікувань батьків і точки зору вчителів щодо потенціалу дитини. Спочатку вчитель має зорієнтуватися в здібностях усіх дітей класу й створити інформаційну карту щодо всіх дітей класу, а вже потім – створювати інформаційні картки для кожної дитини. На цьому етапі важливо мати зворотний зв'язок із батьками. Варто пам'ятати, є категорія батьків, які переоцінюють можливості дитини, є занадто вимогливими й наполегливими, аж до пригнічення. І є пасивні батьки, які байдуже ставляться до схильностей і бажань дитини, які можуть обмежувати її потенціал.

Отримати інформацію щодо нахилів і здібностей дитини можна за допомогою таких тестів:

- діагностування вербальної креативності (адаптація А. Медніка, модиф. Л. Кондратенко);
- методика розвитку аналітичної фантазії «Картинки Давида» (інтерпретація Е. Клапареда, стандартиз. Магайраца);
- методика діагностування оригінальності («Творча оригінальність» А. Симановського);
- методики Е. П. Торренса «Намалюй картинку», «Незавершені фігури», «Повторювані фігури»);
- експрес-анкета «Обдарована дитина»; опитувальник «Чи талановита ваша дитина» І. Карабаєвої;
- тест-анкета схильностей до різних видів діяльності Е. Каралашвілі);
- тест «Зроби малюнок» (дитина має намалювати малюнок, використовуючи запропоновані графічні елементи).
- Досліджуючи здібності дитини, її здатність до творчості, варто звернути увагу на рівень розвитку її наочно-образного мислення. Серед запропонованих психолого-педагогічному загалу тестів і методик діагностування доцільно виокремити:
 - тести на рівень розвитку творчої уяви (тест Т. Вітцлака);
 - тести на креативне перетворення фігур у просторі (тест-головоломка «Перестав сірники» авт. модифікація Н. Череднікової;
 - тест «Розрізані фігурки» Е. Замбацявичене, модиф. Е. Переслені, О. Шуранової;
 - методика «Схематизація, Дорога до будиночків» Р. Бардіна тощо (Войтко, 2015).

Серед методик діагностування наявності творчих здібностей допоможе тест «Фігури». Дитині пропонують уважно розглянути намальовані фігури й описати, ким (чим) вони могли би бути. Оцінювання: скільки ідей висловила дитина по кожній з фігур; скільки різновидів ідей озвучила дитина (предмети одягу, продукти харчування та ін.); скільки оригінальних ідей висловила дитина. За кожним із показників ведеться оцінювання за обраною цифровою шкалою. Показники сумуються й виводиться один (сума показнику швидкості, гнучкості й оригінальності) (Клименюк, 2015, с. 46–50), (Тести для дітей, б. д.).

3.3 Дослідження пізнавальної активності молодших школярів

Пізнавальна активність є однією із якостей особистості, яка відіграє важливу роль у становленні її індивідуальності. Молодший шкільний вік є важливим періодом у розвитку пізнавальної активності дитини, а отже – й у становленні її індивідуальності. Різні аспекти розвитку пізнавальної активності досліджували педагоги та психологи: С. Богданова, І. Вікторенко, Н. Гродська, Г. Коберник, С. Козачук, В. Моляко, В. Лозова, В. Паламарчук, О. Савченко, О. Скрипченко, К. Сачава, Л. Чосік та інші (Богданова, 2013, с. 8–14), (Вікторенко, 2002), (Коберник, 1995), (Козачук, 2012, с. 532–542), (Лозова, 2000), (Паламарчук, 1999, с. 74–76), (Паламарчук, 2006), (Пророк, Кондратенко, & Манилова, 2020), (Сачава, 2012), (Скрипченко, 2003). У психолого-

педагогічній науці немає уніфікованого визначення поняття «пізнавальна активність». Детальний аналіз існуючих визначень здійснила К. Сачава (Сачава, 2012).

Спробуємо окреслити тезово основні положення, якими оперують науковці. Вони виділяють такі характеристики цього наукового феномену:

- невіддільна умова пізнавальної діяльності суб'єкта, виявляється в процесі її перетворювальної діяльності й передбачає ставлення суб'єкта до оточуючих явищ і предметів;
- психічний стан, який виявляється в настрої розв'язувати інтелектуальні завдання;
- готовність і прагнення до енергійного оволодіння знаннями;
- діяльний стан учня, який характеризується прагненням до навчання, розумовою напругою й виявом вольових зусиль у процесі оволодіння знаннями;
- ставлення учня до змісту та характеру діяльності, його прагнення мобілізувати свої морально-вольові зусилля для досягнення навчально-пізнавальних цілей;
- особистісне утворення, яке виражає індивідуальний відгук на процес пізнання, живу участь, розумово-емоційну чуйність учня в пізнавальному процесі;
- найважливіша рису характеру, якість особистості, що виявляється в енергійності, ініціативній діяльності, у праці, навчанні, суспільному житті, у різноманітних видах творчості, у грі тощо;
- стан готовності особистості до пізнавальної діяльності, той стан, що передує діяльності й породжує її розумову активність як потребу в розумовій діяльності й інтелектуальну як потребу мислити, а не взагалі когнітивну діяльність;
- якість особистості, яка спрямовує пізнавальні потреби на всіх етапах життя людини в різних видах діяльності: грі, навчанні, праці;
- стан готовності, прагнення до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності;
- мобілізування інтелектуальних, морально-вольових сил на досягнення конкретної мети навчання, вияв самостійності, ініціативи, творчості в процесі діяльності
- стан готовності, прагнення до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності, а також знаходить вияв у якості пізнавальної діяльності.

Як бачимо, попри відсутність уніфікованого визначення поняття «пізнавальна активність», суттєвих розбіжностей у розумінні цього наукового феномену немає. Тому можемо зробити таке узагальнення: пізнавальна активність є властивістю людини, яка виявляється у ставленні суб'єкта до пізнання навколишнього світу й себе в ньому; є виявом самостійності й індивідуальності; утілюється через готовність і прагнення людини осягнути

невідоме; найбільш повно реалізується й розвивається в пізнавальній діяльності; характеризується розумовим напруженням і виявленням морально-вольових зусиль особистості задля засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності.

Визначення структури пізнавальної активності є складним і дискусійним. С. Богданова, спираючись на структуру навчально-пізнавальної діяльності (Скрипченко, 2003), називає такі структурні елементи пізнавальної активності: цільовий, мотиваційний, емоційний, вольовий, змістово-інформаційний, операційний, комунікативний, результативний, контроль-оцінний компоненти (Богданова, 2013):

- *цільовий компонент* визначає цілісність і спрямованість процесу навчання; є усвідомленим передбачуваним образом бажаного результату діяльності, на досягнення якого спрямовуються дії суб'єкта пізнання;
- *емоційний компонент* забезпечує реалізацію інших складників пізнавальної активності, оскільки ефективність пізнання (зокрема й навчального пізнання) залежить від спрямованості переживань, почуттів, емоцій суб'єктів пізнання;
- *мотиваційний компонент* є одним із найважливіших складників у структурі пізнавальної активності, адже мотиви є спонукою, джерелом, основою, «енергетичним ресурсом» цілеспрямованої пізнавальної активності; містить потреби, мотиви, інтереси;
- *вольовий компонент* забезпечує високий ступінь і цілеспрямованість вияву пізнавальної активності;
- *змістово-інформаційний компонент* забезпечує засвоєння й накопичення знань про навколишній світ і себе в ньому; пов'язаний із пошуком, прийомом, сенсорно-перцептивним переробленням, зберіганням та використанням суб'єктом інформації;
- *операційний компонент* забезпечує процесуальний перебіг пізнавальної активності, охоплює мисленнєві дії (операції), пізнавальні процеси, практичні вміння та навички, способи здобуття та переробки інформації;
- *комунікативний компонент* визначає адекватне (таке що відповідає віку дитини за кількістю та якістю), партнерське, демократичне спілкування суб'єктів пізнання;
- *результативний компонент* охоплює всі психічні зміни, що відбуваються внаслідок вияву цього феномену: виникнення або ж удосконалення потреб, мотивів, цілей, інтересів, здібностей, а також пізнавальних процесів, інтелектуальних механізмів, властивостей особистості (зокрема вольових рис) тощо; весь час знаходиться в динаміці, зазнає змін, постійно трансформуючись і збагачуючись новоутвореннями;
- *контроль-оцінний компонент* забезпечує продуктивність, довільність і регульованість пізнавальної активності за допомогою контролю (самоконтролю) й оцінювання (самооцінювання); контроль містить такі складники: 1) модель, образ потрібного, бажаного результату дії; 2) процес зіставлення цього образу й реальної дії та 3) прийняття рішення про продовження або корекцію дії.

Попри наявність великої кількості досліджень, окремі аспекти залишаються недостатньо розробленими, зокрема питання методів дослідження пізнавальної активності учнів, критеріїв та показників їх сформованості.

Виділення критеріїв як суттєвих ознак, на основі яких досліджується наявність певної якості та рівні її сформованості в респондента, є одним із найскладніших у психолого-педагогічній науці. Вони мають базуватися на структурі поняття та їх має бути стільки, щоб вони, з одного боку, відображали найбільш суттєві характеристики об'єкта; з іншого – результати вимірювання мають бути зручними у фіксації й обробленні в умовах шкільного навчання.

Серед критеріїв оцінювання пізнавальної активності називають такі: допитливість школяра, що виявляється в змістовних запитаннях; ініціативність його дій – участь у дискусіях та обговореннях; засвоєння інформації за межами шкільного навчання; володіння засобами вирішення інтелектуальних завдань, орієнтацію на спосіб дії; самостійність мислення, критичність і самокритичність тощо (М. Мамажанов).

На думку І. Вікторенко, найбільш повно всі сторони пізнавальної активності молодших школярів охоплюють такі критерії оцінювання: енергійність, сумлінність у реалізації конкретних дій, старанність, ретельність, готовність оволодіти знаннями та прагнення самостійно здобувати їх, вибір способів діяльності, використання здобутих знань у нових ситуаціях, ініціативу, самостійність, інтерес, новизну, оригінальність, оптимальність (Вікторенко, 2001).

Суттєвими ознаками пізнавальної активності молодших школярів, зазначає Г. Коберник, є: емоційні вияви (задоволеність шкільним навчанням; посилений інтерес до предмета, захопленість новим матеріалом, оптимістичний стан на уроках); інтелектуальні показники (постановка питань на поглиблення змісту почутого, побаченого, прочитаного; бажання доповнити або конкретизувати відповіді однокласника; мисленнєву та мовленнєву активність тощо); вольові риси (самостійність під час виконання завдань підвищеної складності; вияви настирливості, терпіння під час долаття труднощів у освітньому (навчальному) процесі; самоорганізованість під час навчальної діяльності тощо); рівень сформованості навчальних умінь і навичок самоконтролю, самоорганізації в навчальних ситуаціях; репродуктивний, продуктивний чи творчий характер оперування набутими знаннями (Коберник, 1995).

Досліджуючи особливості пізнавальної активності молодших школярів у процесі засвоєння ними іноземної мови, С. Козачук вказує такі критерії: рівень засвоєних знань, володіння вміннями та навичками іншомовного спілкування; допитливість; енергійність (працездатність – здатність до тривалого напруження під час занять з іноземної мови); інтерес, позитивна пізнавальна мотивація до вивчення іноземної мови; інтенсивність і глибина пов'язаних із навчанням емоційних виявів; ініціативність; самостійність (автономність) під час виконання завдань різної складності; регулярність виконання домашніх завдань; сумлінність, старанність і ретельність у виконанні завдань; наполегливість; самоконтроль і самоорганізованість під час занять іноземною мовою (Козачук, 2012, с. 532–542).

З огляду на вищевикладене, зробимо певні узагальнення: пізнавальна активність молодших школярів може досліджуватися відносно певного навчального предмета; з'ясувати рівні її сформованості можна за допомогою таких основних критеріїв: якість знань з певного предмета; особливості емоційно-ціннісного ставлення до вивчення певного предмета й до пізнання загалом; характер взаємодії з навчальним змістом (змістом освіти). Кожен із критеріїв конкретизується в показниках, які можуть виявлятися різною мірою (високою, достатньою, середньою, низькою).

Показниками першого критерію є: повнота знань із певного навчального предмета (орієнтація в основних одиницях змісту); реалістичність знань (розуміння об'єктивності реального світу, відповідність реальному стану справ, елементарна розсудливість); усвідомленість (розуміння сутності елементарних явищ, їх називання та віднесення до певних категорій); системність (елементарне розуміння цілого і його складових частин, бачення елементарних зв'язків і відношень між об'єктами).

Показниками другого критерію є емоційні реакції дітей у процесі взаємодії з навчальним змістом (вид емоційної реакції – інтерес, радість, байдужість, задоволеність тощо; сила емоційної реакції – виразність, щирість тощо); зміст оцінних суджень щодо навчального предмета; мотиви ставлення до нього.

Показниками третього критерію є: спрямованість діяльності щодо навчального змісту (старанність, ініціативність у виборі способів діяльності, наполегливість, самоорганізованість тощо); вияви творчості (оригінальність, самостійність, критичність, гнучкість тощо) (Шелестова, 2022а, с. 577–582).

Збір емпіричної інформації про пізнавальну активність учнів початкової школи можна здійснювати за допомогою низки методів.

Досліджуючи *якість знань* з певного предмета, доречно використати індивідуальне усне опитування дітей стосовно основних одиниць змісту, тестові завдання, вивчення шкільної документації й продуктів діяльності учнів.

Для отримання якнайбільш об'єктивних даних про *особливості емоційно-ціннісного ставлення* до вивчення певного предмета й до пізнання загалом доречно використати метод спостереження та індивідуальне усне опитування.

Для отримання якнайбільш об'єктивних даних про *характер взаємодії з навчальним змістом* (змістом освіти) доречно використати метод спостереження й індивідуальне усне опитування, вивчення продуктів діяльності учнів.

Розглянемо більш детально особливості використання методу бесіди. Розробляючи опитувальники для проведення бесід з учнями, батьками й вчителем, варто враховувати соціальні ролі, вікові та психологічні особливості респондентів. Щоб бесіда не перевтомлювала, опитувальник повинен містити в середньому 15-20 запитань. Зручно для проведення опитування та для аналізу зібраних емпіричних даних, якщо опитувальник складається із закритих запитань, що передбачають вибір одного із варіантів відповіді («так», «іноді/можливо», «ні»). У формулюванні запитань варто орієнтуватися на необхідність зібрати інформацію про якість знань з певного предмета;

особливості емоційно-ціннісного ставлення до вивчення певного предмета й до пізнання загалом; характер взаємодії з навчальним змістом (змістом освіти).

До опитувальника для вчителів доречно включити запитання про таке: чи виконує учень додаткові/необов'язкові завдання; чи здатен він самостійно, без сторонньої допомоги виконувати завдання високого рівня складності; чи помічає та виправляє свої помилки та помилки однокласників; чи здатен обґрунтовувати та відстоювати власну позицію; чи усвідомлює необхідність отриманих знань у майбутньому; чи подобається дитині вивчати певний предмет; які емоції відчуває в процесі вивчення різних предметів (задоволеність, захоплення, інтерес, радість тощо); чи прагне до отримання якнайкращого результату; як часто виявляє бажання відповідати на уроці; чи охоче учень бере участь у іграх та обговореннях на уроках; чи систематично виконує домашні завдання; чи намагається розібратися в складному матеріалі з певного предмета, якщо щось незрозуміло; чи здатен до тривалого розумового напруження під час занять; чи ставить запитання, пов'язані з вивченням певного предмета тощо.

До опитувальника для батьків доречно включити запитання про таке: чи подобається дитині вивчати певний предмет; чи виявляє вона бажання відвідувати гурток із певного предмета; чи ставить запитання, пов'язані з вивченням певного предмета; чи намагається розібратися в складному матеріалі з певного предмета, якщо щось незрозуміло; чи прагне за власним бажанням виконувати додаткові завдання з певного предмета; чи здатна працювати тривалий час; чи самостійно й без нагадувань виконує домашні завдання; які емоції (позитивні чи негативні) виявляє під час занять певним навчальним предметом; чи розповідає про те, що нового або цікавого дізналась на уроках; чи прагне виконати завдання з певного предмета якнайкраще; чи помічає й виправляє власні помилки у виконанні завдань; чи здатна за необхідності виконувати завдання з певного предмета замість розваг чи відпочинку; чи здатна обґрунтовувати та відстоювати власну позицію щодо вивчення певного предмета; чи усвідомлює необхідність отриманих знань у майбутньому тощо.

До опитувальника для учнів доречно включити запитання про таке: чи подобається вивчати певний предмет; чи хотілось би знати з цього предмета більше, ніж є зараз; чи берешся за виконання додаткового завдання, якщо це пропонує вчитель; чи завжди виконуєш завдання з цього предмета; чи часто дорослі нагадують про необхідність виконувати домашні завдання; чи намагаєшся виконувати завдання самостійно, без допомоги дорослих; які уроки тобі видаються цікавими; якщо виникли труднощі, чи намагаєшся ти самостійно знайти відповідь на складні запитання; чи часто потрібна допомога під час виконання завдань; чи намагаєшся ти виконати домашні завдання якнайкраще; чи можеш ти відмовитися від цікавих занять, якщо потрібно виконати домашнє завдання тощо.

Опитування можна проводити як в індивідуальній, так і груповій формі, в усній або письмовій формі. Опитуваний має вибрати один з варіантів відповіді, після чого здійснюється кількісне та якісне оброблення отриманих емпіричних даних.

Кількісне оцінювання передбачає обрахунок кількості балів за кожною анкетною окремо та загалом. За кожен відповідь нараховуються бали: за відповідь «так» – 3 бали, за відповідь «іноді/можливо» – 2 бали, за відповідь «ні» – 1 бал. Первинне уявлення про рівень розвитку пізнавальної активності можна скласти на основі набраної суми балів. Підрахуйте максимально можливу суму балів, яку можна отримати за допомогою відповіді «так» на всі запитання анкети, приміром, 135, що й складає 100 %. Далі визначте кількість балів відповідно до відсотків, наприклад: до 27 балів (до 20%) – низький рівень; від 27 до 54 балів (від 20 до 40%) – нижче середнього; від 54 до 81 балів (від 40 до 60%) – середній рівень; від 81 до 108 балів (від 60 до 80%) – вище середнього; від 108 до 135 балів (від 80 до 100%) – високий рівень.

Окрім кількісного аналізу даних, необхідно здійснити їх якісний аналіз, порівняти відповіді на запитання учня (учениці), батьків і педагога, знайти співпадіння та розбіжності, зробити відповідні висновки.

Отже, важливу роль у становленні індивідуальності в молодшому шкільному віці відіграє пізнавальна активність, яка розуміється як властивість, що виявляється в ставленні суб'єкта до пізнання навколишнього світу й себе в ньому; утілюється через готовність і прагнення людини досягнути невідоме; найбільш повно реалізується й розвивається в пізнавальній діяльності; характеризується розумовим напруженням і виявленням морально-вольових зусиль особистості задля засвоєння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності.

Попри велику кількість досліджень, окремі аспекти недостатньо розроблені, зокрема питання методів дослідження пізнавальної активності учнів, критеріїв і показників їх сформованості. З'ясувати рівні сформованості пізнавальної активності молодших школярів можна за допомогою таких критеріїв: якість знань із певного предмета; особливості емоційно-ціннісного ставлення до вивчення певного предмета й до пізнання загалом; характер взаємодії з навчальним змістом. Збір емпіричної інформації про пізнавальну активність учнів початкової школи можна здійснювати за допомогою низки методів, зокрема методу бесіди.

3.4 Дослідження світоглядних уявлень, індивідуальної картини світу учнів

Загальновідомо, що індивідуальні відмінності людей безмежні. Вони стосуються різних сфер життєдіяльності людини: фізичного буття, інтелектуальних характеристик, практичних навичок, емоційних особливостей тощо. Однією з відмінностей особистості є особливості її світосприйняття та світорозуміння, що характеризують її картину світу, осмислення реальності та себе в цій реальності. У контексті сказаного важливого значення набуває проблема не лише формування картини світу зростаючої особистості, а й з'ясування індивідуальних особливостей світорозуміння учнів, діагностування рівня сформованості уявлень про навколишній світ на різних етапах розвитку.

Картина світу, відповідно до сучасних наукових уявлень, є системою уявлень про світ і про себе в ньому; системою цінностей і ставлень до світу, що регулює життєдіяльність особистості в певному культурному й природному

середовищі. У картині світу виділяють *когнітивний* (елементарні знання про світ (природу, культуру, інших людей і власного Я), його закономірності, *емоційно-ціннісний* (емоційні реакції, мотиви, оцінні судження, моральна/аморальна орієнтація в ставленні до світу) та *діяльнісний* (поведінка, моральна/аморальна спрямованість вчинків, творче начало) компоненти (Шелестова, 2016а), (Shelestova, 2021, с. 341–360).

Вивчення картини світу особистості базуються на можливості репрезентації індивідуумом власних уявлень про будь-що (будь-кого) за допомогою слів або образів (музичних, пластичних, зображувальних). Реалізація системного підходу в цьому питанні потребує виділення критеріїв і показників оцінювання, рівнів і типів її сформованості. Критеріями сформованості картини світу є: *якість уявлень про світ* (когнітивний компонент); *особливості емоційно-ціннісного ставлення до світу* (емоційно-ціннісний компонент); *характер взаємодії зі світом* (діяльнісний компонент). Кожен із критеріїв конкретизується в показниках. На основі критеріїв, показників та емпіричних даних виділено типи картини світу дітей молодшого шкільного віку за кожним із компонентів. За когнітивним компонентом: когнітивно складну, відносно когнітивно складну, когнітивно спрощену, когнітивно просту; за емоційно-ціннісним компонентом: гуманістичну збалансовано-моральну, гуманістичну суперечливо-моральну, індіферентну (проміжну), егоцентричну; за діяльнісним компонентом: гармонійну, відносно гармонійну, перехідну, конфліктну.

Детальніше про критерії та показники сформованості картини світу за врахування її компонентів, про типи картини світу за кожним із компонентів можна ознайомитись в інших публікаціях автора (Шелестова, 2016а).

Збір емпіричної інформації про когнітивний, емоційно-ціннісний і діяльнісний компоненти картини світу необхідно здійснювати за допомогою низки методів. Обсяги цієї публікації не дають змогу детально обґрунтувати й охарактеризувати комплекс методів дослідження, які є доречними в дослідженні індивідуальних особливостей світорозуміння учнів. Коротко опишемо методи дослідження картини світу в учнів початкової школи.

Для отримання якнайбільш об'єктивних даних про *когнітивний компонент картини світу* доречними є такі методи: індивідуальне усне опитування дітей стосовно різних сфер буття; адаптована діагностувальна методика О. Романової й О. Потьомкіної «Картина світу»; усне опитування дітей «Що таке світ?»; адаптована для дітей молодшого шкільного віку методика С. Домішкевича «ДОС»; тестові завдання.

Індивідуальне усне опитування дітей доречно проводити на основі спеціально розроблених запитань стосовно різних сфер буття: природи, людини, суспільства та культури (зокрема, стосовно предметного світу як найбільш освоєної дитиною складової частини культури). Вони дають можливість у ході індивідуальної бесіди з кожною дитиною з'ясувати особливості сформованості її картини світу: якість знань про світ, характер її ставлення до світу та характер взаємодії зі світом. Результати опитування

фіксуємо, після чого аналізуємо за критеріями оцінювання когнітивного компонента картини світу й заносимо до відповідного бланку. Середній арифметичний бал за результатами опитування фіксуємо у загальній таблиці.

Вибір *методики «Картина світу»* обумовлений існуванням у психолого-педагогічній науці положення про те, що картину світу дитини можна зрозуміти ззовні тоді, коли вона певним чином матеріалізована (у вигляді малюнка, фігури із пластиліну тощо). Тобто, малюнок у цьому віці виконує роль моделі світу, у якій відображуються уявлення дитини про нього та які дитині цього віку часто важко передати словами. Кожній дитині індивідуально пропонуємо намалювати світ. У нашій інтерпретації завдання має таке формулювання: «Намалюй світ, як ти його уявляєш. Можеш малювати все, що забажаєш, що вважаєш за потрібне». Експериментатор попереджає дитину, що вміння малювати не має жодного значення, малюнок не буде оцінюватися ніякими балами. Респондентам пропонуємо самостійно обрати інструмент для малювання: ручка, олівці, фломастери. Час виконання роботи не обмежується.

Аналізуючи дитячі малюнки, необхідно враховувати:

- кількість зображених дитиною об'єктів із різних сфер буття та які саме об'єкти зображувалися (що є ознакою об'єктивованості й значущості для неї цих сфер); серед сфер буття – природа (Космос, Земля), суспільство (сім'я, інші люди, людство), людина (Я-фізичне, Я-психічне, Я-соціальне) та культура (предметний світ, мистецтво);
- міру їх впорядкованості: зображення хаотичні (невпорядковані уявлення) чи між ними існують зв'язки, певна цілісність (впорядковані уявлення).

Аналізуючи дитячі малюнки, відносимо їх до певного типу картини світу за когнітивним компонентом. Результати аналізу дитячих малюнків оцінюємо в балах. Якщо дитина відобразила об'єкти з чотирьох сфер буття в своєму малюнку, отримує 4 бали; якщо відобразила об'єкти з трьох сфер, отримує 3 бали; якщо відобразила об'єкти з двох сфер – 2 бали; якщо відобразила об'єкти з однієї сфери – 1 бал. Отримані результати по кожній дитині заносимо у спеціального бланку для подальшого оброблення.

Усне опитування дітей «Що таке світ».

Припущення, що завдання намалювати малюнок, який відображає світ, може актуалізувати тільки найпоширеніші уявлення про нього (тобто, зафіксує лише поверхневий шар), обумовило необхідність використати ще й індивідуальне усне опитування дітей. Опитування проводимо в окремій кімнаті, у якій присутні лише дитина й інтерв'юер. Він не коментує висловлювання дітей і не намагається звести розмову до заздалегідь запланованого результату; з'ясовує такі запитання: «Як ти розумієш, що таке світ?», «Назви, із яких частин складається світ», «Де в світі є ти?». Дані усного опитування необхідно порівняти з результатами аналізу малюнка кожної дитини, після чого зробити попередні узагальнені висновки щодо уявлень досліджуваного про світ.

Аналогічно до оцінювання малюнків дітей, оцінюємо їхні відповіді на запитання. Інтерв'юер фіксує, які сфери буття й об'єкти, що до них належать, називає дитина. Якщо дитина називає об'єкти з чотирьох сфер буття, вона отримує 4 бали; з трьох сфер буття – 3 бали; з двох сфер буття – 2 бали;

називала об'єкт з однієї сфери – 1 бал. Отримані результати по кожній дитині заносимо до спеціального бланку для подальшого оброблення.

Адаптована для дітей молодшого шкільного віку методика С. Домішкевича «ДОС».

Нами розроблено стимульний матеріал: створено картину, що містить зібрані в єдиний сюжет зображення з таких тем: «Будинок», «Сім'я», «Дитячий садок», «Відпочинок», «Місто», «Природа та явища природи», «Дикі та домашні тварини», «Транспорт», «Праця людей».

На першому етапі методики пропонуємо дитині розглянути малюнок, а потім відповісти на запитання стосовно зображеного на малюнку: «Розкажи, що відбувається на цій картині. Де би ти хотів (ла) опинитися на цій картині? Чому? Де ти не хотів (ла) би опинитися? Чому? Як би ти назвав (ла) цю картину?». Аналіз відповідей на запитання дає можливість отримати дані про зміст уявлень дитини, їхню повноту, реалістичність та усвідомленість. Виходячи з того, яку назву картини дають діти, можна дійти висновків про системність знань дитини, її розуміння цілого й складових частин. Відповіді дітей оцінюємо в балах за певними критеріями й показниками, потім фіксуємо в спеціальній таблиці.

На другому етапі застосування діагностувальної методики пропонуємо дітям самостійно сконструювати свою картину під назвою «Світ» зі стимулювального матеріалу – окремих зображень із різних сфер буття людини: люди, тварини, ландшафт, будівлі, транспорт тощо. Кількість елементів, які дитина може використовувати, не обмежується. Набір містить по 10–15 однакових елементів.

Здійснюючи аналіз робіт дітей, виходимо з таких міркувань: загальна кількість використаних дитиною зображень вказує на певне орієнтування в світі; кількість використаних однакових зображень засвідчує їх пріоритетність для дитини (спрямованість інтересу); сфери буття, яких стосуються дібрані дитиною зображення, також вказують на ставлення дитини до них; спосіб komponування зображень вказує на розуміння зв'язків між об'єктами та явищами світу, сферами буття, також частково й на характер взаємодії дитини зі світом, оскільки може відображувати певні конфлікти (у природі та суспільстві).

Кількісне оброблення даних передбачає підрахунок загальної кількості використаних елементів і кількості елементів, які стосуються певної категорії змісту. Відповіді дітей оцінюємо в балах певними критеріями й показниками, потім фіксуємо в спеціальній таблиці. Виходячи з того, що методика ДОС має два складники, виводимо середній арифметичний бал.

Тестові завдання.

Нами розроблено спеціальну серію завдань на виявлення змісту уявлень дітей про основні сфери буття та їхні зв'язки відповідно до системності як критерію сформованості когнітивного компонента картини світу.

Завдання 1.

Дітям пропонуємо розглянути 8 карток, на яких написано назви різних складових частин світу. На 4-х картках намальовано малюнки та написано

назви основних сфер буття (людина, суспільство, природа, культура), на решті 4-х – назви об'єктів і явищ, що належать до цих сфер (дерева, фортепіано, дитсадок, мрії). Діти повинні з'ясувати належність об'єктів до певної сфери буття й співвіднести їх між собою.

Якщо дитина виконала повністю завдання (виділила чотири сфери буття й відповідні об'єкти до них), вона отримує 4 бали; якщо дитина має лише три правильні відповіді, вона отримує 3 бали; якщо дитина дала дві правильні відповіді – отримує 2 бали; якщо 1 правильну відповідь – 1 бал.

Завдання 2.

На столі знаходиться 20 карток із зображеннями різних об'єктів і явищ світу. Дитині необхідно поділити картки на групи залежно від того, до яких основних складників світу (природа, суспільство, людина, культура) ці об'єкти та явища належать. До кожної сфери буття на картках написано назви п'яти об'єктів і явищ: ранкова гімнастика, їжа, руки, усмішка, цікаві заняття (людина); магазин, дитячі ігри, допомога іншим, школа, лікарня (суспільство); зірки, сніг, звірі, квіти, луки (природа); одяг, виставка, книжки, трактор, картина (культура).

Це завдання на систематизацію. Результати його виконання оцінюються залежно від кількості визначених дитиною об'єктів і явищ у складі основних сфер буття: 4 бали: 16–20 об'єктів; 3 бали: 11–15 об'єктів; 2 бали: 6–10 об'єктів; 1 бали: 1–5 об'єктів. Середній арифметичний бал за виконання двох тестових завдань заносимо до спеціальної таблиці.

Результати дослідження когнітивного компонента картини світу кожної дитини отримуємо на основі середнього арифметичного від результатів за кожним із описаних вище п'яти методів.

Для отримання якнайбільш об'єктивних даних про *емоційно-ціннісний компонент картини світу* ми використали комплекс методів: спостереження; індивідуальне усне опитування дітей стосовно різних сфер буття; методика «Круг»; методика «Чарівник».

Спостереження здійснюємо в ході використання методики «Картина світу», а також систематично в освітньому (навчально-виховному) процесі. У протоколах спостереження за процесом виконання дітьми цього завдання доречно фіксувати: коментарі та пояснення дитини щодо зображеного на малюнку (тобто, певне бачення дитиною світу, окремих подій, явищ); емоційні реакції на зображене (певне ставлення до світу); міру активності, включеності дитини у процес виконання завдання.

Окрім того, педагог має спостерігати за дитиною під час гри, на прогулянках, на заняттях і фіксувати в протоколах спостережень оцінні судження стосовно різних об'єктів пізнання. Результати спостережень оцінюємо в балах за певними показниками й фіксуємо в спеціальній таблиці.

Індивідуальне усне опитування дітей стосовно основних сфер буття. У ході опитування дітей про різні сфери буття (природу, людину, суспільство та культуру) з'ясуємо особливості ставлення дітей до світу. Відповіді дітей оцінюємо в балах за певними показниками й заносимо до спеціальної таблиці.

Методика «Коло». Для вивчення ставлення дітей до світу ми розробили методику «Коло». Вона передбачає використання такого стимулювального матеріалу: аркуш паперу із зображенням кола діаметром 20–25 см. Коло поділено на чотири однакові частини, що відображують основні сфери буття (природа, суспільство, людина, культура). На частинах є відповідні надписи. Дитина має зафарбувати ці частини різними кольорами, залежно від важливості для себе кожної зі сфер. Діти виконують завдання на основі готового малюнка.

Для дитини завдання має таке формулювання: «На папері ти бачиш коло, так умовно ми зобразили світ. Коло поділене на чотири частини. Порахуй їх. Ці частини показують, з чого світ складається. Бачиш, на них є надписи. Прочитай їх: природа, суспільство, культура, людина (тобто, ти сам (а) і кожна людина є частиною світу). Зафарбуй ці частини різними кольорами: червоним – найважливіші для тебе, жовтим – менш важливі, зеленим – ще менш важливі, синім – ті, що мають для тебе найменше значення. Якщо для тебе однаково важливі всі чотири (три або дві) сфери, розфарбуй їх однаковим кольором».

Якщо для дитини важливі всі чотири сфери буття, вона отримує 4 бали; якщо важливі три сфери буття, отримує 3 бали; якщо важливі дві сфери – 2 бали; якщо важлива 1 сфера – 1 бал. Результати виконання завдання заносимо до спеціального бланку.

Методика «Чарівник». Для дослідження ставлення дітей до світу та відповідних мотивів розроблено методику «Чарівник», згідно якої дітям пропонуємо виконати роль чарівника. Формулювання завдання для дитини: «Уяви, що ти став чарівником і можеш що завгодно робити зі світом. Що би ти робив з ним? Поясни, чому ти вчинив би саме так?».

Орієнтовні відповіді дітей і бали для оцінювання: «Змінював би світ на краще, поліпшував його, щоб усім було добре жити (бо ми тут живемо) тощо» (4 бали). «Намагався би зберегти світ, бо без нього ми не зможемо жити» (3 бали). «Не робив би нічого, бо не хочу (бо мені це нецікаво тощо)» (2 бали). «Зруйнував би цей світ, бо мені він не подобається, і створив зовсім інший» (1 бал). Результати виконання завдання заносимо до спеціального бланку.

Результати дослідження емоційно-ціннісного компонента картини світу кожної дитини отримуємо на основі середнього арифметичного від результатів за кожним із описаних вище чотирьох методів.

Для отримання якнайбільш об'єктивних даних про **діяльнісний компонент картини світу** доречно використовувати такі методи: індивідуального усного опитування дітей стосовно різних сфер буття; спостереження.

Індивідуальне усне опитування дітей стосовно різних сфер буття. Зміст запитань розробленого нами опитувальника дає можливість виявити характер взаємодії дітей із усіма основними сферами буття: природою, суспільством, культурою, із самою собою. Відповіді дітей оцінюємо в балах за певними показниками й заносимо до спеціальної таблиці.

Спостереження. Характер взаємодії дітей зі світом доцільно досліджувати за допомогою методу спостереження педагогів під час занять, прогулянок, ігор, природоохоронних акцій тощо. Варто звертати увагу особливості взаємодії між

дітьми, поміж дітьми й дорослими (батьками й сторонніми), поведінку з предметами (у групі, у дворі, на спортивному майданчику тощо) та з природним оточенням. Тобто, необхідно аналізувати акти взаємодії дитини з усіма сферами буття людини, включаючи й саму себе.

Таким чином, для дослідження когнітивного, емоційно-ціннісного та діяльнісного компонентів картини світу дітей молодшого шкільного віку доречно використовувати низку методів дослідження. Ці методи повинні взаємодоповнювати один одного й дати можливість отримати якомога об'єктивнішу інформацію про картину світу дітей означеного віку: з'ясувати їхні образні уявлення про світ; вивчити вербальні уявлення, тобто здатність словесно описати їх; виявити ціннісні й моральні смисли в ставленні до світу; оцінити характер взаємодії зі світом. Водночас вони мають відповідати віковим особливостям дітей означеного віку: домінуванню образних уявлень про світ; схильності до малювання; інтересу до маніпулювання предметами; прагненню до створення «свого власного простору» тощо. Усе це дає підстави вважати, що описаний комплекс методів має достатні потенційні можливості для всебічного дослідження картини світу дітей досліджуваного віку та з'ясування індивідуальних особливостей їхнього світорозуміння.

3.5 Дослідження рівня тривожності молодших школярів у кризових умовах

Забезпечення психологічної складової індивідуалізації навчання в умовах дистанційного (змішаного) навчання є вкрай важливим чинником його ефективності. Умови життя сучасного школяра є досить складними, що призводить до зростання рівня тривожності й напруженості, і як наслідок – до стресу (Арістова, 2023), (Арістова, & Малихін, 2021), (Малихін, Арістова, & Рогова, 2022), (Малихін, Арістова, & Шпарик, 2021b), (Kaupuzs, Malykhin, Aristova, Kalvans, & Orska, 2023). Стрес в учня викликають як вплив непередбачуваних глобальних факторів (пандемія Covid, воєнний стан в країні), так і різні ситуації повсякденного життя за звичайних для нього обставин: необхідність виконувати складні завдання, вкладатися в зазначені терміни їх виконання, відповідати перед класом і вчителем, можливість отримати негативну оцінку роботи, невирішених проблем у шкільному колективі, міжособистісних стосунках, важкого самоствердження особистості в колективі тощо. У цьому віці активно відбувається процес соціалізації, тому завдання школи полягають у психолого-педагогічній її підтримці на цьому шляху, спрямуванні зусиль усіх учасників освітнього (навчально-виховного) процесу на вироблення учнем знань про себе, механізми виникнення конфліктів і шляхи виходу з них, усвідомлення власних проблем розвитку й потенційних можливостей, реалізації їх у суспільно-корисній і навчальній діяльності.

Тому найважливішим завданням наразі є виявлення психологічних проблем учнів в реаліях дистанційного (змішаного) навчання в нестабільних соціальних умовах. На наш погляд саме індивідуалізація навчання має допомогти вирішити проблему компенсації освітніх та психологічних втрат учнів початкової школи в умовах воєнного стану та повоєнний час. Вона

спроможна вирішувати завдання, які закладені в її основі та структурі: забезпечити цілісний розвиток дитини шляхом визначення її індивідуальної траєкторії розвитку (та на цій основі – створення індивідуальної програми); виокремити індивідуальні особливості та можливості дитини; активізувати механізми психологічної адаптації в умовах воєнного стану; активізувати навчальний інтерес і мотивацію дитини відкрити вікно можливостей для неї.

В умовах воєнних дій навантаження на психіку учнів значно зростає. В умовах війни (у тилкових регіонах) значно змінюються життєві акценти, актуальними стають такі речі, на які в мирному житті зверталось мало уваги. Постійне перебування в ситуації нестабільності, невизначеності, неможливості планування життя, швидкого реагування під час повітряної тривоги призводить до страху за власне життя й життя найдорожчих людей у житті дитини. Стан психіки дитини залежить, у першу чергу від її темпераменту, врівноваженості процесів збудження й гальмування, а багатьох чинників її найближчого оточення, ступеню важкості соціальної ситуації. Дослідники акцентують на тому, що діти молодшого шкільного віку виявляють негативні реакції на травмувальну кризову ситуацію: недовіра до оточення, погіршення успішності, болісне реагування на критику, перезбудження, тривожність, емоційний ступор, уникання місць, людей, предметів, що нагадують про важку подію.

До довготривалих негативних наслідків війни дослідники відносять: порушення циклів освіти; зниження її актуальності та якості; погіршення продукування інновацій; психологічні проблеми тощо. У різноманітних програмах подолання таких криз визначаються пріоритетні завдання, які мають виконуватися для досягнення цілей якісної освіти: доступ (забезпечення постраждалим дітям безперервного якісного навчання); справедливість і гендерна рівність (забезпечення доступу до освіти найбільш вразливим групам дітей, включаючи дівчат і дітей); безперервність (забезпечення постійного доступу дітей до навчання); захист (забезпечення безпечного середовища); якість (забезпечення якісного освітнього результату) (Локшина, Глушко, Джурило, Кравченко, Максименко, Нікольська, & Шпарик, 2022).

Задля подолання проблем у дітей у нестабільному середовищі фахівці мають враховувати основні їхні потреби: навчальні потреби (мінімізація освітніх втрат; адаптація в нових умовах життя та навчання); вивчення мови викладання, надолуження шкільного навчання й адаптація до нової системи освіти); соціальні та комунікативні потреби (вивчення нової мови; спілкування з іншими дітьми та дорослими; адекватне сприйняття себе в іншому середовищі); емоційні та психологічні потреби (відчуття безпеки, подолання розпачу, розлуки, втрати, наслідків травмувань, відновлення стабільності) тощо (Барановська, 2020, с. 1–5), (Барановська, 2021а), (Барановська, 2022а с. 9–12), (Барановська, 2023b, с. 418–422), (Барановська, 2023е, с. 44–46). Цей напрям роботи мають постійно брати на себе шкільні психологи, учителі й батьки.

Наразі, в умовах війни, обов'язковим є етап психологічної реабілітації, що має на меті налаштувати дитину на адекватне сприйняття дійсності та пошук способів і методів, що допоможуть стабілізувати психіку дитини, щоб

вона могла продуктивно навчатися. До комплексу таких заходів входять: методики діагностування ступеня тривожності дитини; технології мінімізації та зняття тривожності; компенсація психологічних травм дитини; форми й методи переключення на позитивну діяльність; включення дитини в процес допомоги та взаємодопомоги; залучення можливостей читання та візуалізації навчальної та художньої інформації як методу компенсації стресу (Барановська, 2022а с. 9–12), (Барановська, 2023d, с. 29–31), (Барановська, 2023g, с. 164–168).

Важливу роль в адаптації дитини молодшого шкільного віку до кризових умов відіграє психологічна атмосфера в сім'ї. Психологи наголошують, що розлучення, насилля або конфліктні стосунки між членами сім'ї формують емоційно дискомфортну, напружену психологічну атмосферу в родині, що суттєво впливає на внутрішню пізнавальну спрямованість молодшого школяра, його успішність у навчанні. Незначний рівень стресу може стимулювати до активного вирішення проблем, але перевищення його порогу однозначно призводить до проблеми. У житті дитини молодшого шкільного віку саме сім'я, рідні та найближче оточення кардинально впливають на формування її особистості та психологічного стану протягом подальшого життя, роблять можливим чи неможливим подальший продуктивний розвиток дитини, її успішність у соціальному й особистому просторі, усвідомлення свого «Я» та людського відчуття щастя. Наразі можна виокремити певну структуру емоційного ставлення до дитини, яка поступово формує модель її подальшої поведінки.

Розглянемо основні моделі ставлення батьків до дитини як найважливіших людей у її житті:

1. *«Схвалення – засудження»* – загальне емоційне ставлення до дитини. Можливі «гойдалки» залежно від ситуації.

Позитивний полюс: сприймання та прийняття особливостей дитини; повага індивідуальності дитини; позитивне сприйняття дитини; спільне проведення часу разом із дитиною; схвалення інтересів і планів дитини.

Негативний полюс: несприйняття особливостей дитини, низьке оцінювання її якостей; зневіра в розумових здібностях дитини, її майбутньому; негативізація схильностей дитини; негативні думки про дитину, досада, злість, роздратування, образа, недовіра, неповага до неї.

2. *«Взаємодія»* – соціально-бажаний образ гармонійних стосунків між батьками і дитиною.

Ознаки: зацікавлення справами й планами дитини і, за потреби, допомога; високе оцінювання інтелектуальних і творчих здібностей дитини, почуття гордості за її досягнення; заохочення дитини до вияву ініціативи й самостійності; позиція «на рівних» з дитиною, намагання зрозуміти точку зору в спірних питаннях.

3. *«Симбіоз»* – ступінь міжособистісної дистанції в спілкуванні з дитиною.

Високий рівень симбіозу: прагнення до спільного життєвого простору з дитиною, відсутність у дитини власного середовища; використання «Ми» замість «Я» в описі будь-яких ситуацій з дитиною; прагнення повного захисту

дитини від труднощів і неприємностей життя та реалізація всіх її потреб і бажань; тривожність батьків за дитину, зменшення реального її віку відносно реального, гіперакцент на беззахисності та несаможиттєвості; гіперконтроль усіх ланок життя дитини.

4. «Авторитаризм» – авторитарна форма й напрям контролю за поведінкою дитини.

Високий рівень авторитаризму: вимагання від дитини беззастережної дисципліни й послуху; нав'язування власної волі та приглушення вольових виявів дитини аж до їхнього повного подавлення; неприйняття точки зору дитини; застосування покарань (фізичного та психологічного приниження) за вияви власної волі чи неуспіхи; контроль за соціальними досягненнями дитини з акцентом на її успіхи й неприйняття невдач; відмінне знання індивідуальних особливостей, схильностей і здібностей дитини, «витягування» з цього за максимумом.

5. «Приниження» – шкала відображає особливості сприйняття і розуміння дитини в негативному ключі.

Високий рівень сприйняття дитини у такому забарвленні: прагнення інфантилізувати дитину, вважати її особисто і соціально неспроможною, молодшою за реальний вік; сприйняття дитини несерйозною, непристосованою, неуспішною, відкритою для поганих впливів; недовіра до дитини; нарікання на її неуспішність і невірність; намагання відокремити дитину від труднощів життя, строго контролювати її дії, відмовляючи в особистому розвитку за власною траєкторією.

У період нестабільності в соціальній сфері додається невизначеність наступного етапу навчання в базовій школі. Тому кожна дитина має пройти різні види діагностування, виявлення наявності тривожних станів і за можливості вжити заходів до їхньої стабілізації. Серед тестів і діагностик є досить багато таких, які націлені на діагностування різного виду негативних змін у психологічному стані дітей.

Для виявлення можливих відхилень у психологічному стані дитини та подальших її утруднень у навчальному та розвивальному просторі, учитель може використовувати такі методики:

- методика «Образа» (Е. Дорофєєва), націлену на оцінювання ступеню вираження стану образи в дітей;
- методика визначення тривожності Є. Рогова;
- методика «Малюнок людини» (К. Маховер);
- проєктивна методика «Неіснуюча тварина» (за ред. Л. Райгородського), націлену на діагностування негативних особистісних виявів;
- казкотерапія (як лакмус дитячих страхів і сподівань);
- опитувальник виявлення ознак психічної напруги й невротичних тенденцій (Я. Коломенський, Є. Панько, А. Білоус), метою якого є виявлення тривожності, емоційної збудливості, глибини переживань, оцінювання спрямованості дій у етапи фрустрації;

- проєктивна методика «Автопортрет» (Р. Бернс) тощо (Байєр, 2008, с. 77)? (Перелік психодіагностичних методик для використання в роботі практичних психологів системи освіти, 2010, с. 61).

Отже, незважаючи на важкі життєві реалії, школа має стати привабливим для учнів місцем, де пріоритетом є навчання, спілкування та розвиток, надати можливість дитині відчувати себе захищеною та повернутися до реалізації своїх цілей і бажань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО РОЗДІЛУ 3

1. Агаєв, Н. А., Кокун, О. М., Пішко, І. О., Лозінська, Н. С., Остапчук, В. В., Ткаченко, В. В. (2016). *Збірник методик для діагностики негативних психічних станів військовослужбовців*. НДЦ ГП ЗСУ.
2. Арістова, Н. О. (2015). *Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів*. ТОВ «ГЛІФМЕДІЯ»
3. Арістова, Н. О. (2016а). Аналіз сутності феномену «особистість» в сучасній психолого-педагогічній літературі. *Молодь і ринок*, 8(139), 16–21.
4. Арістова, Н.О. (2016b). Науково-теоретичний аналіз поняття «суб'єктність» в сучасній психолого-педагогічній літературі. *Молодь і ринок*, 11–12, 90–94.
5. Арістова, Н. О. (2017). Сучасні підходи до розуміння змісту, сутності і структури поняття мотивація в науковій літературі. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*, 79(2), 9–13.
6. Арістова, Н. О. (2021). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти: методологія дослідження. У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік* (с. 31–33). Педагогічна думка.
7. Арістова, Н. О. (2023). Трикутник партнерства «учителі – учні – батьки»: долаємо стрес разом (за результатами українсько-латвійського проєкта «мережева система підтримки для педагогів, спрямована на зниження рівня тривожності в дітей у регіонах, що постраждали від війни») У О. Топузов, О. Малихін (Наук. ред.), *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (с. 50–52). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <https://lib.iitta.gov.ua/734324/>
8. Арістова, Н. О., & Малихін, О. В. (2021). Досвід подолання негативного впливу пандемії Covid-19 на систему освіти: країни Бенілюксу. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 44, 78–87.
9. Байєр, О. М. (2008). *Психолого-педагогічний супровід освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі*. Тов «ЛІПС».
10. Барановська, О. В. (2020). «Трикутник партнерства». Ролі: учень – учитель – батьки. У *Дидактичний супровід дистанційної самоосвіти вчителів* (с. 1–5).
11. Барановська, О. В. (2021а). *Змішане навчання у початковій школі: нові форми взаємодії : методичні рекомендації*. Фенікс.

12. Барановська, О. В. (2021b). Проблеми та перспективи трансформації форм організації навчальної діяльності учнів в умовах змішаного навчання. У *Modern scientific research: achievements, innovations and development prospects* (с. 119–125). MDPC Publishing.
13. Барановська, О. В. (2022a). Забезпечення психологічної складової змішаного навчання. У *Традиції та новації у сфері педагогіки та психології* (с. 9–12). Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського.
14. Барановська, О. В. (2022b). Технології індивідуалізованого навчання як засіб компенсації освітніх втрат учнів початкової школи У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2022 рік* (с. 83–84). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка.
15. Барановська, О. В. (2023a). Дидактична модель індивідуалізації навчання в початковій школі: особливості та основні складові. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи*. (Т. 9: Дилеми сталого розвитку науки та освіти). (Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький, Наук. ред.). Посвіт.
16. Барановська, О. В. (2023b). Дидактичні умови організації освітнього процесу в початковій школі в умовах воєнного стану. У *Modern research in world science* (с. 418-422). Міжнародні конференції.
17. Барановська, О. В. (2023c). Інформаційні (читацькі) уміння учнів початкових класів: освітні втрати в реаліях війни. У *Теорія і практика використання інформаційних технологій в умовах цифрової трансформації освіти* (с. 200–203). УДУ імені Михайла Драгоманова.
18. Барановська, О. В. (2023d). Технології індивідуалізованого навчання в умовах воєнного часу: завдання та особливості реалізації в початковій школі. У Л. О. Сущенко (Ред.) *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід, перспективи* (с. 29–31). Запорізький національний університет.
19. Барановська, О. В. (2023e). Трансформація підходів до індивідуалізації навчання як засобу компенсації освітніх втрат учнів початкової школи в умовах воєнного стану. У Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький (Ред.) *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи* (с. 44–46). Посвіт.
20. Барановська, О. В. (2023f). Уміння читати з розумінням: компенсація освітніх втрат учнів початкової школи в умовах воєнного часу. У О. М. Топузов, О. В. Малихін (Ред.), *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 78–82). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.
21. Барановська, О. В. (2023g). Проблема адаптації тематики текстів у підручниках для початкових класів та позакласному читанні до реалій воєнного часу. У *Abstracts of XIII International Scientific and Practical Conference* (с. 164–168). Міжнародні конференції.
22. Білан, О. І., Партико, Т. Б., & Хома, О. Є. (1994). *Методичні рекомендації для діагностики шкільної зрілості дітей 6–7 років*.

23. Богданова, С. А. (2013). Проблема визначення структури пізнавальної активності в контексті суб'єктно-діяльнісного підходу. У *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова* (с. 8–14).
24. Васютіна, Т., & Толочик, О. (2021). Особливості організації змішаного навчання в початковій школі в контексті природничої освітньої галузі. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* (с. 141–143). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
25. Вікторенко, І. Л. (2002). *Формування пізнавальної активності молодших школярів у процесі організації їхнього спілкування з батьками* [Дис. канд. пед. наук., Слов'янський державний педагогічний інститут]. Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди.
26. Войтко, В. В. (Укл.). (2015). *Діагностика особистості. Путівник практичного психолога*. КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського».
27. Волощук, М. В. (2009). *Методичні основи діагностики інтелектуальної обдарованості*.
28. Гільбух, Ю. З. (1992). *Темперамент і пізнавальні здібності школяра (діагностика)*.
29. Гільбух, Ю. З., Коробко, С. Л., & Кондратенко, Л. О. (2007). *Діагностика готовності дітей до школи*.
30. Главник, О. (Упоряд.). (2007). *Готовність та адаптація дитини до школи*. (Серія «Психологічний інструментарій»). Главник.
31. Городнова, Н. (2009). *Кабінет психолога в системі освіти*. Шкільний світ.
32. Дєдов, О. (Упоряд.). (2014). *Діагностика готовності дітей до школи*.
33. Дуткевич, Т. В. (2012). *Дитяча психологія*.
34. Елерс, Т. (б. д.). *Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху*. https://stud.com.ua/17007/menedzhment/metodika_diaagnostiki_osobistosti_motivatsiyu_uspihu_ellersa
35. *Картки «Сходинки емоцій та почуттів»*. (2021). Дитячий психолог. <https://dytpsyholog.com/2021/05/21/картки-сходинки-емоцій/>
36. Кириленко, В. (2007). Формування та корекція мотивації учіння молодших школярів. *Початкова школа*, 12, 50–53.
37. Киричук, О. І. (1967). Вивчення навчальних інтересів у дітей молодшого шкільного віку. *Радянська школа*, 3, 1–7.
38. Клименюк, Ю. М. (2015). Обдаровані діти, їх виявлення та діагностика. У *Проблеми освіти* (с. 46–50).
39. Коберник, Г. І. (1995). *Стимулювання навчально-пізнавальної активності молодших школярів в умовах диференційованого навчання (на матеріалі уроків математики)* [Дис. канд. пед. наук, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова].
40. Козачук, С. А. (2012). Визначення психологічних особливостей пізнавальної активності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови. *Проблеми сучасної психології*, 16, 532–542.
41. Комінко, С. Б., Кучер, Г. В. (2005). *Кращі методи психодіагностики*. Тернопільська академія народного господарства.

42. Кондратенко, Л. (2004). *Розумові здібності дитини*. Главник.
43. Кононко, О. Л. (2000). *Психологічні основи особистісного становлення дошкільника*. Стилуc.
44. Кононко, О. Л. (Ред.). (2019). *Я у світі: Програма розвитку дитини від народження до шести років*. МЦФЕР-Україна. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/40066/1/A%20_Goncharenko_JUS_%20KU_BG.pdf
45. Костюк, Г. С. (1989). *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*. Радянська школа.
46. Кульчицька, О. (2007). Методика діагностики інтелектуальної обдарованості. *Обдарована дитина*, 1, 39–42.
47. Кутішенко, В. П. (2005). *Вікова та педагогічна психологія*. Центр навчальної літератури.
48. Лемак, М. В., & Петрище, В. Ю. (2011). *Методичне видання Психологу для роботи. Діагностичні методики*. Видавництво Олександри Гаркуші.
49. Лемак, М. В., & Петрище, В. Ю. (2012). *Психологу для роботи: діагностичні методики*. Видавництво Олександра Гаркуші.
50. Лозова, В. І. (2000). *Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів*. ОВС.
51. Локшина, О., Глушко, О., Джурило, А., Кравченко, С., Максименко, О., Нікольська, Н., & Шпарик, О. (2022). *Освіта в реаліях війни: орієнтири міжнародної спільноти: оглядове видання*. Педагогічна думка.
52. Максименко, С., Терлецька, С., & Главник, О. (2004). *Увага дитини*. Главник.
53. Малихін, О. В. (2013). Суть і дидактичні умови формування стилю навчальної діяльності учнів сучасних загальноосвітніх навчальних закладів. *Загальна школа. Гуманізація навчального процесу*, 61, 358–365.
54. Малихін, О. В. (2015). Академічне консультування в умовах дистанційного навчання. *Молодий вчений*, 11(3), 44–48.
55. Малихін, О. В. (2016). Формування індивідуальних стратегій навчання засобами комп'ютерних технологій як педагогічна проблема. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: педагогічні науки*, 133, 124–126.
56. Малихін, О. В. (2021). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти: аналітико-інформаційний етап У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік* (с. 29). <https://lib.iitta.gov.ua/733986/1/Anotovani-rezultaty-za-2022-rik-2.pdf>
57. Малихін, О. В., & Арістова, Н. О. (2021). Актуальні питання післядипломної освіти вчителів в умовах непрогнозованих впливів (пандемія COVID-19): трансформація людських цінностей. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матеріали V Міжнар. науково-практ. конф.* (с. 42–45). Інститут педагогіки педагогіки НАПН України. Конві Принт. <https://lib.iitta.gov.ua/725210/>

58. Малихін, О. В., & Загорулько, М. О. (2022). Онлайн-дошка Miro як засіб навчання у дистанційній та змішаній освіті. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 86–89). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.
59. Малихін, О. В., & Загорулько, М. О. (2023а). Індивідуалізація навчання в закладах загальної середньої освіти як психолого-педагогічна проблема. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 165–170). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.
60. Малихін, О. В., & Загорулько, М. О. (2023b). Онлайн-дошка Miro як засіб навчання у дистанційній та змішаній освіті. У О. Топузов, О. Малихін (Ред.). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (с. 86–89). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/11/Zbirnyk-Svit-dydaktyky-sayt.pdf>
61. Малихін, О. В., & Загорулько, М. О. (2023c). Miro interactive online whiteboard for personalized student learning. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* (с. 243–244). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
62. Малихін, О. В., & Ліпчевська, І. Л. (2022). Візуалізація навчальної інформації як складова цифрових підручників для початкової школи. У *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу* (с. 208–211). Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/732111/1/Text1.pdf>
63. Малихін, О. В., & Ліпчевська, І. Л. (2023а). Вміння візуалізації навчальної інформації майбутніх вчителів початкової школи: аспект цифрової грамотності педагога. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 90–93). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <http://lib.iitta.gov.ua/736305/>
64. Малихін, О. В., & Ліпчевська, І. Л. (2023b). *Формування вмінь візуалізації навчальної інформації майбутніх учителів початкової школи: методи діагностики*. Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <http://lib.iitta.gov.ua/736301/>
65. Малихін, О. В., & Ліпчевська, І. Л. (2023c). Формування вмінь візуалізації навчальної інформації вчителів як актуальна проблема сучасної освіти. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 166–168). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <http://lib.iitta.gov.ua/736306/>
66. Малихін, О. В., & Ліпчевська, І. Л. (2023d). *Педагогічна майстерність учителя початкових класів: візуалізація навчальної інформації в початковій школі*. Видавництво Людмила.
67. Малихін, О. В., & Полякова, В. Я. (2015). Організація самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи на компетентнісній основі. У Н. М. Чернуха, О. В. Малихін, Н. О. Терентьева та ін. (Редкол.) *Вища освіта: досвід і перспективи : монографія*. (с. 249–265).

68. Малихін, О. В., & Рогова, В. Б. (2022). Сучасний підручник і його роль в умовах змішаного навчання. *Проблеми сучасного підручника*, 29, 117–124. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/656>
69. Малихін, О. В., Арістова, Н. О., & Рогова, В. Б. (2022). Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: Змішане навчання. *Український педагогічний журнал*, 3, 68–75. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76>
70. Малихін, О. В., Арістова, Н. О., & Рогова, В. Б. (2023). Застосування онлайн-дошки Міро в закладах загальної середньої освіти в умовах змішаного навчання. *Український педагогічний журнал*, 1, 52–58. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-52-58>
71. Малихін, О. В., Арістова, Н. О., & Шпарик О. М. (2021a). Використання позитивного досвіду організації освітнього процесу в країнах ЄС в умовах непрогнозованих глобальних впливів у системі національної освіти України. КОНВІ ПРИНТ. <https://undip.org.ua/library/vykorystannia-pozytyvnoho-dosvidu-orhanizatsii-osvitnoho-protsesu-v-krainakh-yes-v-umovakh-neprohnzovanykh-hlobalnykh-vplyviv-u-systemi-natsionalnoi-osvity-ukrainy-metodychni-rekomendatsii/>
72. Малихін, О. В., Арістова, Н. О., & Шпарик О. М. (2021b). *Організація освітнього процесу в Україні та країнах ЄС в умовах непрогнозованих глобальних впливів: довідкове видання*. КОНВІ ПРИНТ. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731465>
73. Малихін, О. В., Арістова, Н. О., Шелестова, Л. В., Кизенко, В. І., Кравчук, О. П., Кравчук, С. Е., & Черноус О. В. (2021). *Реалізація технологій профільного навчання у закладах загальної середньої освіти: методичний посібник*. Конві Принт. [https://lib.iitta.gov.ua/730444/1/Realizatsiia_tekhnolohiy%20\(1\).pdf](https://lib.iitta.gov.ua/730444/1/Realizatsiia_tekhnolohiy%20(1).pdf)
74. Малихін, О., & Василюк, Т. (2016). Методологічні аспекти формування соціальної компетентності майбутніх педагогів. *Молодь і ринок*, 8, 6–10.
75. Малихін, О., Арістова, Н., & Ліпчевська, І. (2023). Аналітичні матеріали: дидактичні особливості організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика*, 11(10), 56–62. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-008>
76. Мартиненко, С. М., & Осколова, М. Д. (2014). *Вивчення особистості молодшого школяра засобами педагогічної діагностики: навч.-метод. посіб.* Ун-т ім. Б. Грінченка.
77. *Метод мотиваційної індукції (ММІ)*. (б. д.). <http://weblib.pp.ua/metod-motivatsiynoyi-induktsiyi-mmi-psihologiya-pidlitkovogo-viku.html>
78. *Методика «Профіль соціального розвитку дитини»*. (б. д.). <https://studfile.net/preview/9784810/page:5/>
79. Найда, Р. (2012). *Методичні поради щодо роботи з батьками : навч.-метод. Інструментарій*. РОППО.
80. Оліщук, С. А. (2009). *Методичний довідник з психодіагностики*. ВТД Університетська книга.
81. Павелків, Р. В. (2008). *Дитяча психологія*. Центр учбової літератури.

82. Паламарчук, В. Ф. (1999). Знання в структурі інтелекту. У *Зміст і технології шкільної освіти* (с. 74–76).
83. Паламарчук, В. Ф. (2006). *Першооснови педагогічної інноватики*. (Т. 1). Освіта України.
84. *Перелік психодіагностичних методик для використання в роботі практичних психологів системи освіти*. (2010).
85. Піроженко, Т. О., Карабаєва, І. І., Хартман, О. Ю., Соловйова, Л. І., Федорчук, О. І., & Токарева, Л. Д. (2020). *Регулююча дія ціннісних орієнтацій у житті дитини*. Видавничий дім «Слово».
86. Піроженко, Т., Карабаєва, І., Соловйова, Л., & Хартман, О. (2023). Вивчення готовності дітей старшого дошкільного віку до систематичного навчання в умовах реформування української школи. *Психологічний Часопис*, 1(9), 41–49.
87. Подоляк, Л. Г. (2006). *Основи вікової психології*. Главник.
88. Пророк, Н. В., Кондратенко, Л. О., & Манилова, Л. М. (2020). *Психологічна діагностика мотивації особистості до навчання в умовах інформаційного суспільства*. Видавничий Дім «Слово».
89. Реан, А. А. (б. д.). *Методика діагностики «Мотивація успіху і боязнь невдачі»*. https://stud.com.ua/112594/pedagogika/metodika_diaagnostiki_motivatsiya_uspihu_boyazn_nevdachi_rean
90. Савченко, О. Я. (2012). *Дидактика початкової освіти*. Грамота.
91. Савчин, М. В. (2011). *Вікова психологія*. Академія.
92. Савчин, М. В., & Василенко, Л. В. (2005). *Вікова психологія*. Академвидав.
93. Сачава, К. Д. (2012) *Взаємозв'язок навчальної працелюбності та пізнавальної активності особистості*. *Педагогіка*, 3.
94. Скрипченко, О. В. (2003). *Психолого-педагогічні основи навчання*. Український центр духовної культури.
95. Скрипченко, О. В. (Ред.). (2001). *Вікова та педагогічна психологія*. Просвіта.
96. Терлецька, Л. Г. (2008). *Психодіагностика розвитку від року до десяти*. (Серія «Психол. інструментарій»). Главник.
97. Терлецька, Л. Г. (2013). *Вікова психологія і психодіагностика*. Видавничий дім «Слово».
98. *Тест Люшера*. (2015). Дитячий психолог. <https://dytpsyholog.com/2015/04/04/тест-люшера/>
99. *Тести для дітей*. (б. д.). Ключик до дитячого серця. http://keytochildrenhearts.blogspot.com/p/blog-page_41.html#0046
100. Топузов, О. М. (2015). Забезпечення якості загальної середньої освіти: на шляху до європейських стандартів. *Український педагогічний журнал*, 1, 16–27.
101. Топузов, О. М. (Ред.), & Головка, М. В (Укл.). (2021). *Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи*. Аналітико-методичні матеріали. Педагогічна думка.

102. Топузов, О. М., & Засекіна, Т. М. (2021). Науково-методичний супровід нової української школи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. (Том 3), 2, 1–7. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-17-13>
103. Топузов, О. М., Арістова, Н. О., & Попов, Р. А. (2023). Тенденції трансформації форм, методів і засобів індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу. У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2023 рік* (с. 31). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка.
104. Топузов, О. М., Головка, М. В., & Локшина, О. І. (2023). Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностики та компенсації. *Український педагогічний журнал*, 1, 5–18. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-5-13>
105. Чуб, Н. В. (2007). *Комплексні тести готовності дитини до школи*. Основа.
106. Шелестова, Л. В. (2016а). *Діагностика картини світу у старших дошкільників та молодших школярів*. Фенікс.
107. Шелестова, Л. В. (2016б). *Формування картини світу у старших дошкільників та молодших школярів: методичний посібник*. Фенікс.
108. Шелестова, Л. В. (2021). Готовність до навчання у закладі ЗЗСО. У *Енциклопедія освіти* (с. 162–163). (2-ге вид). Національна академія педагогічних наук України. Юрінком Інтер.
109. Шелестова, Л. В. (2022а). Діагностика індивідуальних особливостей світорозуміння учнів початкової школи. У *Problems of science and practice, tasks and ways to solve them* (с. 577–582). Міжнародні конференції.
110. Шелестова, Л. В. (2022б). Метод спостереження у дослідженні індивідуальних особливостей нервової системи молодших школярів. У *Theoretical and science bases of actual tasks* (с. 431–438). Міжнародні конференції.
111. Шепелева, Н. В. (б. д.). *Методика діагностики рівнів соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку*. Всеосвіта. <https://vseosvita.ua/library/metodika-diaagnostiki-rivniv-socialnoi-kompetentnosti-ditej-starsogo-doskilnogo-viku-64716.html>
112. Kaupuzs, A., Malykhin, O., Aristova, N., Kalvans, E. & Orska, R. (2023). Educators' feedback on website "overcoming stress and anxiety together: teachers – schoolchildren – parents". *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 564–574. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7089>
113. Malykhin, O., Aristova, N., & Bondarchuk, J. (2022). Providing Quality Education to School-Age Children in Times of War in Ukraine: A Netnographic Analysis. *The New Educational Review*, 69, 180–190. <https://doi.org/10.15804/tner.2022.69.3.14>
114. Malykhin, O., Aristova, N., & Kalinina, L. (2022). Schoolteachers-Parents Interactions Amid Distance and Blended Learning: Two-Year Experience of Overcoming Negative Influences of Covid-19. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 454–464. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6858>
115. Shelestova, L. V. (2021). Методи діагностики картини світу старших дошкільників і молодших школярів. У *New impetus for the advance ment of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries: research matters: Collectivemonograph* (с. 341–360). Міжнародні конференції.

РОЗДІЛ 4

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ: ПРАВОВІ, ДИДАКТИЧНІ Й ОРГАНІЗАЦІЙНІ ОСНОВИ

4.1 Правові питання індивідуалізації навчання

У системі освіти України індивідуалізація навчання стала одним із ключових аспектів, спрямованих на забезпечення якісної освіти та розвитку кожного учня. (Алексеева, Арістова, Малихін, & Топузов, 2023), (Арістова, & Малихін, 2021), (Арістова, 2021), (Загорулько, 2020), (Загорулько, 2021), (Малихін, & Загорулько, 2023a), (Малихін, & Топузов, 2022), (Малихін, 2013), (Малихін, 2015), (Малихін, 2021), (Малихін, Арістова, & Ліпчевська, 2023), (Малихін, Арістова, & Рогова, 2022), (Малихін, Арістова, & Шпарик 2021a), (Топузов, & Головка, 2021), (Топузов, & Засєкіна, 2021), (Топузов, Арістова, & Попов, 2023), (Топузов, 2021b), (Malykhin, Aristova, & Aliexsieieva, 2022), (Malykhin, Aristova, & Bondarchuk, 2022), (Malykhin, Aristova, & Kalinina, 2022), (Topuzov, Malykhin, & Aristova, 2022), (Topuzov, Malykhin, Aristova, Popov, & Zasyekina, 2022), (Zahorulko, 2023b). Цей підхід визнає й ураховує унікальність кожної дитини, її потреби, інтереси, здібності та особливості. Процес індивідуалізації навчання регулюється низкою нормативних документів, які надають основні принципи та вказівки для впровадження цього підходу в школах.

Ці нормативні документи спрямовані на розвиток освіти в Україні за врахування індивідуальних потреб та особливостей кожного учня. Вони покликані забезпечити рівні можливості для всіх школярів і створити умови, за яких кожна дитина зможе розвиватися у власному темпі та відповідно до своїх потреб. Розглянемо деякі з них.

Закон України «Про освіту» (2017 р.) встановлює загальні принципи освіти в Україні, зокрема й принципи індивідуалізації навчання. Згідно з цим законом, освітній процес має бути спрямований на задоволення потреб та інтересів кожного учня, розвиток його здібностей і формування особистості. Згідно зі ст. 53 цього закону здобувачі освіти мають право на: навчання впродовж життя й академічну мобільність; індивідуальну освітню траєкторію, що реалізується, зокрема, через вільний вибір видів, форм і темпу здобуття освіти, закладів освіти й запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їхньої складності, методів і засобів навчання; якісні освітні послуги; справедливе й об'єктивне оцінювання результатів навчання; відзначення успіхів у своїй діяльності; свободу творчої, спортивної, оздоровчої, культурної, просвітницької, наукової й науково-технічної діяльності тощо.

Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) декларує, що «...освітній процес у закладах освіти організовується відповідно до Закону України «Про освіту», цього Закону, інших актів законодавства, освітньої програми (освітніх програм) закладу освіти та спрямовується на виявлення та розвиток здібностей та обдарувань особистості, її індивідуальних здібностей, досягнення результатів навчання, прогресу в розвитку, зокрема формування й

застосування відповідних компетентностей, визначених державними стандартами». Індивідуальна освітня траєкторія учня реалізується з урахуванням необхідних для цього ресурсів, наявних у закладі (закладів) освіти й інших суб'єктів освітньої діяльності, зокрема тих, що забезпечують здобуття освіти за мережевою формою здобуття освіти.

У Державному стандарті початкової освіти (2018 р.) зазначено, що метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей і наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості. Окреслено, що реалізація цієї мети ґрунтується на таких ціннісних орієнтирах, як: визнання унікальності й обдарованості кожної дитини, що забезпечується рівним доступом до освіти, заборонаю будь-яких форм дискримінації або відокремлення дітей на основі попереднього відбору; цінність дитинства, що оберігається шляхом встановлення освітніх вимог, які відповідають віковим особливостям дитини, визнання прав дитини на навчання через діяльність, зокрема гру, обмеження обсягу домашніх завдань для збільшення часу на рухову активність і творчість дитини; радість пізнання, що обумовлюється використанням в освітньому процесі дослідницької та проєктної діяльності; розвиток вільної особистості шляхом підтримування самостійності, незалежного мислення, оптимізму та впевненості в собі; утвердження людської гідності, поваги до прав людини, міцного здоров'я та добробуту, плекання любові до рідного краю та української культури, шанобливе ставлення до Української держави. Спільними для всіх ключових компетентностей є такі вміння, як читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно й письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, уміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами.

Концепція розвитку загальної середньої освіти «Нова українська школа» (2016 р.) передбачає перехід до нових підходів до навчання, які базуються на принципах індивідуалізації та диференціації. Зокрема, вона підкреслює необхідність створення умов для рекомендації індивідуалізованого підходу до кожного учня, щоб кожен мав можливість розвиватися відповідно до своїх потреб і здібностей.

У 2000 році було прийнято *Концепцію розвитку дистанційної освіти в Україні*, де зазначено про необхідність забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження в навчально-виховний процес новітніх педагогічних технологій та науково-методичних досягнень, створення нової системи інформаційного забезпечення освіти. Планувалося, що поступове введення дистанційного навчання сприятиме появі нових можливостей для оновлення змісту навчання та методів викладання дисциплін і розповсюдження знань; розширення доступу до всіх рівнів освіти; реалізації системи безперервної освіти протягом життя; індивідуалізації навчання за масовості освіти. Дистанційна освіта визначалася як рівноцінна форма навчання, що реалізується за технологіями дистанційного навчання. Тож педагогічні

технології дистанційного навчання з огляду на визначення в Концепції – це технології опосередкованого активного спілкування з використанням телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи зі структурованим навчальним матеріалом, представленим в електронному вигляді. Соціальними групами, визначеними цим документом, на які орієнтується система дистанційної освіти є учні старших класів, бажаючі одержати додаткові знання паралельно з навчанням у школі; особи, які готуються до вступу у вищі навчальні заклади; особи, які мають медичні обмеження для одержання регулярної освіти та ін. Але в такому глобальному масштабі використання інформаційних технологій навчання – це виклик сучасності. До перерахованих соціальних груп наразі додається великий віковий контингент учнів – це учні, віком з 6 до 16 років. Тому в 2020 році було прийнято новий документ: Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти від 6 жовтня 2020 року, яке розширює можливості для дистанційного навчання учнів – як за дистанційною формою здобуття освіти, так і під час використання технологій дистанційного навчання в інших формах здобуття освіти (Деякі питання організації дистанційного навчання, 2020).

Законом України «Про освіту» (2017 р.) статтею 9 також визначено, що кожен громадянин може отримати освіту в двох формах: інституційній (очна, заочна, дистанційна, мережева) та індивідуальній (екстернат, сімейна (домашня), педагогічний патронат).

Індивідуальна форма навчання забезпечує право осіб на здобуття повної загальної середньої освіти в (зкладах загальної середньої освіти). Організація такої форми навчання визначається Положенням МОН України про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах (2016 р.)

Індивідуальна форма навчання може запроваджуватись для таких осіб:

- для тих, хто за станом здоров'я (у тому числі особи з особливими освітніми потребами, з інвалідністю та ті, яким необхідно пройти медичне лікування в закладі охорони здоров'я більше одного місяця) не можуть відвідувати навчальний заклад (заклад освіти);
- для тих, хто проживає в селах і селищах (коли кількість учнів у класі становить менше 5 осіб);
- для тих, хто проживає в зоні збройного конфлікту, на тимчасово окупованій території України або в населених пунктах, на території яких органи державної влади тимчасово не здійснюють або здійснюють не в повному обсязі свої повноваження тощо та надзвичайних ситуацій природного або техногенного характеру (з використанням дистанційної форми навчання) відповідно до Закону України «Про забезпечення прав і свобод громадян та правовий режим на тимчасово окупованій території України» (2014);
- для іноземців або осіб без громадянства (діти-біженці, діти, чий батьки подали заяви про визнання біженцями або особами, які потребують додаткового чи тимчасового захисту, діти іноземців та осіб без

громадянства, які утримуються в пунктах тимчасового перебування іноземців та осіб без громадянства).

Для зарахування особи до закладу освіти на індивідуальну форму навчання необхідно подати заяву встановленої форми та певний перелік документів. Зарахування зазвичай до початку навчального року та на навчальний рік (Положення МОН України про індивідуальну форму здобуття повної загальної середньої освіти, 2016).

Сімейна (домашня) форма може бути організована для осіб віком до 18 років, батьки, інші законні представники яких виявили бажання організувати освітній процес самостійно з урахуванням здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду своїх дітей, для забезпечення їх індивідуального темпу засвоєння освітньої програми. 4 рази на рік учень повинен підтвердити свої знання у державній школі, за якою він закріпений. (Положення МОН України про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, 2016).

У законодавстві вказано низку причин, які дають змогу дітям обрати екстернатну форму освіти. Так, пункт 1 розділу 2 Положення МОН України про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах (2016 р.) передбачає такі підстави:

- із поважних причин не можуть відвідувати навчальні заняття в закладі освіти або не можуть пройти річне оцінювання (стан здоров'я, збройний конфлікт, проживання /перебування за кордоном (для громадян України), на неконтрольованій території або на території населених пунктів на лінії зіткнення, території, на якій встановлено режим надзвичайної ситуації або режим надзвичайного стану тощо);
- не завершили здобуття певного рівня повної загальної середньої освіти в закладі освіти та/або не мають результатів річного оцінювання з окремих навчальних предметів та/або атестації;
- є громадянами України, які здобували або здобувають повну загальну середню освіту за кордоном (у закладах освіти інших країн);
- прискорено опанували або бажають прискорено опанувати зміст навчальних предметів одного або декількох класів (рівнів повної загальної середньої освіти);
- самостійно опанували або бажають самостійно опанувати зміст окремих навчальних предметів за певний клас.

Для цього необхідно подати заяву, вказавши причину переведення та додати документи, що підтверджують наявність такої причини. Це може зробити сама дитина чи хтось один із батьків (або законний її представник).

Здобуття дітьми освіти за індивідуальною формою покладає низку зобов'язань на заклад освіти. Зокрема, заклад освіти в особі керівника забезпечує реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти через: розроблення індивідуальних навчальних планів та індивідуальних програм розвитку (у разі потреби); організації та проведення консультацій (у разі потреби) та оцінювання результатів навчання здобувачів освіти (далі – оцінювання); надання доступу здобувачам освіти до безоплатного

користування підручниками, навчальними посібниками та іншою літературою бібліотечного фонду, навчальною, науковою, виробничою, культурною, спортивною інфраструктурою закладу освіти тощо (пункт 7 розділу 1 Положення про індивідуальну форму здобуття повної загальної середньої освіти). Керівник закладу освіти ознайомлює учня й одного з батьків (чи інших законних представників) із порядком організації відповідної індивідуальної форми здобуття освіти, зокрема й з порядком і періодичністю оцінювання.

Для отримання дитиною сімейної освіти батьки обирають заклад освіти самостійно. Школа, на території обслуговування якої мешкає дитина, не може відмовити в наданні сімейної освіти. Також заклад освіти зобов'язаний поінформувати відповідну службу в справах дітей про зарахування (переведення) здобувачів освіти на сімейну форму (зادля запобігання порушень прав дітей і забезпечення виконання обов'язків батьків чи інших законних представників).

Здобуття дітьми освіти за екстернатною чи сімейною формою учень забезпечується індивідуальною освітньою траєкторією. Вона формується шляхом визначення власних освітніх цілей, а також вибору суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними: форм здобуття загальної середньої освіти; навчальних планів і програм; навчальних предметів (інтегрованих курсів), інших освітніх компонентів, у тому числі вибіркових, і рівнів їх складності; форм організації освітнього процесу, методів, засобів навчання; темпів засвоєння освітньої програми та/або послідовності вивчення окремих навчальних предметів (інтегрованих курсів) (Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.), Стаття 14, пункт 1).

Індивідуальна освітня траєкторія учня реалізується на підставі індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, що розробляється педагогічними працівниками у взаємодії з учнем та/або його батьками, схвалюється педагогічною радою закладу освіти, затверджується його керівником і підписується батьками.

Індивідуальний навчальний план учня має забезпечувати виконання ним освітньої програми закладу освіти та передбачати його участь у контрольних заходах, а також у разі необхідності враховує особливі освітні потреби учня, визначені за результатами комплексної психолого-педагогічної оцінки його розвитку. Індивідуальний навчальний план може визначати відмінні від визначених освітньою програмою закладу освіти послідовність, форму і темп засвоєння учнем освітніх компонентів.

У разі здобуття освіти за екстернатною формою та формою педагогічного патронажу індивідуальний навчальний план складається в обов'язковому порядку, а в разі здобуття освіти за сімейною (домашньою) формою – а бажанням учня та/або його батьків (Закон України «Про повну загальну середню освіту», (2020 р.), стаття 14, пункт 2).

За умови вибору дитиною індивідуальної форми навчання з використанням дистанційних технологій відповідальність батьків полягає в створенні ними умов для навчання дитини та сприянні виконанню дитиною освітньої програми й отриманню нею передбачених програмою результатів

навчання. Зокрема, дитина повинна мати доступ до мережі інтернет, персональний комп'ютер (з можливістю використання засобів аудіо-, відеоконференцзв'язку) (Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти (2020 р.), пункт 3 розділу 3).

Оцінювання результатів за екстернатної та сімейної форм навчання відбувається з різною періодичністю. Здобувачі освіти за екстернатною формою навчання один раз на рік проходять оцінювання й атестацію (державна підсумкова атестація). Річне оцінювання проводиться з усіх навчальних предметів, обов'язкових для вивчення відповідно до освітньої програми до закінчення навчального року. Для екстернів, які навчаються за кордоном або тих, хто проживав чи проживає на тимчасово окупованій території (або на території населених пунктів на лінії зіткнення чи території, на якій встановлено режим надзвичайної ситуації або режим надзвичайного стану), оцінювання може проводитися протягом усього навчального року.

Здобувачі освіти за сімейною формою проходять підсумкове (семестрове та річне, що здійснюється за результатами семестрового) оцінювання, а також державну підсумкову атестацію.

Учні початкових класів за сімейною формою освіти, за бажанням одного з батьків чи інших законних представників, за індивідуальним навчальним планом можуть проходити оцінювання додатково (більш як два рази на рік). Для них формувальне та підсумкове оцінювання відбувається за участі педагогічного працівника й одного з батьків чи інших законних представників. Таке оцінювання може бути організоване в освітньому середовищі, звичному для здобувача освіти. Час для такого оцінювання визначає заклад освіти, але це має бути не більше ніж 4 навчальні дні впродовж навчального року (з урахуванням вимог до організації освітнього процесу відповідно до державних санітарних правил і норм).

Тривалість оцінювання для екстернів і здобувачів освіти за сімейною формою також визначена законодавством (Положення про індивідуальну форму здобуття повної загальної середньої освіти (2016 р.), розділ 5, пункт 2).

Заклади освіти ознайомлюють учнів із переліком питань, за якими здійснюється оцінювання. Завдання для оцінювання складає заклад освіти (відповідно до освітньої програми та навчальних програм з окремих навчальних предметів (інтегрованих курсів), а також особливостей засвоєння освітньої програми, визначених індивідуальним навчальним планом (за його наявності).

Для забезпечення індивідуальної форми здобуття освіти доречно використовувати технології дистанційного навчання відповідно до Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти (2020 р.).

Рішення про використання технологій дистанційного навчання в освітньому процесі ухвалюється педагогічною радою закладу освіти до початку навчального року або, за необхідності, упродовж навчального року. Дистанційне навчання осіб із особливими освітніми потребами здійснюється з урахуванням індивідуальної програми розвитку та забезпечується за участі асистента вчителя та/або асистента учня.

Облік навчальних занять і результатів навчання учнів під час дистанційного навчання здійснюється відповідно до законодавства (у класному журналі, свідоцтвах досягнень). За рішенням педагогічної ради закладу освіти для організації дистанційного навчання може використовуватися електронний розклад занять, електронний класний журнал/щоденники (Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти (2020 р.), розділу I, пункт 11).

За невиконання батьками своїх обов'язків щодо забезпечення здобуття дитиною освіти (зокрема, якщо вони не забезпечують участь дитини в освітньому процесі протягом 10 робочих днів підряд з невідомих причин), заклад освіти інформує про це відповідну службу в справах дітей.

У зв'язку з введенням в Україні воєнного стану (Указ Президента України «Про введення воєнного стану в Україні», №64 від 24 лютого 2022 р.) діти можуть здобувати освіту за дистанційною формою в закладі освіти, у якому навчалися раніше. Якщо заклад освіти фізично зруйновано, його працівники організовують дистанційне навчання для всіх здобувачів. Якщо дистанційне навчання в закладі освіти не здійснюється, дитина може продовжити навчання в іншому закладі освіти на території України (Про введення воєнного стану в Україні, 2022).

Таким чином, нормативні документи, що регулюють процес індивідуалізації навчання, створюють правову базу для реалізації цього підходу в освітніх закладах. Вони надають учителям, адміністрації шкіл і батькам чіткі вказівки та рекомендації щодо реалізації індивідуального підходу до навчання.

Зокрема, ці документи передбачають:

- розроблення індивідуальних навчальних планів. Учителі спільно з учнями та їхніми батьками створюють індивідуальні навчальні плани, які враховують потреби, інтереси та можливості кожного учня. Це дає змогу адаптувати навчальний матеріал до індивідуальних особливостей учня;
- розширення варіативності навчального процесу. Забезпечення широкого вибору навчальних матеріалів, методів і завдань дає змогу учням обирати ті теми, завдання та підходи, які найбільше відповідають їхнім інтересам і стилю навчання;
- індивідуальне консультування. Учителі забезпечують індивідуальне консультування та підтримку учнів, надаючи їм необхідну допомогу та пояснення. Це допомагає учням краще зрозуміти навчальний матеріал і розвивати свої навички;
- адаптацію оцінювання. Урахування індивідуальних особливостей учнів під час оцінювання дає змогу виявити їхні успіхи та досягнення, визнати різноманітність способів виявлення знань і навичок;
- співпрацю з батьками в процесі індивідуалізації навчання. Школи активно залучають батьків до процесу планування та визначення особистісних цілей для своїх дітей. Батьки мають можливість висловити свої побажання та спостереження щодо розвитку та навчання своїх дітей, а також отримати консультацію від педагогічних працівників.

Основні принципи індивідуалізації навчання, встановлені цими нормативними документами, сприяють розвитку кожної дитини за врахування її потреб, інтересів та особливостей. Індивідуалізація навчання впливає на формування гнучкого та стимулювального навчального середовища, яке сприяє активному залученню учнів до навчання та розвитку їхнього потенціалу.

Завдяки впровадженню індивідуалізації навчання в Україні, школярі мають можливість розвиватися відповідно до своїх індивідуальних потреб і здібностей, отримувати якісну освіту та підготовку для майбутнього. Цей підхід сприяє розширенню можливостей кожної дитини та підвищує загальний рівень освіти в країні.

4.2 Проєктування та реалізація індивідуального освітнього маршруту

Розроблення індивідуального освітнього маршруту розпочинається з розроблення індивідуальної освітньої програми та складання індивідуального освітнього плану.

Індивідуальна освітня (навчальна) програма – це документ, що визначає зміст навчання, компетентності, знання, навички та вміння, яких повинен набути учень у навчальному процесі, а також навчальні досягнення учнів, педагогічні технології навчання у, в разі потреби, необхідні адаптації або модифікації.

Згідно офіційних документів, навчальний план (НП) – це нормативний документ, що визначає склад навчальних предметів, що вивчаються в освітній установі, їх розподіл за роками навчання, тижнева та річна кількість часу, що відведено на вивчення кожного навчального предмета. Він складається відповідно до таких **принципів**: опора на досягнення науки, врахування санітарно-гігієнічних норм, предметність, вікові особливості, забезпечення цілей кожного освітнього рівня, наступність, оптимальність розміщення навчальних предметів за роками навчання, поєднання обов'язкових і варіативних предметів і видів занять.

Індивідуальний навчальний план (ІНП) є навчальним планом, який забезпечує засвоєння освітньої програми на основі індивідуалізації її змісту за врахування особливостей та освітніх потреб певного учня (Закон України «Про освіту», 2017). У цьому документі визначається послідовність, форма і темп засвоєння здобувачем освіти освітніх компонентів освітньої програми з метою реалізації його індивідуальної освітньої траєкторії.

За структурою навчальні плани та індивідуальні навчальні плани майже ідентичні. Однак індивідуальний навчальний план може відрізнитися від навчального плану переліком навчальних предметів, послідовністю їх вивчення, кількістю годин для вивчення тощо. Важливо, щоб все здійснювалось у межах освітнього стандарту.

Навчатися за індивідуальним навчальним планом можуть учні відповідно до норм законодавства. Зокрема: учні, які засвоюють освітню програму швидше або повільніше від однолітків; дитина не може дотримуватися шкільного розкладу через професійний спорт, творчу діяльність, сімейні обставини;

дитина не може адаптуватися до школи або за станом здоров'я; дитина має академічну заборгованість тощо.

Реалізація ІНП здійснюється в межах освітньої програми. До неї входять: інваріантна та варіативна частини; регіональний і шкільний компоненти.

Загальний алгоритм складання індивідуального навчального плану такий:

- з'ясування особливостей та потреб учня;
- визначення рівня сформованості ключових компетентностей дитини;
- складання індивідуального навчального плану з огляду на отримані дані, на базовий навчальний план та на освітню програму, за якою навчається школа.

Інструментом реалізації завдання індивідуалізації освіти може бути індивідуальний освітній маршрут учня. Він визначається його освітніми потребами, індивідуальними здібностями та можливостями (рівень готовності до засвоєння програми), а також існуючими освітніми стандартами; є структурованою програмою дій учня на певному фіксованому етапі навчання в межах освоєння індивідуальної освітньої програми.

Індивідуальний освітній маршрут учня (ІОМ) розуміємо як варіативну структуру освітньої діяльності учня, що враховує його особисті особливості, що дає змогу реалізувати особистісний потенціал учня за умови збереження його активної особистої позиції, і забезпечує досягнення запланованих освітніх результатів.

Класифікація індивідуальних освітніх маршрутів здійснюється на основі різних критеріїв.

За спрямованістю освітніх інтересів учнів виділяють виховні (особистісно-орієнтовані та соціально-орієнтовані) та навчальні траєкторії (маршрути) (знансво-орієнтовані, творчо-орієнтовані, практико-орієнтовані).

За особливостями пізнавальної спрямованості учнів виділяють маршрути інтелектуальної пізнавальної спрямованості (побудова стратегій навчання, виконання дослідницьких проєктів, участь у предметних олімпіадах, конкурсах тощо); маршрути творчої пізнавальної спрямованості (побудова стратегій навчання, виконання дослідницьких проєктів, участь у предметних олімпіадах, конкурсах тощо з яскраво вираженою творчою компонентою); маршрути лідерської пізнавальної спрямованості (позаурочні види діяльності соціальної спрямованості).

З огляду на темп засвоєння освітньої програми виділяють маршрути для учнів з випереджувальними темпами розвитку; для учнів з ослабленим здоров'ям (соматична ослабленість, підвищена стомлюваність, знижена працездатність); для учнів з низькою навчальною мотивацією та труднощами в навчанні (зниження інтересу до навчання, педагогічна занедбаність, низький рівень розумового розвитку); для обдарованих учнів зі спеціальними здібностями (підвищена емоційність, недостатній рівень саморегуляції, проблеми зі спілкуванням).

Метою розроблення та реалізації індивідуальних освітніх маршрутів є забезпечення формування та реалізації потреби в самоактуалізації,

саморозвитку на основі оптимізації та вибору навчального, психологічного та фізичного навантажень.

Для досягнення заявленої мети необхідно вирішити такі завдання:

- створити умови для диференціації змісту навчання та виховання учнів із широкими та гнучкими можливостями побудови індивідуальних освітніх програм;
- забезпечити рівний доступ до повноцінної освіти різним категоріям учнів відповідно до їхніх здібностей, індивідуальних нахилів і потреб;
- використовувати оптимальний тип (спосіб) навчання, який поєднував би в собі форму організації навчальної діяльності й ефективний метод індивідуального навчання та виховання учнів різного віку;
- активізувати пізнавальну діяльність учнів в урочний і позаурочний час, підвищити роль самостійної творчої дослідницької роботи вчителя й учня;
- забезпечити розвиток цілісної структури особистісних якостей учня, що дають змогу найуспішнішими способами освоювати навчальний матеріал і розкривати свій творчий потенціал.

Проектування індивідуальних освітніх маршрутів характеризується особливою роллю учня, який є суб'єктом цього (такого) процесу, спільно з педагогами та батьками визначаючи зміст свого індивідуального освітнього маршруту. Учень може обрати рівень досягнення запланованих результатів освоєння основної освітньої програми, навчальні предмети (у частині навчального плану, що формується учасниками освітніх відносин) і програми позаурочної діяльності, програми додаткової освіти та позакласних заходів, у яких він братиме участь, тематику та рівень навчально-дослідницьких і проектних робіт та ін. Які із запропонованих показників Ви вже використовуєте для індивідуалізації навчання? Які є дефіцити?

Під час проектуванні індивідуальних освітніх маршрутів учнів доречно спиратися на такі принципи:

- обов'язкове дотримання інтересів того, хто навчається, у тому числі й за рахунок надання йому вибору з широкого спектру можливостей, які можуть бути надані за рахунок використання освітнього середовища школи, району та міста, під час формування ІОМ;
- взаємодія й узгодженість дій усіх учасників освітніх відносин (учнів, батьків, педагогів та адміністрації школи);
- опора на досягнення передбачуваних освітніх результатів учня (особистісних, метапредметних і предметних);
- систематичне оцінювання індивідуального прогресу учнів, за врахування результатів якої проводиться коригування ІОМ;
- організація психолого-педагогічної й організаційно-методичної підтримки всім учасникам освітніх відносин.

Надання широкого спектру можливостей для досягнення планованих освітніх результатів учнів, їхньої самореалізації та соціалізації, ще не гарантує успішного просування учнів за індивідуальним освітнім маршрутом. Для вирішення цього завдання не менш важливим є розуміння сенсу проектування

індивідуального освітнього маршруту самими учнями, а також їхніми батьками, збереження їхньої активної позиції в процесі просування індивідуальним освітнім маршрутом.

Тому в освітньому процесі має бути організована попередня робота з учнями та їх батьками, яка передбачає не лише проведення різних діагностувальних процедур, а й роз'яснювальну та консультативну роботу, що дає змогу сформувавши в них уявлення про ІОМ, мету та завдання його проектування та реалізації, способи активної участі в його розробленні, реалізації та внесенні, у разі потреби, певних коректив, а також механізмах взаємодії з педагогами й адміністрацією школи.

Під час розроблення структури та змісту карти індивідуального освітнього маршруту учня можна за основу взяти модель портфоліо, згідно з якою у ній є розділи «Знаю», «Умію», «Хочу», «Можу».

Зміст розділу «Знаю» містить підсумкові результати учня за попередній навчальний період, заплановані ним самим відмітки з предметів навчального плану на новий навчальний рік та підсумкові предметні результати учня за обраний навчальний період (чверть, півріччя чи рік).

Розділ «Умію» містить перелік метапредметних умінь (регулятивні, комунікативні та пізнавальні), об'єднаних у групи й оцінювання їхнього рівня сформованості на початок навчального року та його закінчення. Для оцінювання метапредметних результатів і учнями, і педагогами використовується критерійне оцінювання.

Предметні та метапредметні результати є планованими та вимірюваними. Учень сам може прогнозувати, контролювати й аналізувати свої досягнення, і, у разі потреби, вносити зміни до індивідуального освітнього маршруту. Оскільки участь у формуванні картки ІОМ учня беруть усі учасники освітніх відносин, то можливість оцінити рівень сформованості універсальних навчальних дій надається і педагогам-предметникам і батькам учнів. Крім оцінювання індивідуального прогресу учня порівняння запланованих і підсумкових освітніх результатів дає змогу, зокрема, оцінити рівень домагань учня.

Розділ «Хочу» відображає пізнавальні інтереси того, хто навчається. Наразі до нього включено програми позаурочної діяльності, олімпіади та конкурси, у яких дитина планує взяти участь протягом навчального року. Зміст цього розділу також формується за врахування думки батьків учнів і педагогів школи. Крім того, учень може спланувати свій рівень досягнення в кожному заході (учасник, призер, переможець). Надалі планується включити до цього розділу програми додаткової освіти, котрі реалізуються як школою, так й іншими освітніми організаціями, і навіть позаурочні заходи.

Розділ «Можу» заповнюється за результатами психологічного діагностування. Результати тестів дають змогу визначити, до яких видів діяльності в дитини є схильність. Крім того, різні види інтелекту можна розвивати, тому і дитині, і батькам ми рекомендуємо для вибору програми позаурочної діяльності, додаткові загальнорозвивальні програми, позаурочні заходи, олімпіади та конкурси, які, залежно від їхніх побажань, можуть бути

спрямовані як на розвиток сильних сторін особистості, так і на розвиток того типу інтелекту, який на думку батьків та учнів необхідно розвивати.

До цього розділу доречно включити діагностування самооцінки учня, рівня домагань і провідного типу мотивації навчальної діяльності.

Карта індивідуального освітнього маршруту учня може містити декілька таблиць і виглядати так:

Таблиця 4.1

Результати навчання за предметами

Навчальний предмет	Оцінка за попередній навчальний період	Бажана оцінка	Результат

Таблиця 4.2

Метапредметні результати

	Регулятивні вміння					Пізнавальні вміння		Комунікативні вміння	
	Уміння самостійно визначати мету навчання	Уміння самостійно планувати шляхи досягнення цілей, вибору найбільш ефективних способів	Уміння співвідносити свої дії із запланованими результатами	Уміння оцінювати правильність виконання навчального завдання	Володіння основами самоконтролю, самооцінювання	Уміння працювати зі знаками, символами, моделями	Читання з розумінням	Уміння будувати взаємодію з іншими учнями, аргументувати свою позицію	Володіння усним і письмовим мовленням відповідно до мети спілкування
Поч. навч. року									
Кін. навч. року									

Таблиця 4.3

Спрямованість позанавчальної діяльності

Духовно-моральний розвиток	Загально-культурний розвиток	Соціальний розвиток	Загально-інтелектуальний розвиток	Спортивно-оздоровчий розвиток

Конкурси та змагання

1 клас

Українська мова (письмо і читання)	Англійська мова	Математика	Мистецтво	Дизайн і технології	Я досліджую світ	Фізкультура

2-4 класи

Українська мова (письмо і читання)	Англійська мова	Математика	Мистецтво	Я у світі	Природознавство	Трудове навчання	Інформатика	Основи здоров'я	Фізкультура

Алгоритм проєктування індивідуального освітнього маршруту учня в загальному вигляді може бути представлений так:

1. *Визначення підстав для вибору індивідуального освітнього маршруту учня:*

- проведення психологічного діагностування учнів (визначення типу інтелекту та типу мислення (Додаток 1); формулювання рекомендацій педагогам щодо розроблення програм позаурочної діяльності і додаткових загальнорозвивальних програм, учням і батькам задля вибору програм для формування індивідуального освітнього маршруту); термін проведення: лютий;
- проведення анкетування учнів (Додаток 2) і батьків (Додаток 3) для вивчення освітніх потреб дітей; термін проведення: березень;
- проведення анкетування педагогів (Додатки 4, 5) задля визначення рівня освітніх результатів учнів і можливостей педагогічного колективу школи щодо задоволення існуючого соціального замовлення; термін проведення: квітень.

2. *Оброблення отриманих результатів.* Складання списків програм позаурочної діяльності, що рекомендуються для участі: предметних та альтернативних олімпіад, конкурсів і позаурочних заходів (для кожного класу). Термін проведення: квітень – травень.

3. *Концептуальне обґрунтування вибору індивідуального освітнього маршруту:*

- визначення учням разом із класним керівником цілей освітньої діяльності, запланованих результатів; термінів проведення: травень;
- заповнення учнями відповідних розділів конструктора індивідуального освітнього маршруту учня; термін проведення: травень;
- аналіз та узгодження підсумкової карти індивідуального освітнього маршруту учня вчителем з учнями та батьками; у разі потреби – зустріч учня та його батьків з адміністрацією школи; термін проведення: червень.

4. *Проектування педагогами та психологом діагностувальних методик для проведення поточного та підсумкового діагностування освоєння ІОМ, включно й карток самооцінювання учнів. Термін проведення: жовтень-листопад.*

5. *Проведення проміжного психолого-педагогічного діагностування реалізації ІОМ учня (за підсумками півріччя) та аналіз його результатів; у разі потреби – внесення коректив до ІОМ. Проведення консультацій для учнів і їхніх батьків. Термін проведення: грудень-січень.*

6. *Проведення підсумкового психолого-педагогічного діагностування реалізації ІОМ учня (за підсумками навчального року) та аналіз її результатів. Заповнення учнями, їхніми батьками та педагогами відповідних розділів конструктора ІОМ учня. Термін проведення: квітень-травень.*

7. *Проведення порівняльного аналізу результатів початкового, поточного та підсумкового діагностувань і визначення ефективності реалізації індивідуального освітнього маршруту учня. Термін проведення: травень-червень.*

8. *Проведення підсумкової зустрічі з учнями та батьками за підсумками реалізації ІОМ учня (на запит адміністрації або батьків – в очному режимі, в інших випадках – дистанційно). Термін проведення: травень-червень.*

4.3 Проектування індивідуального освітнього маршруту для обдарованих молодших школярів

Механізм проектування індивідуального освітнього маршруту та реалізація різних стратегій руху до певної мети в системі освіти розроблений недостатньо. Нагадаємо, що індивідуальна освітня програма є механізмом індивідуалізації освіти, що пов'язує для учня воєдино наміри, образ результату навчання та засоби його досягнення, що фіксують різні стратегії руху до певної мети. Виконуючи цю програму, дитина рухається певним маршрутом (Шелестова, 2022, с. 268–271).

Проектування індивідуального освітнього маршруту є спільною діяльністю педагога, дитини та батьків щодо планування процесу та результату особистісного розвитку дитини під час вирішення певних освітніх завдань. У проектуванні індивідуального освітнього маршруту обдарованого молодшого школяра є специфіка: необхідно враховувати не лише результати комплексного

психолого-педагогічного діагностування, але й певний вид обдарованості дитини.

Узагальнюючи напрацювання науковців і практиків щодо розроблення індивідуальних освітніх програм та індивідуальних освітніх маршрутів, можна виділити такі етапи проектування.

I етап – підготовчий.

Завдання: вивчення історії питання, теоретичних джерел із проблеми дослідження.

II етап – діагностувальний.

Завдання: вивчення та вибір методик діагностування дитячої обдарованості. Виявлення дітей із ознаками обдарованості.

III етап – цільовий.

Завдання: визначення мети та завдань усіх суб'єктів освітньої діяльності. Встановлення мотивів діяльності дитини стосовно освітньої галузі, уподобаному виду діяльності

IV етап – етап планування.

Завдання: на основі побажань і вподобань дитини та її батьків планується психолого-педагогічний супровід дитини з ознаками обдарованості. Обираються форми та методи освітньої діяльності

V етап – етап конструювання.

Завдання: побудова індивідуального освітнього маршруту на основі виявлених видів обдарованості, а також встановлених прогалин та труднощів у навчанні та соціалізації.

VI етап – етап реалізації.

Завдання: індивідуальний освітній маршрут реалізується в усіх видах діяльності, у будь-який час, залежно від бажання дитини, її вибору та самовизначення.

VII етап – результативний.

Завдання: презентація особистих освітніх досягнень (продуктів діяльності) обдарованої дитини.

VIII етап – рефлексійно-оцінювальний.

Завдання: вивчення й аналіз результатів упровадження індивідуального освітнього маршруту. Зіставлення отриманих результатів із запланованими.

На *діагностувальному етапі* спочатку доречно використовувати методи дослідження різних видів обдарованості. Потім доцільно перевірити отримані дані за допомогою методики експертних оцінок щодо визначення обдарованості дітей з певного виду обдарованості: художньо-образотворчої, творчої, інтелектуальної.

На *цільовому етапі* необхідно сформулювати мету й завдання для всіх суб'єктів освітньої діяльності (педагогів, батьків, дитини), встановити мотиви діяльності дитини стосовно освітньої галузі, у якій виявлено її обдарування. Також важливо зібрати відомості про дитину (есе) та її сім'ю (соціальна характеристика сім'ї).

Етап планування індивідуального освітнього маршруту передбачає визначення групи супроводу, вибір координатора, узгодження з батьками форм

і методів освітньої діяльності під час здійснення психолого-педагогічного супроводу дитини з ознаками обдарованості.

Етап конструювання передбачає розроблення структури індивідуального освітнього маршруту за врахування аналізу теоретичних та отриманих емпіричних даних. Окрім того розробляється календарно-тематичне планування та планування психолого-педагогічного супроводу.

На *етапі реалізації* індивідуального освітнього маршруту здійснюється індивідуальна робота щодо розвитку дитячої обдарованості в певному виді обдарованості, за бажання дитини в усіх видах діяльності й у будь-який час. Педагогом заповнюється картка спостережень за дитиною.

Результативний етап передбачає оцінювання рівня розвитку здібностей дитини в певному виді обдарованості; аналіз картки спостережень за обдарованою дитиною задля встановлення прогалин у навчанні та розвитку особистісних якостей; встановлення динаміки змін між початковим і заключним (проміжним) етапом розвитку її обдарувань.

На *рефлексійному етапі* підбиваються проміжні підсумки виконаної обдарованою дитиною роботи, формуються висновки щодо необхідності коригування змісту, форм і методів роботи; поєднання формальної та неформальної освіти задля створення єдиного розвивального освітнього середовища для реалізації індивідуального освітнього маршруту; залучення батьків обдарованої дитини до освітнього процесу.

Важливу роль у проєктуванні та реалізації індивідуального освітнього маршруту обдарованої дитини посідають освітні установи. Впровадження в практику роботи освітніх установ індивідуальних освітніх маршрутів і створення для цього системи психолого-педагогічних умов забезпечить обдарованій дитині активне стимулювання самоосвіти, саморозвитку, волі та відповідальності (Волощук, 2009), (Клименюк, 2015, с. 46–50), (Кузьменко, 2013, с. 28–30), (Кульчицька, 2007, с. 39–42), (Морозова, & Бондарев, 2003, с. 34–38), (Паламарчук, 1999с), (Паламарчук, 1999d).

4.4 Готовність учителів до індивідуалізації навчання

Реформи в системі освіти обумовили нові вимоги до якості освітнього (навчального) процесу, створення умов для формування компетентностей учнів, їхнього індивідуально-особистісного розвитку. Індивідуальність учнів розглядається в якості активного суб'єкта освітнього (навчально-виховного) процесу, що зумовлює побудову його на особистісно-орієнтованих засадах.

Стосовно розуміння поняття «індивідуалізація навчання» в науковій літературі немає однастайності. Більшість науковців індивідуалізацію навчання розглядають як організацію навчального процесу за врахування індивідуальних особливостей учнів, інші розуміють як самоорганізаційну діяльність останніх. З позицій особистісно орієнтованого підходу індивідуалізація навчання є системою засобів і умов, які сприяють усвідомленню зростаючою особистістю своєї відмінності від інших, свідомого вибору власного сенсу життя, допомога в особистісному самовизначенні. В основі цієї моделі навчання є індивідуальність дитини, її унікальність і неповторність; метою є становлення й

розвиток індивідуальності дитини, отримання й накопичення унікального досвіду, самореалізація особистості в процесі здобуття освіти.

Для здійснення індивідуалізації необхідні: різні варіанти програм, підручників, дидактичних матеріалів, які дають змогу на єдиному базовому змісті варіювати, а отже індивідуалізувати, процес навчання; створення умов для самостійного вибору учнем способів роботи, типів завдань, видів і форм навчального матеріалу; використання різних форм занять (рольових ігор, діалогів, тренінгів тощо).

З огляду на це, змінюється й роль педагога в освітньому процесі. Він перестає бути лише транслятором знань, усе більшої значущості набувають його професійні й особистісні якості, здатність до діалогічного спілкування, гуманістичне ставлення до особистості учнів, їхнього досвіду, уподобань, здібностей; здатність обирати методи й засоби, які є оптимальними для конкретного учня.

Реалізація індивідуального навчання неможлива без спеціальної підготовки вчителя, його готовності приділяти увагу розвитку кожного учня.

Під готовністю розуміємо стан або властивість готового; бажання зробити щось; бажання, схильність, намір, згода щось зробити; усвідомлену установку на майбутню діяльність, яка зумовлена високим рівнем мотиваційних, пізнавальних, емоційних і вольових процесів особистості або колективу, яка забезпечує успіх майбутньої діяльності; активно-дійовий стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізованість сил для виконання завдань, складниками якої є знання, уміння, навички, налаштованість і рішучість здійснювати ці дії; форму установки, для якої властива спрямованість на виконання певної дії, що передбачає наявність певних знань, умінь і навичок; готовність протидіяти різним перепонам, що виникають у процесі виконання дій. Тобто, готовність є установкою на певні дії, станом і результатом (Шелестова, 2021а, с. 193–196), (Шелестова, 2023, с. 188–191).

Спираючись на загальне розуміння готовності, осмислимо сутність готовності до професійної педагогічної діяльності, зокрема й до розвитку індивідуалізації навчання. Готовність педагога до педагогічної діяльності в науці розуміють як інтегративну особистісну якість педагога, її особистісний стан мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами й засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії. Вона є основою активної суспільної й професійно-педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності (Дичківська, 2004).

У структурі готовності до професійної педагогічної діяльності виділяють такі компоненти:

- мотиваційний (позитивне ставлення до професії вчителя; потреба в професійному, особистісному, творчому зростанню; прагнення до інновацій у педагогічному процесі; професійна спрямованість і міра старання в професійній діяльності);
- когнітивний (рівень розвитку пізнавальних процесів педагога (його сприймання, уваги, пам'яті, мислення, уяви); сукупність предметних і

загальних (психологічних, суспільно-політичних, філософських тощо) знань, умінь і навичок для здійснення професійної діяльності;

- операційний (володіння засобами й методами професійної діяльності, уміннями й навичками, розвинутою здатністю здійснювати розумові операції (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо);
- вольовий (цілеспрямованість і наполегливість; самоконтроль, уміння керувати власними діями, відповідальність за результати педагогічної діяльності);
- оцінний (самооцінювання власної професійної діяльності з позиції її оптимальності для вирішення педагогічних завдань) (Шелестова, 2019, с. 10–16), (Шелестова, 2021а, с. 193–196), (Шелестова, 2023, с. 188–191).

Готовність учителів до індивідуалізації навчання містить також мотиваційний, когнітивний, операційний, вольовий і оцінний компоненти.

Мотиваційний компонент готовності до індивідуалізації навчання передбачає усвідомлене ставлення педагога до необхідності її реалізації задля розвитку індивідуальності учнів, розуміння ролі вчителя в розв'язанні цього завдання, бажання розширити власну обізнаність у цьому питанні та впровадити отримані знання в практику.

Когнітивний компонент готовності до індивідуалізації навчання передбачає наявність знань педагога про сутність індивідуального підходу та його цілі, різновиди індивідуалізації, вікові особливості становлення індивідуальності, шляхи й засоби забезпечення індивідуалізації в педагогіці, методи діагностування індивідуальних особливостей учнів.

Операційний компонент готовності до індивідуалізації навчання передбачає практичне володіння технологіями реалізації індивідуального підходу, використання їх у власній професійній діяльності, орієнтованість на власну професійну творчість, здійснення експериментальної роботи.

Вольовий компонент готовності до індивідуалізації навчання передбачає здатність керувати навчальною діяльністю учнів, нести відповідальність за її результати; здатність налагоджувати комунікацію з учнями за врахування їхніх індивідуальних особливостей; готовність до подолання труднощів, пов'язаних із реалізацією індивідуалізації навчання.

Оцінний компонент готовності до індивідуалізації навчання передбачає здатність оцінювати власну професійну діяльність з позиції її оптимальності для становлення індивідуальності учнів.

Таким чином, посилення уваги до індивідуалізації навчання є вимогою сучасності. Реалізація індивідуального підходу передбачає зміну ролі вчителя, потребує його готовності до врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання. Питанню підготовки (майбутнього) вчителя до впровадження індивідуального підходу в освітньому процесі присвячені праці сучасних науковців інституту педагогіки НАПН України: (Арістова, 2020), (Арістова, 2023), (Загорулько, 2023), (Малихін, & Арістова, 2020), (Малихін, & Арістова, 2021), (Малихін, & Василюк, 2016), (Малихін, & Ліпчевська, (2023а), (Малихін, & Ліпчевська, (2023b), (Малихін, & Ліпчевська, (2023c), (Малихін, & Ліпчевська, 2022а), (Малихін, 1999), (Малихін, 2016), (Малихін, 2017),

(Топузов, & Засекіна, 2023), (Топузов, 2015), (Топузов, Малихін, & Опалюк, 2018), (Malykhin, & Aristova 2019), (Malykhin, Aristova, & Bondarchuk, 2022), (Malykhin, Aristova, & Kalinina, 2022), (Topuzov, Malykhin, & Aristova, 2022), (Topuzov, Malykhin, Aristova, Popov, & Zasyekina, 2022).

Дослідивши різні аспекти готовності особистості до певної діяльності, ми з'ясували структуру готовності педагога до індивідуалізації навчання. Вона містить мотиваційний, когнітивний, операційний, вольовий, оцінний компоненти, кожен із яких має специфічні вияви.

4.5 Індивідуальний підхід до коригування навчальних досягнень молодших школярів в умовах змішаного навчання

В умовах соціальних катаклізмів (пандемії, війни тощо) особливо актуальною формою організації освітнього процесу є змішане навчання, яке дає змогу більш ефективно використовувати переваги очного й електронного навчання. Під змішаним навчанням розуміють поєднання традиційних форм навчання з мережевими та дистанційними; поєднання різних форматів навчання в межах одного класу, що забезпечує персоналізацію навчання шляхом надання учням права вибору умов і контролю над процесом оволодіння необхідними компетентностями; гібрид між онлайн- та офлайн-заняттями в класі (Шелестова, 2021b).

Навчання онлайн передбачає цілеспрямований, спеціально організований процес взаємодії учнів і педагога, із засобами інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ) та між собою. Він некритичний у просторі, часі й конкретній освітній установі й протікає в специфічній педагогічній системі, елементами якої є мета, зміст, засоби, методи і форми, педагог і учень. За змішаного навчання частина пізнавальної діяльності учнів відбувається на уроці під безпосереднім керівництвом учителя, а друга – у самостійній роботі з електронними ресурсами індивідуально або в групах (Кузьменко, 2017, с. 140–147). Цифровізація освіти сприяє забезпеченню її неперервності, системності та систематичності (Алексєєва, Арістова, Малихін, & Топузов, 2023), (Арістова, & Малихін, 2021), (Арістова, 2023), (Ліпчевська, 2021b), (Ліпчевська, 2021c), (Ліпчевська, 2022c), (Малихін, & Арістова, 2021), (Малихін, & Загорулько, 2023a), (Малихін, & Ліпчевська, 2022b), (Малихін, Арістова, & Рогова, 2022), (Малихін, Арістова, & Шпарик 2021a), (Kaupuzs, Malykhin, Aristova, Kalvans, & Orska, 2023), (Lokshyna, & Topuzov, 2021), (Malykhin, & Zahorulko, 2023), (Malykhin, Aristova, & Alieksieieva, 2022), (Malykhin, Aristova, & Kalinina, 2022), (Topuzov, Malykhin, Aristova, Popov, & Zasyekina, 2022), (Zahorulko, 2023c).

З огляду на вищевикладене робимо висновок про те, що змішане навчання є комбінацією двох складників, які постійно взаємодіють та утворюють єдине ціле: офлайн/очне навчання (формат занять у класі) та онлайн/електронне навчання (заняття з використанням цифрових інструментів).

Як зазначалося вище (див. Розділ 2), змішане навчання має для учнів переваги перед традиційним оф-лайн навчанням і, водночас суттєві недоліки. Недоліки змішаного навчання особливо помітні в початковій ланці освіти. Це пов'язано з віковими психологічними та фізіологічними особливостями

молодших школярів, незначним життєвим досвідом, низьким рівнем розвитку навичок самостійної роботи й організаційних умінь, нездатністю учнів означеного віку використовувати цифрові ресурси повною мірою тощо. Зрозуміло, що це негативно позначається на рівні успішності учнів початкової школи, сформованості в них ключових компетентностей і наскрізних умінь. Зокрема, за результатами загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» за умов навчання у форматі он-лайн рівень читацької та математичної компетентності учнів початкової школи знижується, знижується кількість учнів, що мають високий рівень сформованості та збільшується частка учнів, які мають низький рівень сформованості цих компетентностей (Український центр оцінювання якості освіти, 2021).

У сучасному освітньому середовищі урахування індивідуальних особливостей молодших школярів набуває особливої ваги. Кожна дитина унікальна, з власним рівнем розвитку, темпом навчання та стилем сприйняття інформації. Психолого-педагогічна робота повинна ґрунтуватися на глибокому розумінні цих особливостей, щоб забезпечити максимально ефективний освітній (навчальний) процес та розвиток особистості кожного учня.

Індивідуальні особливості молодших школярів включають в себе різні аспекти, а саме: як інтелектуальні здібності, стилі навчання, емоційну сферу та соціальну адаптацію. Перераховані чинники можуть суттєво впливати на засвоєння навчального матеріалу та загальний успіх у навчанні. Тому важливо адаптувати підходи та методи навчання до конкретних потреб кожної дитини. Урахування індивідуальних особливостей сприяє більш глибокому розвитку особистості молодшого школяра. Забезпечення можливостей для самовираження, творчого розвитку та виявлення індивідуальних здібностей сприяє формуванню позитивної самооцінки й упевненості у власних силах (Барановська, 2021а), (Барановська, 2022а, 14–23), (Барановська, 2022с, с. 338–342), (Барановська, 2022b, с. 11–15), (Барановська, 2022d, с. 83–84), (Барановська, 2023а, с. 200–203), (Барановська, 2023d, с. 44–46), (Локшина, Глушко, Джурило, Кравченко, Максименко, Нікольська, & Шпарик, 2022), (Агаєв, Кокун, Пішко, Лозінська, Остапчук, & Ткаченко, 2016), (Шелестова, 2021b). Ефективна робота з молодшими школярами передбачає застосування різноманітних методів і підходів для адаптації навчання до їхніх індивідуальних потреб. Це може включати:

- розроблення індивідуальних навчальних планів;
- використання різних навчальних матеріалів і методик;
- побудову співпраці з батьками для підтримки освітнього (навчального) процесу вдома;
- постійний моніторинг і корекцію.

Розроблення індивідуальних навчальних планів є ключовим кроком у врахуванні індивідуальних потреб учнів. Це передбачає аналіз академічних здібностей, інтересів, стилів навчання та можливих труднощів кожного учня.

Індивідуальні плани дають змогу підійти до навчання з різних боків, надаючи дітям можливість розвиватися відповідно до їхнього потенціалу.

Для ефективної адаптації навчання до індивідуальних потреб, педагоги повинні використовувати різноманітні методики та навчальні матеріали. Це може включати в себе використання візуальних, аудіальних і кінестетичних методів навчання, застосування ігрових елементів, використання практичних завдань і проєктів. Такий підхід допомагає забезпечити більш глибоке розуміння матеріалу кожним учнем залежно від їхнього сприйняття.

Адаптація навчання також передбачає створення сприятливого середовища, у якому кожен молодший школяр відчуває себе важливим і підтриманим. Особистісно-орієнтований підхід означає виявлення інтересів, потреб і сильних сторін кожного учня, а також створення можливостей для самовираження та самореалізації.

Адаптація навчання до індивідуальних потреб є динамічним процесом, який вимагає постійного моніторингу та корекції. Педагоги повинні слідкувати за навчальними досягненнями кожного учня, виявляти можливі труднощі та шукати шляхи їх вирішення. Постійний діалог з учнями та їхніми батьками допомагає підтримувати ефективну адаптацію навчання протягом усього освітнього (навчального) процесу.

Важливою складовою ефективного навчання є диференційований підхід до оцінювання та коригування навчальних досягнень молодших школярів. Ураховуючи індивідуальні особливості та потреби кожного учня, педагоги можуть забезпечити більш точне оцінювання, стимулювати активну підготовку та розвиток навчальних навичок. Диференційований підхід також сприяє підвищенню самостійності та відповідальності учнів за своє навчання та розвиток їхніх особистісних якостей.

Диференційований підхід до оцінювання передбачає індивідуальний підхід до кожного учня, заснований на різних критеріях і методиках оцінювання. Оцінювання може бути орієнтоване на вимірювання знань, навичок, умінь і компетентностей, і проводитись різними способами, а саме: тестування, практичні завдання, проєкти тощо.

Застосування диференційованого оцінювання має низку позитивних наслідків для навчання молодших школярів. Це допомагає забезпечити більш точний та об'єктивний вимір знань, ураховуючи індивідуальні особливості кожного учня. Крім того, це стимулює більш активну підготовку до уроків, посилює мотивацію до навчання та розвиває навички самостійності та відповідальності.

Диференційований підхід до оцінювання також передбачає педагогічну підтримку й індивідуальну корекцію. Педагоги мають здійснювати постійний моніторинг успішності та прогресу кожного учня, виявляти можливі проблеми та труднощі, а також розробляти індивідуальні плани корекції для покращення результатів.

Зупинимось більш детально на особливостях педагогічної підтримки й індивідуальної корекції молодших школярів.

У сучасних умовах освітнього простору, де враховані різноманітні індивідуальні потреби, створення ефективного механізму педагогічної підтримки й індивідуальної корекції передбачає:

- постійний моніторинг та аналіз успішності. Важливо здійснювати постійний моніторинг та аналіз успішності кожного учня. Це передбачає вивчення результатів навчання, академічних досягнень, а також нюансів, які можуть впливати на навчання, а саме: особливості стилю навчання, психологічний стан, мотивація й інші чинники;
- виявлення труднощів та індивідуальних потреб. Під час моніторингу педагоги мають виявляти труднощі й особливі потреби кожного учня. Це можуть бути труднощі в розумінні певних понять, виконанні завдань, недостатня мотивація, адаптаційні проблеми тощо. Важливо виявити ці аспекти для подальшої корекційної роботи;
- розроблення індивідуальних планів корекції. На основі аналізу та виявлення труднощів педагоги розробляють індивідуальні плани корекції для кожного учня. Ці плани включають конкретні стратегії та методики (зміст, форми та методи), спрямовані на покращення результатів навчання. Вони можуть включати додаткові навчальні матеріали, індивідуальні консультації, підтримку психолога тощо;
- залучення батьків і співпраця з психологами. Педагогічна підтримка та корекція молодших школярів передбачає також залучення батьків і співпрацю з психологами. Батьки можуть надати додаткову підтримку та стимулювання навчання вдома, спільно з педагогами виявляти проблеми та виробляти стратегії їх вирішення. Співпраця з психологами допомагає враховувати психоемоційний стан учнів, розробляти психологічну підтримку та методики саморегуляції;
- оцінювання ефективності та коригування планів. Педагогічна підтримка й індивідуальна корекція є неперервним циклом, що передбачає оцінювання ефективності застосованих корекційних заходів і необхідність їхнього коригування. Після певного періоду роботи з індивідуальними планами корекції педагоги проводять аналіз досягнень і змін в освітньому (навчальному) процесі кожного учня.

Важливо визначити, наскільки успішно було досягнуто запланованих цілей, чи вдалося подолати виявлені труднощі, а також чи виникли нові виклики. На підставі такого аналізу вносяться корективи до індивідуальних планів корекції, змінюються підходи та методи, аби забезпечити максимально ефективну допомогу кожному учневі.

Крім того, педагогічна підтримка й індивідуальна корекція також передбачають розроблення механізму постійного спілкування й обміну інформацією між педагогами, психологами та батьками. Це допомагає забезпечити взаємодію всіх сторін у процесі підтримки та корекції, а також вчасно реагувати на будь-які зміни в поведінці, результатах навчання чи емоційному стані учнів.

Найскладнішим для педагогічної практики є питання розроблення індивідуальних планів корекції. Цей процес передбачає глибокий аналіз

навчальних досягнень, поведінки, мотивації й особистісних особливостей кожного учня задля визначення конкретних шляхів покращення їхньої навчальної ситуації.

Опишемо етапи, які необхідно пройти педагогу, розробляючи індивідуальні плани корекції:

1. Визначення цілей і завдань. Перший крок у розробці індивідуальних планів корекції – це визначення конкретних цілей і завдань, які необхідно досягти для кожного учня. Ці цілі мають бути специфічними, вимірюваними, досяжними, релевантними та часово обмеженими. Наприклад, ціллю може бути покращення рівня засвоєння математики або підвищення рівня читання.

2. Вибір стратегій і методів. Після визначення цілей педагоги обирають оптимальні стратегії та методи, які допоможуть досягнути визначених цілей. Це передбачає використання додаткових навчальних матеріалів, індивідуальних завдань, тестів, групових проєктів, практичних занять та інше. Важливо дібрати такі методи, які найкраще відповідають особливостям і потребам кожного учня.

3. Створення конкретних планів. На основі обраних стратегій і методів, педагоги розробляють конкретні плани дій для кожного учня. Ці плани мають містити чіткі кроки та послідовність дій, які допоможуть досягнути визначених цілей. Кожен план має бути індивідуальним, урахувавши потреби, можливості та ресурси кожного учня.

4. Моніторинг та оцінювання прогресу. Реалізація індивідуальних планів корекції вимагає постійного моніторингу й оцінювання прогресу. Педагоги слідкують за виконанням завдань, рівнем досягнень і виявляють можливі труднощі, які можуть виникнути під час роботи. Оцінювання прогресу дає змогу вчасно коригувати плани, вносити необхідні зміни й адаптувати підходи.

5. Взаємодія з батьками та психологами. Розроблення індивідуальних планів корекції також передбачає взаємодію з батьками та психологами. Батьки можуть допомогти визначити додаткові потреби та можливості учнів, а психологи надають психологічну підтримку, сприяють виявленню психоемоційних аспектів, які можуть впливати на навчання та розвиток молодших школярів.

6. Адаптація та зміна планів. У процесі реалізації індивідуальних планів корекції може знадобитись адаптація та зміна планів залежно від реакції учнів і результатів. Якщо деякі методи не дають очікуваних результатів, педагоги можуть шукати альтернативні підходи, переглядати стратегії та вносити зміни до планів для досягнення кращих результатів.

7. Підтримка та стимулювання. Під час реалізації індивідуальних планів корекції важливо забезпечити педагогічну підтримку та стимулювання учнів. Педагоги виступають як наставники, сприяючи розвитку позитивного ставлення до навчання, мотивації до досягнення цілей і вироблення навчальних навичок.

8. Залучення учнів до процесу. Важливо також залучати учнів до процесу розроблення та реалізації індивідуальних планів корекції. Це допомагає їм більше відчувати відповідальність за своє навчання, сприяє саморефлексії, само оцінюванню та розвитку навичок саморегуляції.

9. Оцінювання результатів і рефлексія. По завершенні реалізації індивідуальних планів корекції, здійснюється оцінювання результатів. Педагоги разом з учнями аналізують досягнення цілей, визначають успіхи й обговорюють можливі аспекти для подальшого покращення. Ця рефлексія допомагає визначити, які методи та стратегії були найбільш ефективними, а також вчить учнів самооцінюванню та самоаналізу.

Наведемо декілька прикладів індивідуальних планів корекції для молодших школярів з різних предметів та для різних класів.

1 клас

Навчальний предмет: Математика.

Проблема учня: Труднощі з розрізненням чисел 6 і 9.

Мета: Відпрацювання вміння відрізнити числа 6 і 9.

Шляхи досягнення мети:

1. Використання вправ і завдань, які сприяють розрізненню чисел 6 і 9.
2. Гра з числами 6 і 9 для зміцнення навичок.
3. Індивідуальні заняття для практичного відпрацювання.

Оцінювання: учень буде оцінюватись за здатність правильно розрізнити числа 6 і 9 під час індивідуальних і групових занять.

Навчальний предмет: Читання.

Проблема учениці: Труднощі з розпізнаванням і вимовою деяких звуків.

Мета: Покращити навички розпізнавання та вимови складних звуків.

Шляхи досягнення мети:

1. Використання вправ та завдань для відпрацювання складних звуків.
2. Читання текстів з акцентом на складні звуки.
3. Індивідуальні заняття з вчителем для корекції вимови.

Оцінювання: учениця буде оцінюватись за здатність правильно розпізнавати та вимовляти складні звуки під час індивідуальних та групових занять з читання.

Навчальний предмет: Мова.

Проблема учня: Труднощі з написанням літер.

Мета: Відпрацювання навичок правильного письма літер.

Шляхи досягнення мети:

1. Використання вправ і завдань для формування правильного написання літер.
2. Гра з написання елементів букв для зміцнення навичок.
3. Індивідуальні заняття з учителем для корекції письма.

Оцінювання: учень буде оцінюватись за здатність правильно писати літери під час індивідуальних і групових занять з письма.

2 клас

Навчальний предмет: Математика.

Проблема учениці: Труднощі з розв'язуванням задач на множення та ділення.

Мета: Покращити навички розв'язування задач на множення та ділення.

Шляхи досягнення мети:

1. Використання вправ і завдань, які сприяють розв'язуванню задач на множення та ділення.

2. Застосування практичних ситуацій для розуміння використання множення та ділення в житті.

3. Індивідуальні заняття для практичного відпрацювання.

Оцінювання: учениця буде оцінюватись за здатність правильно розв'язувати задачі на множення та ділення під час індивідуальних і групових занять.

Навчальний предмет: Українська мова.

Проблема учениці: Труднощі з вимовою деяких звуків і написанням відповідних букв.

Мета: Покращити навички правильної вимови звуків і написання букв.

Шляхи досягнення мети:

1. Використання вправ і завдань для відпрацювання вимови звуків і написання букв.

2. Читання текстів з акцентом на правильну вимову та написання складних слів.

3. Індивідуальні заняття з учителем для корекції вимови та письма.

Оцінювання: учениця буде оцінюватись за здатність правильно вимовляти та писати складні звуки та слова під час індивідуальних і групових занять з української мови.

Навчальний предмет: Читання

Проблема учня: Повільне читання та труднощі з розумінням прочитаного.

Мета: Покращити темп читання та розуміння тексту.

Шляхи досягнення мети:

1. Використання вправ і завдань для збільшення темпу читання.

2. Читання різних типів текстів для розвитку навичок розуміння.

3. Індивідуальні заняття для вдосконалення техніки читання.

Оцінювання: учень буде оцінюватись за темп читання та розуміння прочитаного під час індивідуальних і групових занять з читання.

3 клас

Навчальний предмет: Математика.

Проблема учня: Труднощі з розумінням математичних понять у темі «Дроби».

Мета: Покращити розуміння математичних понять і навичок розв'язування завдань з дробами.

Шляхи досягнення мети:

1. Пояснення теоретичних аспектів теми «Дроби» з використанням конкретних прикладів.

2. Практичні завдання на додавання, віднімання, множення та ділення дробів.

3. Використання наглядних посібників та ігрових ситуацій для зміцнення розуміння.

Оцінювання: учень буде оцінюватись за здатність правильно розв'язувати завдання з дробами під час індивідуальних і групових занять.

Навчальний предмет: Українська мова

Проблема учениці: Труднощі з вивченням граматичних правил і пунктуації.

Мета: Покращити навички використання граматичних правил і правильної пунктуації.

Шляхи досягнення мети:

1. Використання вправ і завдань для закріплення граматичних правил і використання пунктуації.

2. Аналіз текстів для ідентифікації та виправлення граматичних і пунктуаційних помилок.

3. Індивідуальні заняття з учителем для практичного відпрацювання.

Оцінювання: учениця буде оцінюватись за здатність правильно застосовувати граматичні правила та пунктуацію під час індивідуальних і групових занять з української мови.

Навчальний предмет: Читання.

Проблема учня: Труднощі з розумінням тексту та виділенням основної інформації.

Мета: Покращити навички розуміння тексту й уміння виділяти основну інформацію.

Шляхи досягнення мети:

1. Використання вправ та завдань для вдосконалення навичок розуміння тексту.

2. Читання та обговорення текстів з акцентом на виділення головних ідей.

3. Індивідуальні заняття для практичного вдосконалення навичок читання та аналізу.

Оцінювання: учень буде оцінюватись за здатність правильно розуміти текст та виділяти головну інформацію під час індивідуальних та групових занять з читання.

4 клас

Навчальний предмет: Математика.

Проблема учня: Труднощі з розв'язуванням задач на довжину та вагу.

Мета: Покращити навички розв'язування задач на довжину та вагу.

Шляхи досягнення мети:

1. Використання вправ і завдань, які сприяють розв'язуванню задач на довжину та вагу.

2. Практичні завдання з вимірювання довжини та ваги різних об'єктів.

3. Індивідуальні заняття для практичного відпрацювання.

Оцінювання: Віктор буде оцінюватись за здатність правильно розв'язувати задачі на довжину та вагу під час індивідуальних і групових занять.

Навчальний предмет: Українська мова.

Проблема учениці: Труднощі з правильним написанням довгих слів.

Мета: Покращити навички правильного написання довгих слів.

Шляхи досягнення мети:

1. Використання вправ і завдань для закріплення правильного написання довгих слів.
2. Аналіз текстів для виправлення орфографічних помилок.
3. Індивідуальні заняття з учителем для корекції письма.

Оцінювання: учениця буде оцінюватись за здатність правильно писати довгі слова під час індивідуальних і групових занять з української мови.

Навчальний предмет: Навколишній світ.

Проблема учня: Труднощі з розумінням матеріалу про географічні об'єкти.

Мета: Покращити розуміння матеріалу та пам'ять про географічні об'єкти.

Шляхи досягнення мети:

1. Використання візуальних матеріалів, мап, атласів для покращення розуміння географічних об'єктів.
2. Проведення віртуальних екскурсій для збільшення інтересу та розуміння.
3. Індивідуальні заняття для глибокого розуміння та запам'ятовування.

Оцінювання: учень буде оцінюватись за здатність правильно розуміти та запам'ятовувати географічні об'єкти під час індивідуальних і групових занять з навколишнього світу.

Загалом, педагогічна підтримка й індивідуальна корекція молодших школярів є важливим компонентом ефективної освітньої практики. Розроблення індивідуальних планів корекції в межах диференційованого підходу до оцінювання та коригування успішності молодших школярів є важливою стратегією, яка сприяє забезпеченню персоналізованого навчання, розвитку індивідуальних задатків і досягненню оптимальних результатів у навчанні та розвитку кожного учня. Такий підхід сприяє створенню сприятливого середовища для навчання, дає змогу враховувати різні особистісні й академічні потреби учнів, а також сприяє їхньому розвитку та досягненню оптимальних результатів.

4.6 Читацька компетентність як основа функційної грамотності молодшого школяра

4.6.1 Причини та наслідки виникнення «нечитаючого покоління»: вплив на формування індивідуальності дитини

У сучасному світі, наповненому технологічними досягненнями та безмежним доступом до інформації, здатність до читання та глибокого розуміння тексту є необхідною навичкою для успішного функціонування в суспільстві. Однак, останні десятиліття свідчать про зростання проблеми нечитаючого покоління, яке виявляє відчутний дефіцит інтересу до книг, журналів та інших письмових джерел.

Це явище породжує низку серйозних питань, зокрема щодо освіти, культури і способу сприйняття інформації. Які причини лежать в основі цієї

проблеми? Один із чинників – зростання впливу інтернету та цифрових медіа. Завдяки широкому доступу до смартфонів, планшетів і комп'ютерів люди сьогодні знаходяться в постійному віртуальному середовищі, де короткі повідомлення, відео та зображення переважають над традиційними текстовими матеріалами.

Інша причина полягає в зміненому способі сприйняття інформації. В умовах швидкого ритму життя й інформаційного перенасичення, багато людей стають схильними до швидкого сканування тексту, зосереджуючись лише на заголовках і ключових словах. Це впливає на їхню здатність глибоко аналізувати, розуміти та контекстуалізувати інформацію, яка передається через письмовий засіб.

Окрім того, значну роль у формуванні нечитаючого покоління відіграють соціальні мережі та розважальні платформи, які надають безліч візуального контенту, але рідко пропонують глибину аналізу та розуміння. Молоді люди дедалі більше проводять час у віртуальному світі, де книги й інші письмові джерела не завжди займають чільне місце.

Як наслідок, виникає поняття «функційна неграмотність», коли дитина неспроможна прочитати та зрозуміти елементарні фрази, які потрібні для повсякденного життя; неспроможна навчатися успішно з інших предметів, оскільки в основі цього навчання лежить наскрізне вміння розуміння прочитаного та написаного. Вважається, що функційна неграмотність у більш старшому віці має низку ознак: неспроможність критично сприймати інформацію (людина стає заручником масової пропаганди); неспроможність чітко висловити власну думку, ураховувати часові межі її викладення; неспроможність розуміння прихованого змісту, контексту чи несприйняття гумору; бідний словниковий запас і низька кумуляція базових знань; низька математична компетентність і великі труднощі в проходженні тестувань і співбесід у майбутньому.

Причинами виникнення функційної неграмотності можна назвати такі:

- різка зміна парадигми в суспільстві в 90-х роках ХХ століття, яка призвела до неможливості реформування шкільної освіти;
- режим виживання 90-х років вимагав зміщення акцентів із навчання та розвитку на суто практичну діяльність;
- заклик в інформаційному просторі до масового споживання неякісного контенту;
- активний розвиток нових інформаційних засобів змістив акценти з читання на використання ігрових гаджетів;
- фрагментарне сприйняття візуальної інформації зробило для дитини читання важкою роботою;
- художні твори подавалися в скороченому чи спрощеному вигляді, коміксах;
- виникли соціальні мережі, де тексти фрагментовані чи подаються в картинках і коротких роликах;
- батьки, які не читають самі виховали покоління дітей, які майже не заповнюють своє дозвілля читанням;

- батьки покладаються на соціальні інститути та гаджети, які виконують роль бебісітерів;
- читання відбувається під примусом (Барановська, 2023а, с. 200–203), (Барановська, 2023е, с. 78–82).

Нечитаюче покоління і його віддаленість від письмової культури може мати серйозні наслідки для суспільства. Серед них: зниження мовної компетентності, вплив на когнітивні навички, збільшення інформаційної нерівності, обмеження доступу до інформації, зменшення емпатії та соціальної взаємодії тощо.

4.6.2 Уміння читати з розумінням – базова складова читацької компетентності

Поняття «читацька компетентність» – базове для початкової школи, яке протягом останніх років активно досліджується в педагогічній теорії та практиці. Складники читацької компетентності визначено в Державному стандарті початкової освіти (Державний стандарт початкової освіти, 2018).

Серед них:

- *уміння та навички роботи з текстом*, що є складовими інтелектуальної, інформаційної та комунікативної компетентностей, такі, як: сприйняття, аналіз, інтерпретація, критичне оцінювання інформації в текстах різних видів, медіа-текстах і використання її для збагачення свого досвіду (вміння аналізу, порівняння, узагальнення, систематизації, доведення, прогнозування, аргументування, перетворення інформації, оцінювання, інтерпретація тексту, творчі зміни тексту, імпровізація).
- *уміння сприймання тексту* (прогнозування змісту дитячої книжки за обкладинкою, заголовком, ілюстраціями та анотацією);
- *володіння повноцінними навичками читання* (вголос і мовчки), що дає змогу зрозуміти тексти різних видів;
- *уміння аналізу та інтерпретації тексту* (зв'язування елементів інформації в цілісну картину; розрізнення фактів і думок про ці факти; формулювання прямих висновків на основі інформації, виявленої в тексті; визначення форми й пояснення змісту простих медіа-текстів);
- *збагачення естетичного та емоційно-чуттєвого досвіду* (опис емоційного стану персонажів, співпереживання); *оцінювання текстів* (висловлення власного ставлення до творів, літературних персонажів, об'єктів мистецтва і навколишнього світу, наведення простих аргументів щодо власних думок, використовуючи текст, власний досвід та інші джерела; опис враження від змісту і форми медіа-тексту);
- *вибір текстів для читання* (визначення мети читання, вибір відповідних текстів);
- *перетворення інформації* (на основі тексту створення плану, таблиці, моделі);

- *творче читання* (експериментування з текстом: зміна сюжету, переказ тексту з іншої позиції, додавання персонажів, імпровізація під час інсценізації).

Нормативними документами також визначено наскрізні уміння, які необхідно формувати в учнів під час вивчення всіх навчальних предметів протягом усього періоду навчання в школі. серед них – уміння читати з розумінням, яке тісно пов'язане з читацькою компетентністю.

Наскрізні вміння, визначені програмою НУШ (Нова українська школа):

- *уміння читати з розумінням* – здатність до емоційного, інтелектуального, естетичного сприймання й усвідомлення прочитаного, розуміння інформації, записаної (переданої) у різний спосіб або відтвореної технічними пристроями, що охоплює, зокрема, уміння виявляти приховану й очевидну інформацію, висловлювати припущення, доводити надійність аргументів, підкріплюючи власні висновки фактами та цитатами з тексту, висловлювати ідеї, пов'язані з розумінням тексту після його аналізу і добору контраргументів;
- *уміння висловлювати власну думку в усній і письмовій формі* словесно передавати власні думки, почуття, переконання, зважаючи на мету та учасників комунікації, обираючи для цього відповідні мовленнєві стратегії;
- *уміння критично і системно мислити* – визначати характерні ознаки явищ, подій, ідей, їх взаємозв'язків, аналізувати й оцінювати доказовість і вагомість аргументів у судженнях, зважати на протилежні думки та контраргументи, розрізняти факти, їх інтерпретації, розпізнавати спроби маніпулювання даними, використовуючи різноманітні ресурси й способи оцінювання якості доказів, надійності джерел і достовірності інформації;
- *уміння логічно обґрунтовувати позицію* – висловлювати послідовні, несуперечливі, обґрунтовані міркування у вигляді суджень і висновків, що є виявом власного ставлення до подій, явищ і процесів;
- *уміння діяти творчо* – креативно мислити, продукувати нові ідеї, добросовісно використовувати ідеї інших і доопрацьовувати, перетворювати їх, застосовувати власні знання для створення нових об'єктів, ідей, уміти випробовувати нові ідеї;
- *уміння виявляти ініціативу* – активно відшукувати і пропонувати рішення для розв'язання проблем, брати активну участь у різних видах діяльності, ініціювати її, прагнути до лідерства, уміти брати на себе відповідальність;
- *уміння конструктивно керувати емоціями* – уміти розпізнавати власні емоції й емоційний стан інших, сприймати емоції без осуду, адекватно реагувати на конфліктні ситуації, розуміти, як емоції можуть допомагати і заважати в діяльності, налаштовуючи себе на пошук внутрішньої рівноваги, конструктивну комунікацію, зосередження уваги, продуктивну діяльність;
- *уміння оцінювати ризики* – розрізняти прийнятні і неприйнятні ризики, зважаючи на істотні фактори;

- *уміння приймати рішення* – обирати способи розв’язання проблем на основі розуміння причин та обставин, які призводять до їх виникнення, досягнення поставлених цілей із прогнозуванням і врахуванням можливих ризиків і наслідків;
- *уміння розв’язувати проблеми* – аналізувати проблемні ситуації, формулювати проблеми, висувати гіпотези, практично їх перевіряти й обґрунтовувати, здобувати потрібні дані з надійних джерел, презентувати й аргументувати рішення;
- *уміння співпрацювати з іншими* – обґрунтовувати переваги взаємодії під час спільної діяльності, планувати власну та групову роботу, підтримувати учасників групи, допомагати іншим і заохочувати їх до досягнення спільної мети (Міністерство освіти і науки України, 2016).

Поняття «читацька компетентність» входить до переліку умінь, що перевіряються в Програмі міжнародного оцінювання учнів PISA.

Читацька компетентність – це здатність особи широко розуміти текст як частину повсякденного життя й навчальної діяльності, шукати нову інформацію, відтворювати та використовувати її, інтерпретувати зміст і формулювати умовиводи, осмислювати й оцінювати зміст і форму тексту.

Що має вміти робити випускник початкової школи щодо інтерпретування й узагальнення (інтегрування) прочитаного, аналізування й оцінювання змісту й форми прочитаного тексту (у чинних типових освітніх програмах на початковому рівні мовно- літературної освіти визначено такі змістові лінії):

- «Читаємо» – спрямована на розвиток мотивації дітей до читання, залучення їх до читацької діяльності, ґрунтується на учнівській ініціативності та самостійності в доборі текстів для читання й інтерпретування прочитаного; під час читання учні розвивають уміння сприймати й аналізувати текст, оцінювати прочитане й перетворювати інформацію, уявляти, мислити творчо;
- «Розвиваємо навичку читання, оволодіваємо прийомами розуміння прочитаного» – охоплює такі основні змістові блоки: удосконалення й розвиток якісних характеристик технічної і смислової сторін навички під час читання вголос і мовчки; самостійне застосування мовленнєвих і позамовних засобів художньої виразності; оволодіння прийомами смислового читання (самостійне розуміння лексичного значення слів, словосполучень; повноцінне усвідомлення в тексті фактичної, концептуальної, підтекстової (за допомоги вчителя) інформації) із поступовим нарощуванням ступеня складності; застосування видів читання: аналітичного, переглядового, вибіркового відповідно до мети читання;
- «Досліджуємо й взаємодіємо з текстами різних видів» – передбачає цілісне сприймання учнями художніх, науково-художніх текстів, їх аналізування, інтерпретування з використанням літературознавчих понять (практично); формування вмінь висловлювати рефлексійні судження стосовно прочитаного, критично оцінювати інформацію в

текстах різних видів і використовувати її для збагачення особистого читацького досвіду (Український центр оцінювання якості освіти, 2022).

- Усвідомлюючи важливість формування читацької компетентності школярів, Міністерством освіти і науки України протягом 2016-2021 рр. було проведено загальнодержавний зовнішній моніторинг якості початкової освіти «Стан сформованості математичної та читацької компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» (Український центр оцінювання якості освіти, 2021).

У межах проведеного моніторингу досліджували такі складники читацької компетентності: уміння знаходити інформацію; уміння формулювати прямі висновки; уміння інтерпретувати й узагальнювати (інтегрувати) інформацію; уміння аналізувати й оцінювати зміст і форму тексту.

Аналіз результатів проведеного дослідження засвідчив наявність таких проблем: переважна більшість учнів уміє відшукувати явно виражену інформацію та робити прямі висновки з прочитаного; однак у значної частини учнів виникали труднощі в інтегруванні інформації та її пошуках у різних частинах тексту.

Учні початкової школи доволі легко виконували репродуктивні завдання за текстом, зокрема такі: визначити послідовність подій у тексті; знайти в тексті відповіді на прямо поставлені запитання; визначити героїв твору, їхні дії, послідовність подій. Нескладними для них були й окремі типи продуктивних завдань, а саме: визначити причину та наслідки подій; визначити мотиви героїв, які явно означені в тексті; порівняння героїв твору або подій. Водночас, продуктивні запитання та завдання, які потребували вияву інтелектуальних умінь вищого порядку (узагальнення, систематизації та перенесення), викликали в учнів труднощі. Серед цих завдань такі: визначити авторський задум; визначити головне й другорядне; розмежувати факти й судження; визначити підтекст; проаналізувати форму та зміст тексту тощо.

Варто зауважити, що вміння читати з розумінням є базовим наскрізним умінням для молодших школярів, оскільки воно слугує основою для їхнього академічного успіху й розвитку. Саме на цьому вмінні, яке є фундаментом для подальшого навчання й розвитку дитини будується весь освітній (навчальний) процес.

Проте складні життєві обставити, зокрема війна, можуть суттєво впливати на формування цієї навички. Окреслимо деякі чинники, які можуть позначитися на формуванні в молодших школярів уміння читати з розумінням під час воєнного конфлікту:

- припинення освітнього (навчального) процесу. Воєнний конфлікт може призвести до припинення навчання в школах, евакуації учнів і вчителів, а також до руйнування закладів освіти. Це може перервати нормальний процес навчання й ускладнити формування в молодших школярів уміння читати з розумінням;
- емоційний і психологічний стрес. Війна викликає емоційний і психологічний стрес у дітей, що може вплинути на їхню концентрацію, пам'ять і здатність аналізувати й розуміти текст. Діти, котрі пережили

травматичні події війни, можуть мати складнощі зі сприйняттям й осмисленням прочитаного матеріалу;

- відсутність доступу до відповідних освітніх (навчальних) ресурсів. У воєнний період руйнування інфраструктурних об'єктів може обмежувати доступ до книжок, посібників та інших навчальних ресурсів, які сприяють розвитку вміння читати з розумінням. Це може завдати шкоди формуванню навичок читання та глибокого розуміння тексту;
- зміни в життєвому середовищі. Війна часто супроводжується переміщенням, зміною місця проживання та зміною соціального оточення. Ці чинники можуть вплинути на стабільність і нормальний розвиток дитини, включаючи її здатність до читання з розумінням.

З огляду на це, важливо надавати молодшим школярам підтримку й ресурси, які сприяють формуванню в них уміння читати з розумінням. Доцільним буде створення спеціальних навчальних програм, доступ до електронних навчальних матеріалів і психологічна підтримка, що допоможе дітям впоратися з наслідками війни, і зокрема, розвивати навички читання та розуміння тексту.

Зважаючи на важливість формування читацьких умінь учнів, доцільно враховувати можливості розроблення індивідуальної освітньої програми та побудови індивідуальної освітньої траєкторії розвитку молодшого школяра в умовах змішаного навчання.

4.6.3 Індивідуальний підхід до формування читацької компетентності

Дослідження вчителем і психологом індивідуальних особливостей учнів за допомогою комплексу діагностувальних методик дає змогу виявити учнів, які найбільше потребують індивідуального підходу, й оцінити можливості більшості дітей навчатися за допомогою колективної та групової (парної) форм організації навчання.

У сьогоденних умовах очевидним є те, що індивідуального навчання потребують не лише діти з особливими освітніми потребами, а й ті, які зазнали найбільших освітніх втрат і психологічних травм.

Для індивідуальної роботи з учнями, які не відвідують заклад освіти через воєнні дії чи потребують індивідуального підходу, може розроблятися за потреби *індивідуальний план* (інклюзивне навчання, індивідуальна форма здобуття освіти, сімейна (домашня) форма здобуття освіти). Індивідуальний навчальний план містить: цілі та основні заходи, які має відвідувати учень (консультації, контрольні заклади) у контексті тем із навчальних предметів за навчальними програмами; терміни здачі контрольних точок, проходження оцінювання; за потреби: інформацію про адаптацію чи модифікацію змісту освітніх компонентів освітньої програми, послідовність, форму й темп їх засвоєння й очікувані результати навчання.

В умовах війни розроблення індивідуального плану та індивідуальної освітньої траєкторії навчання й розвитку – необхідне й водночас оптимальне рішення для дітей, які перебувають у нестабільних соціальних умовах чи

змінюють своє перебування, а з ним і умови життя (Барановська, 2022b, с. 11–15).

Особливо актуальним є це питання для учнів початкових класів, які через війну мають значні проблеми з формуванням наскрізних умінь, зокрема й уміння читати з розумінням, яке є основою для формування читацької компетентності дитини.

Реалізувати індивідуальний підхід до формування читацьких умінь молодших школярів можна за допомогою спеціально розробленої програми (О. Почупайло (Барановська)) (Почупайло, 1993, с. 66–75), (Почупайло, 1994а, с. 298–300), (Почупайло, 1994b), (Почупайло, 1996а, с. 95–102), (Почупайло, 1996b), (Почупайло, 1997а, с. 29–38), (Почупайло, 1997b). Її метою є формування читацьких умінь як основи для розвитку загальних здібностей учнів початкових класів. Ця програма розроблялася на основі теорії поетапного формування інтелектуальних дій та програми формування інтелектуальних (мислительних) умінь в учнів 1-12 класів (В. Паламарчук) (Паламарчук, 1999а), (Паламарчук, 1999b, с. 74–76), (Паламарчук, 1999с), (Паламарчук, 1999d), (Паламарчук, 2006).

Згідно з основними положеннями цієї теорії формування будь-яких інтелектуальних умінь, зокрема й читацьких, відбувається за певними етапами: кумуляція – діагностування – мотивація – рефлексія (усвідомлення та пояснення суті та правила користування прийомом) – застосування – узагальнення – перенесення. Уміння й навички постійно вдосконалюються в процесі міжпредметного, цілеспрямованого, активного формування в умовах мотиваційного забезпечення, випереджального навчання, операційно-системного формування, поетапності, особистісно орієнтованого навчання. У віковому аспекті інтелектуальні вміння відрізняються за рівнем складності, обсягом і структурою. У програмі передбачені різні види діяльності: навчально-пізнавальна, ігрова, трудова, суспільна.

Згідно з авторською програмою формування інформаційних умінь учнів початкової школи структуровано за чотирма розділами (Почупайло, 1994b), (Почупайло, 1997а, с. 29–38):

1. Інтелектуальні вміння як компонент інформаційних умінь.
2. Уміння читати й аналізувати художній твір.
3. Уміння працювати з комп'ютером та іншими гаджетами.
4. Бібліотечно-бібліографічні вміння та навички (повний варіант програми для учнів 3-4 класів див. у додатку б).

До першого розділу – *«Інтелектуальні вміння як компонент інформаційних умінь»* – віднесено інтелектуальні вміння та навички, які потрібні для роботи з будь-якою інформацією.

Наведемо перелік цих умінь, які формуються в 3-му класі:

- уміти виділяти основні смислові частини в розповіді вчителя, прочитаному тексті (уміння слухати й розуміти прочитане, уміння читати й розуміти текст);
- аналізувати відповіді товаришів, давати нескладну оцінку (уміння аналізу й оцінки вміння);

- відповідати на запитання «Про що (кого) говориться в тексті?», ділити текст на логічно закінчені частини й давати їм заголовки (уміння аналізу та виділення головного);
- робити повне порівняння, виділяючи суттєві й несуттєві ознаки, учитися робити паралельне порівняння (уміння порівнювати); відповідати на запитання на загальну тему, групувати прочитане за темами, жанрами (уміння узагальнення та систематизації);
- прогнозувати ситуацію, розраховуючи наперед «Продовж відповідь», «Що станеться з героєм далі?» (уміння прогнозування) тощо.
- Для 4-го класу вміння та навички цього типу ускладнюються як структурно, так і якісно. Діти цього віку повинні:
- оволодіти елементарним смисловим аналізом тексту, уміти розділяти його на основні змістові частини, відділяючи головне від другорядного;
- порівнювати (одночасно й паралельно), розрізняючи істотні та неістотні ознаки, робити узагальнення як висновок порівняння, користуватися за допомоги вчителя правилом-орієнтиром порівняння;
- узагальнювати, виходячи з власного досвіду, учитись користуватися правилом-орієнтиром узагальнення в наочній формі;
- учитись доводити за планом-алгоритмом, удосконалювати практичний досвід доведення, отриманий у попередніх класах; прогнозувати й моделювати ситуації в ігровій формі, висловлювати різні шляхи вирішення проблем;
- орієнтуватися в змісті підручника, користуватися текстом, наочністю, планами, схемами, таблицями, картинками, самостійно відповідати на запитання, виконувати завдання в підручнику, користуватися змістом, використовувати додаткову літературу до параграфів підручника, виконувати завдання підручника для групової (парної) роботи;
- володіти вміннями розв'язувати проблеми на елементарному рівні, співпрацювати з іншими особами: виконувати завдання-інтерв'ю, взаємодіяти зі співбесідником та отримувати зворотний зв'язок.

До другого розділу – «Уміння читати й аналізувати художній твір» – належать уміння працювати з художнім твором і його літературними засобами.

Так, учні 4-го клас повинні:

- розрізняти основні роди й види літературних творів;
- орієнтуватися в структурі художнього тексту, розрізняти елементи композиції, розуміти їхню роль у творі;
- уміти самостійно підготуватись до виразного читання нового твору, брати участь у невеликих інсценізаціях;
- стежити за кількома сюжетними лініями, діями головних і другорядних персонажів;
- учитись розуміти позицію автора, висловлювати альтернативну думку;
- зіставляти прочитаний твір з особистим досвідом, ситуацією в житті, прогнозувати розвиток подій;

- учитись визначати роль художньої деталі в створенні характеру персонажа, оцінювати його вчинки, визначати загальний настрій твору;
- висловлювати своє емоційне ставлення до твору загалом, персонажів, об'єктів мистецтва і навколишнього світу;
- уміти наводити прості аргументи щодо власних думок після прочитання твору, використовуючи текст, власний досвід та інші джерела, описувати враження від змісту й форми медіа-тексту;
- мати навички творчого читання й експериментування з текстом: змінювати сюжет, переказувати текст з іншої позиції, додавати персонажів, імпровізувати під час інсценізацій;
- читати дитячі книжки та використовувати прочитане для навчальних і розвивальних цілей.

До третього розділу – *«Уміння працювати з комп'ютером та іншими гаджетами»* – увійшов комплекс цифрових умінь і навичок, необхідних для змішаного навчання.

Зокрема, учні 4-го класу повинні:

- володіти вміннями й навичками роботи з цифровими платформами, що використовуються для змішаного навчання;
- ускладнювати вміння використовувати смартфон, планшет, ноутбук для навчання та розвивальних цілей і дозвілля;
- знати техніку безпеки в комп'ютерному класі та вдома.
- мати уявлення про основні поняття, які потрібні для роботи за комп'ютером: «ключові слова», «файл», «папка», «ярлик», «мікрофон», «мережа Інтернет»;
- учитись робити елементарний пошук інформації в Google, виконуючи завдання вчителя, накопичувати власну базу фільмів, освітніх (навчальних) і розвивальних передач, малюнків у власній теці в комп'ютері, створювати систему, за якою зберігатиметься інформація;
- користуватися освітніми (навчальними) і розвивальними відео на перевірених платформах та YouTube Kids самостійно та коригувати помилки за допомоги батьків; самостійно шукати й обирати книжки для читання різної тематики на книжкових розвивальних дитячих сайтах.

До четвертого розділу – *«Бібліотечно-бібліографічні вміння та навички»* – увійшов блок умінь і навичок роботи в бібліотеці та з паперовими носіями інформації (пошук, узагальнення, систематизація, використання літератури, вільне читання, робота з довідково-пошуковим апаратом бібліотеки).

Зокрема, учні 4-го класу повинні:

- орієнтуватися в порядку розташування книжок на полицях бібліотеки;
- знати про основні види каталогів бібліотеки й освоювати принцип систематизації в них (алфавітний, тематичний, предметний);
- самостійно визначати тему книжки, її приблизний зміст за основними елементами (титульний лист, зміст, анотація, ілюстрації);
- користуватися енциклопедіями, словниками для свого віку;

- самостійно вести читацький щоденник, читати за списком рекомендованої літератури, складеним учителем;
- використовувати додаткову літературу в підготовці до уроку.

Як уже зазначалося, наразі основним завданням є створення *індивідуальної освітньої траєкторії* учня, розроблення індивідуальної програми навчання та розвитку дитини; реалізація технологій, націлених на мотивацію та творчий розвиток дитини; поетапне формування знань, умінь і навичок учнів задля компенсації прогалин; технологій, що базуються на груповій та індивідуально-груповій формах роботи. Реалізації індивідуальної освітньої та розвивальної траєкторії учня допомагають індивідуалізовані технології різних видів (Барановська, 2022с, с. 338–342), (Барановська, 2022d, 83–84), (Барановська, 2023с, с. 29–31), (Васьківська, Косянчук, Кизенко, Барановська, Шелестова, & Кравчук, 2020).

Опишемо більш детально технологію формування читацької компетентності учнів молодших класів (О. Барановська).

З огляду на положення теорії поетапного формування інтелектуальних дій та програми формування інтелектуальних (мислительних) умінь в учнів 1-12 класів (В. Паламарчук), технологія формування інформаційної (читацької) компетентності містить такі етапи:

- *кумуляції* (актуалізація накопиченого читацького й інформаційного досвіду);
- *діагностування* (визначення рівня сформованості складової компетентності);
- *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 цього утворення; подається правило-орієнтир, зразок);
- *тренування* (відпрацювання складових читацьких та інформаційних умінь і навичок);
- *узагальнення* (узагальнення та систематизація набутих умінь);
- *контроль і корекція* (перевірка рівня сформованості знань, умінь і навичок на певному рівні);
- *перенесення* (застосування набутих компетентностей на інших видах діяльності, у реаліях життя) (Почупайло, 1994b).

Розглянемо ці етапи більш детально.

Етап кумуляції – це етап накопичення основної бази наскрізних умінь і навичок. На цьому фундаменті в середніх і старших класах акумулюється досвід застосування досить складних способів навчальної діяльності, зокрема й методів наукового пізнання, поступово складається система прийомів роботи з навчальним текстом. Кумулятивна база знань, умінь і навичок дитини – це її індивідуальний багаж, який постійно оновлюється як у зоні прогресії, так і регресії. Тому ми оперуємо поняттями «освітні втрати». Накопичення досвіду застосування певних прийомів мислительної діяльності, які лежать в основі будь-якої роботи з текстовою інформацією.

Етап діагностування. Цей етап передбачає діагностування наявного рівня сформованості в учнів певного прийому та готовності дитини до навчання, інші види діагностування, які дають змогу виявити індивідуальні особливості учнів молодших класів і ступінь особистісного приросту.

Завданням учителя на цьому етапі є: визначення готовності дитини до навчання (діагностування наявних проблем і можливостей, зумовлених психофізіологічними особливостями); створення власного блоку інформативних методик діагностування різних видів (важливий практичний аспект: добір і застосування діагностувальних методик у практиці навчання учнів, їхня періодичність та особливості).

Розповсюдженим методом діагностування навчальних досягнень учнів є контрольна робота, тестування, куди мають бути включені запитання чи завдання, які потребують реалізації певних прийомів мислительної діяльності, необхідних для ефективної роботи з інформацією. Також доречно використовувати практичні завдання, які мають за мету встановити рівень оволодіння основними прийомами роботи з інформацією. Можливе застосування інших методів: усного опитування та бесід; дидактичних ігор; спостереження; взаємоперевірки; анкетування; невеликих творів діагностувального характеру тощо. Особливо важливий цей етап для виявлення ступеня освітніх втрат учнів і способів їх подальшої мінімізації чи компенсації.

Етап мотивації. На цьому етапі створюється відповідна атмосфера, націлена зацікавити учнів в оволодінні прийомами навчальної праці, що забезпечує розуміння та сприйняття учнями завдання. Мислення виникає із мотивувальної сфери свідомості – це положення психології складає сутність етапу мотивації. Мотиви учіння – витоки мислення (за В. Паламарчук).

Мета цього етапу – зацікавити учня, стимулювати його пізнавальну активність, спонукаючи до пошуку нової інформації, а також – знизити рівень стресу та відволікаючих чинників, що заважають ефективному навчанню. Учитель має виокремити та застосовувати за потреби основні діагностики виявлення навчально-пізнавальних мотивів у молодшого школяра (самостійно чи спільно зі шкільним психологом).

Основними мотивами в учнів молодшого шкільного віку є: навчально-пізнавальний мотив (пізнавальні потреби дитини); соціально-позиційний мотив (розуміння суспільної необхідності навчання; пошук свого місця у взаєминах із оточуючими); мотиваційно-ціннісний мотив (розуміння необхідності навчатися, підпорядкування вимогам дорослих; важливість діяльності, її суспільна значимість); ігровий мотив (наявність елементів ігрової діяльності в навчальній сфері та їх співвідношення); оцінювальний мотив (мотив здобуття високої оцінки, власний рейтинг у колективі).

Етап психологічної реабілітації. Цей етап вкрай важливий у нестабільних соціальних умовах і має на меті налаштувати дитину на адекватне сприйняття дійсності та віднайти способи та методи, що допоможуть привести психіку в стан, коли вона зможе продуктивно навчатися.

Завданням наразі є виявлення психологічних проблем учнів у реаліях дистанційного (змішаного) навчання в нестабільних соціальних умовах. Серед

причин шкільної дезадаптації виокремлювалися: низький рівень розвитку загальних розумових здібностей; високий ступінь емоційної нестійкості; проблеми в мотиваційній сфері; високий рівень вимог на тлі низьких можливостей; характерологічні особливості; незрілість психіки, початок пубертатного періоду в деяких учнів; особливості сімейного виховання; стиль керівництва педагогів.

До комплексу заходів щодо виявлення психологічних проблем входять: методики аналізу ступеня тривожності, технології їх мінімізації, компенсація психологічних травм дитини, переключення на позитивну діяльність, включення дитини в процес взаємодопомоги, залучення активів і можливостей читання та візуалізації навчальної та художньої інформації як методу компенсації стресу.

Етап рефлексії. Це етап осмислення індивідуальних способів мислительної діяльності, читацької й інформаційної діяльності, їхньої ролі у формуванні загальної бази вмінь і навичок, способів їх застосування в житті й у подальшому навчанні.

Осмислення ґрунтується на використанні правил-орієнтирів та алгоритмів формування певного виду вмінь і навичок. Рефлексія для окремих прийомів діяльності – один із принципів дидактичної концепції формування мислення учнів. Для пошукової практики доцільно розробити *структурні елементи цієї компетентності*. У процесі колективної бесіди вводиться поняття про певний елемент і правило-орієнтир його застосування. Учитель наводить приклад правильного його використання під час вирішення завдань. Визначення певної структурної одиниці та правило-орієнтир учні записують, а потім складають колективний план завдання, яке виконуватиметься. До правил додаються, за необхідності, схема використання чи додаткова допомога.

Етап рефлексії – це також етап осмислення набутих знань, умінь і навичок роботи з текстом, усною інформацією, її репродуктивне, продуктивне та творче сприйняття, критичність і селективність в інформаційному просторі.

Етап тренування (застосування) вивченого в різних умовах. Експерименти показали, що в умовах активної пошукової діяльності прийоми діяльності формуються швидше, ніж в умовах отримання готових знань і шаблонного їх відтворення.

Прийоми навчальної діяльності доцільно формувати в системі навчальних вправ кожного предмета. У цьому випадку система вправ є частковим виявом загальної системи формування мислення та включає три основних види: репродуктивні, продуктивні та творчі вправи, які можуть варіюватися залежно від цілей уроку, його змісту, навчальних можливостей учнів і засобів навчання.

Система навчальних вправ дає змогу вирішити два завдання: відпрацювання загальнонавчальних умінь, які є операційною основою навчання (аналізу та виділення головного в тексті; порівняння; узагальнення); завдання з предмету в процесі виконання яких учні повинні застосувати комплекс інтелектуальних та інформаційних умінь і навичок (робота з критичною літературою, із запитаннями та завданнями до тексту; оптимальне співвідношення репродуктивних, продуктивних і творчих завдань).

Етап тренування вкрай важливий для збереження набутої бази читацьких умінь учнів, зокрема, умінь читати й розуміти прочитане (особливо для учнів 1–2 класів та учнів з пробілами в навчанні).

Етап узагальнення. На етапі узагальнення та систематизації набутих знань, умінь і навичок відбувається їхня інтеграція, створюється картина світу, формуються світоглядні знання. Узагальнення набутих знань, відомостей, умінь допомагає критично сприймати інформацію, виокремлювати з неї істинне та хибне.

Етап контролю та корекції. На цьому етапі використовуються ті ж методи діагностування, які проводилися на початок навчального року; здійснюється вивчення певного обсягу інформації задля виявлення особистісного поступу дитини, діагностування рівня сформованості в учнів певного прийому після певного періоду навчання. Здійснюється також діагностування інших індивідуальних особливостей молодших школярів і проводяться всі види контрольного оцінювання навчальних досягнень учнів, виявляються прогалини, освітні втрати тощо. З огляду на результати діагностування на цьому етапі складаються коригувальні програми компенсації освітніх втрат дитини; компенсації втрат, що виникли як результат стресу тощо.

Етап перенесення. Цей етап важливий для формування ключових компетентностей дитини, оскільки перенесення вивченого, засвоєного на інші види діяльності – головний крок для практичного застосування набутих компетентностей у реальному житті.

Наявність цих етапів на уроці може варіюватися й залежить від етапу навчання, типу уроку й інших чинників. Проте загалом технологія формування читацьких умінь в учнів молодших класів є ефективною за умови дотримання послідовності вище названих етапів.

Наведемо приклади запитань і завдань, які можуть бути використані під час вивчення казки Г.-Х. Андерсена «Снігова королева» (4 клас).

1. *Підготовчі вправи.* Пригадайте, які ще твори Г.-Х. Андерсена ви читали? Чим вони схожі? Чим відрізняються? Нагадайте, які подібні твори до казки «Снігова королева» ви читали влітку? У яких із них зустрічається образ, схожий до образу Снігової королеви – цариці зими? Які екранізації твору ви дивились? Які театральні постановки? Як змінювалося ваше уявлення про головних героїв після перегляду цих екранізацій?

2. *Діагностувальні та контрольні вправи.* Робота за текстом твору: репродуктивні завдання на етапі вивчення твору; продуктивні та творчі завдання після закінчення роботи з твором. Захист творчих робіт, презентацій (за бажанням).

3. *Мотиваційні вправи.* Дидактичні ігри, інсценізації, вікторини за сюжетом казки, ілюстративні матеріали до казки, демонстрація мультиплікаційного, художнього фільму (чи певних їх фрагментів). Створення варіацій казки дітьми (постановка).

4. *Рефлексійні вправи.* Відпрацювання вміння виділяти головне за правилом-орієнтиром: 1) Знайдіть у тексті історію «Маленька розбійниця» та

уважно прочитайте. Про кого, про що розповідається в тексті? Що про це сказано? 2) Розділи текст на логічно завершені частини. Які слова є найважливішими (ключовими) у кожній частині? Які слова є другорядними? 3) Склади план тексту, придумай заголовки до його частин. 4) Сформулюй за допомогою заголовків головну думку тексту.

5. *Тренувальні вправи.* Яка головна думка твору? Поставте 2–3 запитання до тексту. Робота із запитаннями та завданнями до тексту (підручник).

6. *Узагальнювальні вправи.* Як називається такий тип казок? Як пов'язаний цей сюжет з іншими сюжетами відомих вам казок Андерсена? Що в них спільного, а що – відмінного? Які казки про снігових створінь ви знаєте? Якими вони були – добрими чи лихими? Які казки, схожі за тематикою на «Снігову королеву», ви читали? Доведіть своє твердження. Який висновок можна зробити з цієї казки? Чому? Які риси характеру героїв можна назвати типовими? Чому? Доведіть, що Герда була сильнішою за Снігову королеву. Спростуйте цінність основних принципів Снігової королеви.

7. *Етап перенесення.* Подумайте, що ви зробили б у ситуації, коли твоєму другу (подрузі) потрібна допомога. Які висновки про дружбу та взаємодопомогу в житті людей ви можете зробити. Які якості в собі потрібно розвивати, щоби мати можливість допомогти близькій людині?

Завдання додому: зробіть список книжок Г.-Х. Андерсена, які ви читали. Намалюйте малюнки до улюблених казок. Придумайте продовження казки. Як би ви уявили собі зустріч героїв з різних казок Андерсена? Які пригоди з ними могли б статися?

Практика показала, що важливу роль у формуванні мотивації до читання в учнів відіграє використання додаткової інформації, яка міститься в підручниках. Вона, насамперед, має бути якісною: нести в собі адекватне інформаційне навантаження, бути цікавою, доступною для сприймання.

4.6.4 Надолуження освітніх втрат і формування читацької компетентності

Значна частина українських школярів через війну знаходиться в складних умовах життя й розвитку, у них створюється нова система соціальних взаємозв'язків, відбувається зміна правил поведінки в нових реаліях життя. До довготривалих негативних наслідків війни дослідники відносять порушення циклів освіти; зниження її актуальності та якості; погіршення продукування інновацій; психологічні проблеми тощо.

Війна також призводить до освітніх втрат, які можуть бути дуже серйозними та мають довгостроковий вплив на розвиток дітей. Однак, існують певні кроки, які можна вжити, щоб допомогти дітям повернутися до навчання й отримати якісну освіту, незважаючи на труднощі. Серед них: забезпечення постійного доступу дітей до навчання; захист забезпечення безпечного середовища; забезпечення якісного освітнього результату тощо.

Задля подолання проблем у дітей у нестабільному середовищі педагоги мають урахувувати основні їхні потреби: *навчальні потреби* (мінімізація освітніх втрат; адаптація в нових умовах життя та навчання); вивчення мови викладання, надолуження шкільного навчання й адаптація до нової системи

освіти); *соціальні та комунікативні потреби* (вивчення нової мови; спілкування з іншими дітьми та дорослими; адекватне сприйняття себе в іншому середовищі); *емоційні та психологічні потреби* (відчуття безпеки, подолання розпачу, розлуки, втрати, наслідків травмувань, відновлення стабільності) тощо.

Надолужити *освітні втрати учнів* допоможуть такі *цільові заходи*:

- *вирівнювальні заняття* (індивідуальні додаткові заняття з учителем або виокремлення групи учнів, які потребують допомоги);
- *адаптивне навчання* (поглиблене діагностування, поділ учнів на групи за освітніми потребами, рівнем сформованості ключових компетентностей);
- *програми надолуження освітніх втрат* (додаткові дистанційні чи заняття змішаного типу, оплачене державою онлайн- або офлайн-репетиторство для школярів зі значними прогалинами в знаннях і навичках);
- *технології індивідуалізованого навчання* (технології поетапного формування розумових дій учня; технології творчого розвитку дитини; технології особистісного розвитку дитини (індивідуальна освітня траєкторія учня, що враховує її зону найближчого розвитку); технології, що враховують індивідуальні психічні особливості дитини; технології, що розвивають інтереси та здібності учня; технології, що працюють на основі дидактичної моделі індивідуалізації навчання; технології, що базуються на груповій та індивідуально-груповій формі роботи (Барановська, 2022а, с. 14–23), (Барановська, 2022b, с. 11–15), (Барановська, 2022с, с. 338–342), (Барановська, 2022d, с. 83–84), (Барановська, 2023а, с. 200–203), (Барановська, 2023d, с. 44–46), (Барановська, 2023е, с.78–82).

Метою педагогічних технологій індивідуалізованого навчання є:

- виявлення і подальший розвиток індивідуальності та потенційних можливостей дитини;
- вплив на якість та темпи засвоєння учнями шкільної програми;
- урахування зони найближчого розвитку дитини;
- мотивація та збільшення пізнавальної активності учнів;
- компенсування освітніх втрат дитини.

Основними *характеристиками технологій індивідуалізованого навчання* ми виокремлюємо: загальнонавчальність; гуманістичність; дитиноцентризм; гнучкість; урахування зони найближчого розвитку дитини; урахування індивідуальних особливостей дитини, можливостей її розвитку; орієнтованість на розвиток творчого потенціалу дитини; адаптованість форм і методів навчання.

В умовах війни постає питання про оновлення тематики текстів, що представлені в підручниках для початкової школи. Це важливо для партіотичного виховання дітей, формування інформаційного поля, їхньої психологічної підтримки, донесення їм інформації про війну та боротьбу українського народу проти загарбників (Барановська, 2023b, с. 164–168).

Аналіз тематики текстів у підручниках із читання (О. Савченко, другий клас) (Савченко, 2019). показав, що найбільше в них представлені тексти

соціальної тематики, однак більшість із них стосується поведінки героїв у різних життєвих ситуаціях, тексти історичної тематики, міфи, пізнавальні тексти щодо історії України та її міст, зокрема, Києва. Тексти про природу займають четверту частину від загальної кількості. Надзвичайно мало текстів стосуються питань культури та власного «Я» особистості (рис.4.1).

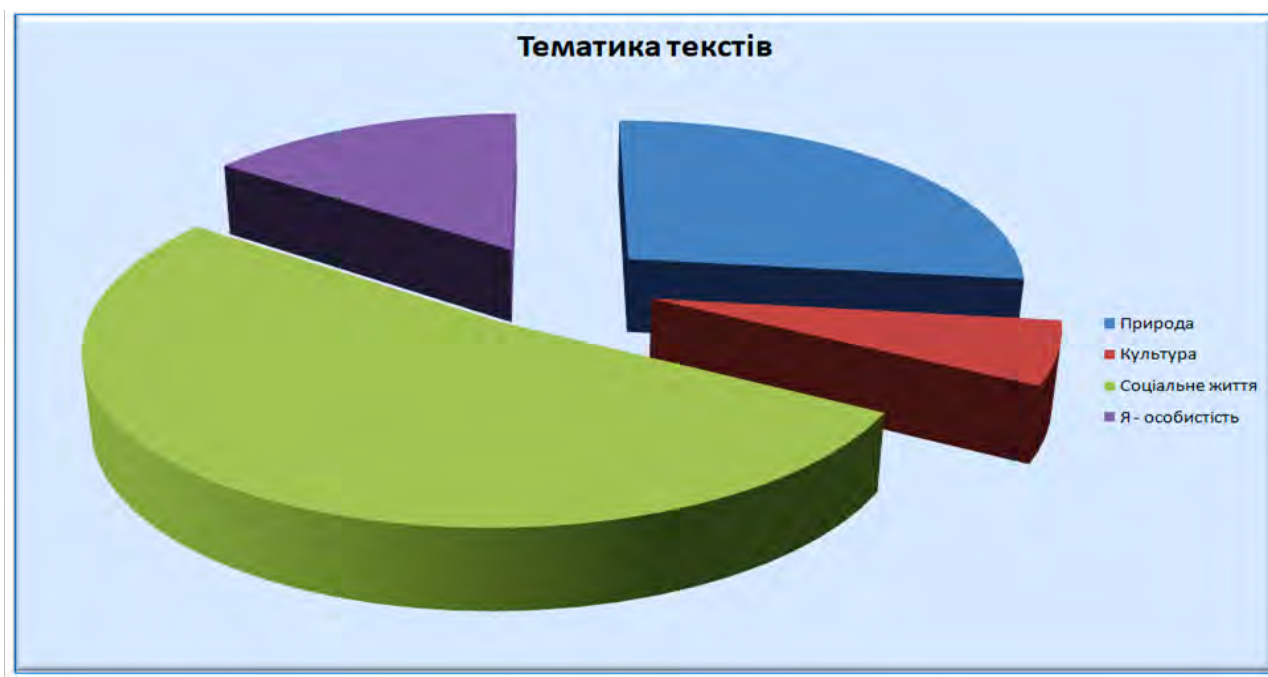


Рис. 4.1. Тематика текстів у підручнику з читання для другого класу (О. Савченко)

Залучення до освітнього (навчального) процесу літературних текстів військової тематики потребує від педагога делікатності й такту, оскільки важливо говорити дітям правду про війну, не поглиблюючи їхній стресовий стан. Потрібно непомітно акцентувати увагу на тому, що дитину захищають, розповідати про успішну боротьбу Збройних Сил України за нашу свободу й майбутній мир.

Під час розмов про війну й читання книжок цієї ж тематики важливо:

- спонукати дітей висловлювати свої відчуття та страхи;
- учити не тримати власні переживання в собі;
- використовувати позитивну мотивацію та віднаходити способи подолання страхів дітей;
- завжди бути уважним до потреб, страхів і запитань дітей;
- показувати свою любов і підтримку;
- у стресовій ситуації бути поруч із дитиною;
- бути чесним, ясним і точним; виправляти помилки коректно.

Для допомоги вчителю й батькам, а також дітям, які можуть самостійно користуватися можливостями електронних ресурсів, було розроблено сайт [Vababooka](#), де можна знайти добірки книжок різної тематики, зокрема і про війну, для дітей різного віку. Сайт дає можливість дібрати книги для читання задля компенсації психологічних проблем учнів. Серед авторів є як відомі

письменники, так і молоді автори, зокрема, книги: І. Андрусяк, «Жерар-партизан»; С. Вертол, «Юна. Війна»; Н. Гербіш, «Ми живемо на краю вулкана», «Яблука війни»; Л. Денисенко «Діти повітряних тривог»; З. Живка, «Мрія. Небесні авіалінії», «Пес Патрон», «Півник-переможець»; Х. Лукащук, «Казка про світло»; Ю. Нікітінський «Вовчик, який осідлав бомбу»; М. Савка «Залізницею додому»; В. Чернишенко «Битва за місто» та ін.

Таким чином, компенсація освітніх втрат молодших школярів може здійснюватися за допомогою індивідуального підходу до навчання, що має допомогти дитині визначити її індивідуальний план навчання та розвитку; знайти ефективні шляхи мотивації, спонукати до творчого розвитку; здійснити поетапне формування наскрізних умінь учнів у межах освітніх стандартів.

4.6.5 Взаємодія учнів, учителів і батьків («трикутник партнерства») як чинник реалізації індивідуальної траєкторії розвитку дитини

Зв'язок між учнями, учителями та батьками відіграє ключову роль у реалізації індивідуальної траєкторії розвитку дитини, а саме:

- *взаємодія як основа успішного розвитку*: взаємодія між учнями, учителями та батьками сприяє гармонійному розвитку особистості дитини, допомагаючи виявити її потенціал, інтереси та таланти;
- *індивідуальна підтримка й адаптація*: спільна робота вчителів і батьків дає змогу реалізувати індивідуальний підхід до кожного учня, враховуючи його особливості, потреби та темп навчання;
- *спільна відповідальність за навчання*: взаємодія всіх учасників освітнього процесу створює відчуття спільної відповідальності за успіхи та досягнення учня, що позитивно впливає на мотивацію до навчання;
- *вплив соціального оточення на розвиток*: взаємодія з різними людьми (однолітками, учителями, батьками) допомагає розширювати світогляд дитини, розвиває її комунікативні навички та соціальну компетентність;
- *створення сприятливого навчального середовища*: співпраця між школою та родинами дітей сприяє створенню позитивного освітнього (навчального) середовища, де кожен учень може розкрити свій потенціал і розвиватися відповідно до своїх уподобань;
- *подолання труднощів і викликів*: за допомогою взаємодії учні можуть легше долати труднощі в навчанні, а також розвивати навички саморегуляції та стресостійкості;
- *роль учителя та батьківської підтримки*: учителі та батьки виступають наставниками, які сприяють реалізації потенціалу дитини, допомагаючи визначити особисті цілі та напрямки розвитку;
- *комунікація й обмін інформацією*: взаємодія між учасниками освітнього (навчального) процесу сприяє ефективній комунікації й обміну інформацією, що сприяє досягненню кращих результатів;
- *партнерство для навчання*: взаємодія вчителів, учнів і батьків може розглядатися як партнерство, спрямоване на досягнення спільної мети – розвитку та навчання дитини.

Залучення батьків до участі в освітньому (навчальному) процесі можна назвати «трикутником партнерства», успішність якого залежить від таких чинників:

- *персоналізації освітнього процесу*: надання учневі права обирати, яким чином, коли, як і що він буде робити;
- *навчання, заснованого на майстерності*: перехід до нової теми здійснюється тільки після демонстрації ідеального оволодіння навчальним матеріалом;
- *участі батьків*: підтримка батьків, прийняття ними цінностей навчання та розвитку своїх дітей.

Така система вже давно практикується у вальдорфських школах, де вихователі, педагоги спілкуються з батьками як із суб'єктами освітнього (виховного) процесу (Мезенцева, 2019). На відміну від більшості державних традиційних освітніх закладів, тут батькам пропонують відвідати уроки, концерти, демонструють творчі роботи учнів. Цим вальдорфська школа викликає прихильність до себе тих батьків, які хочуть бути активними учасниками освітнього (навчального) процесу. Батьки та їхні ініціативи завжди вітаються: допомога у виготовленні іграшок, оформленні та прибирання групи, активну участь у святах. Цю практику підтримують і творчі колективи, які вимушені закритися на період карантину, але не полишають активне спілкування та спільну роботу з вихованцями. Творчі роботи, танцювальні та музичні заняття, художні майстерні, перегляди й обговорення фільмів та постановок та багато чого іншого є в їхньому активі (Барановська, 2021d, с. 85–88).

Перехід до дистанційного навчання в масовій школі з 2020 р. призвів до появи низки серйозних проблем, пов'язаних саме з неналагодженою взаємодією сім'ї та школи.

Питанню суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу (вчителів, учнів, батьків) в умовах воєнного стану присвячено дослідження науковців Інституту педагогіки НАПН України (Арістова, 2023), (Kaupuzs, Malykhin, Aristova, Kalvans, & Orska, 2023), (Malykhin, Kaupuzs, Aristova, Orska, & Kalvans, 2023), (Malykhin, Aristova, & Kalinina, 2022).

Огляд можливостей доступу учнів в умовах переходу до дистанційного (змішаного) навчання показує, що існує досить велика нерівність у можливостях доступу до навчання в різних регіонах України. Крім того, для учнів початкових класів значно важче його організувати, оскільки вони потребують постійної взаємодії з учителем і підтримки й допомоги батьків. Через різний рівень освіченості та можливостей батьків виникає знанневий розрив між учнями початкової школи. Крім того, різниця виникає й між дітьми, які весь час навчаються очно, і тими, які певний час навчаються он-лайн. Опитування батьків, діти яких перебували в кризових умовах і змушені були навчатись дистанційно щодо наявності мотивації їхніх дітей навчатись й займатись самоосвітою показало: 8,1% школярів взагалі не мали бажання вчитись, 26,8% мали лише деяку мотивацію, а 58,6% мали помірне бажання. 6,5% батьків указали, що їхні діти виявляли надмірну жагу до знань (дані

соцопитування). Тому методи впливу батьків варіювалися від силових до заохочувальних: примус – шантаж – заохочення – нагадування – обіцянка – умовляння – похвала – мотивування тощо. Ефективно організувати баланс навчання та відпочинку батьки також не змогли. Діти різного віку опинилися в ситуації надмірного навантаження перед екранами гаджетів і вимушені були опрацьовувати велику кількість інформації.

За результатами наукових досліджень, під час кризової ситуації переривається цілісний розвиток дитини, оскільки порушується природний процес її соціалізації. Для дитини відвідування школи – це не лише вивчення предметів і здобуття академічних знань, а й розвиток соціальних та емоційних навичок, важливих для досягнення успіху в житті. Нестача особистого спілкування, реальних життєвих ситуацій, реалізації своїх можливостей під час позашкільних заходів – усе це негативно впливає на психічне й емоційне благополуччя дітей.

В умовах війни проблема співпраці учнів, учителів і батьків набуває ще більшої актуальності. На рівень навчальної мотивації та навчальних досягнень учнів впливають наразі психологічний стан батьків, вимушена розлука сім'ї, соціальні проблеми, фізичний біль, постійна напруга та життя в режимі очікування небезпеки. Але життя потребує в такі періоди більшого залучення батьків до освітнього (навчального) процесу, хоча й у різних варіаціях: традиційно таке залучення обмежується спонуканням батьками дітей до активного навчання, контролем за виконанням домашніх завдань, але все частіше батьки вимушені стати учасниками процесу. Крім традиційних функцій з організації життєвого та виховного простору, на батьків частково покладається організація освітнього (навчального) осередку вдома, відслідковування змін у психологічному стані дітей та активна взаємодія з учителями. Навчання дітей у нестабільних життєвих періодах розширює спектр впливу батьків на ефективність процесу навчання.

Які ж функції мають покладати на себе батьки для ефективного навчання й виховання дітей в умовах змішаного навчання? В умовах істотного зниження інтересу учнів до читання важливого значення набуває підвищення уваги до читання як програмових творів, так і вільного читання за інтересами. Створення в учнів мотивації до читання, яка з часом може створити постійний інтерес до новинок, які виходять у книжковому світі, екранізацій улюблених творів, творчих зустрічей з авторами книжок тощо. Значною мірою ставлення до книжки зароджується в сімі, першим провідником у світ книжок стають батьки.

Серед форм співпраці учнів, учителів і батьків такі (за дослідженням О. Барановської):

- спільна організація робочого часу, засобів навчання та синхронізація зусиль;
- пасивна участь батьків під час взаємодії учня й учителя за взаємною згодою (для тих учнів, які потребують допомоги чи індивідуальної роботи); відмова від такої участі під час взаємодії учня й класу (групи);
- можливість індивідуальних (чи за участі батьків) відеоконсультацій за потреби;

- графік взаємодії: проведення раз на тиждень класних годин, віртуальних консультацій, обговорень за участю батьків (в ефірі вчитель, слово учням і батькам за потреби з ключових питань, основне спілкування в чаті);
- спілкування батьків і вчителів про успішність учнів за домовленістю;
- налагодження постійної співпраці учнів між собою за дистанційної форми, завдання для всіх, проекти та творчі роботи (робота в спільному документі, груповому чаті), презентація результатів такої співпраці для вчителів і батьків на відеоконференції;
- створення індивідуальної освітньої та виховної траєкторії учня із залученням до взаємодії батьків, регулярна комунікація;
- зворотний зв'язок: постійний чат, з якого виокремлюються актуальні питання та проблеми, винесення їх на обговорення (Барановська, 2020, с. 1–5).

Вкрай важливою є психологічна допомога учням від батьків. Такі поради розроблені психологами і мають бути враховані в сім'ї. Батьки також мають стати психологами для своїх дітей, для чого мають підвищити свій рівень обізнаності з таких питань:

- знання вікових і психологічних особливостей дітей відповідного віку;
- проведення консультацій зі шкільним психологом за потреби та раз на пів року задля визначення можливих причин утруднень і рівня тривожності дитини;
- визначення кола інтересів дитини в певний період її розвитку;
- вивчення відповідності реального віку дитини та її психічного розвитку (діагностування, раз на рік);
- визначення відповідності рівня фізичного здоров'я дитини та її навантажень.

Багато шкіл розробили власні сайти, де надають активні посилання на розроблені уроки он-лайн, розвивальні ресурси. Такі заклади активно залучають батьків до співучасті в навчанні дітей і співробітництва із закладом освіти.

Поради батькам для організації продуктивного та захищеного освітнього (навчально-виховного) середовища вдома:

- відслідковування психологічного стану дитини, коригування тривожності та зв'язок зі спеціалістами;
- компенсування нестачі спілкування з друзями/однокласниками/однолітками;
- організація робочої й розважальної частин простору та режиму дня дитини;
- створення «чистого» інформаційного простору в домашньому середовищі;
- створення мотивації для навчання й розвитку дитини можливими засобами;
- організація цікавого розвивального сімейного простору;

- сприяння та заохочення розвитку здібностей дитини в позашкільному розвивальному середовищі;
- участь у діагностуванні для батьків щодо готовності дитини до школи (Барановська, 2020, с. 1–5), (Барановська, 2021а).

Таким чином, взаємодія батьків, учителів і учнів є ключовим елементом сприяння гармонійному та збалансованому розвитку особистості кожної дитини. Взаємодія між учнями, учителями та батьками відіграє важливу роль у створенні навчального середовища, де кожна дитина має можливість розкрити свій потенціал і здійснити особистісне зростання. Індивідуальна траєкторія розвитку, яка враховує потреби, інтереси й особливості кожної дитини, може бути досягнута завдяки спільним зусиллям учасників освітнього (навчального) процесу. Форми взаємодії учнів, учителів і батьків постійно розвиваються та трансформуються в сучасному освітньому та виховному середовищі (Барановська, 2021а), (Барановська, 2021b, с. 405–410), (Барановська, 2021с, с. 119–125), (Барановська, 2023d, с. 44–46), (Васьківська, Косянчук, Кизенко, Барановська, Шелестова, & Кравчук, 2020).

Успішна реалізація індивідуальної траєкторії розвитку вимагає від учителів більш гнучкого підходу до навчання, адаптації програм і методик до потреб кожної дитини. Батьки, у свою чергу, мають активно співпрацювати зі школою, надавати підтримку та стимулювати інтереси дітей у позашкільний час. Завдяки такій взаємодії учні отримують можливість розвиватися в напрямках, які є найбільш важливими для їхнього майбутнього. Наслідком ефективної взаємодії є не лише академічний успіх, але й розвиток соціальної компетентності, самодисципліни та впевненості у власних силах. Такий підхід формує повноцінну особистість, яка виявляється готовою до викликів сучасного світу.

Отже, можна дійти висновку, що взаємодія між учнями, учителями та батьками є невіддільною частиною успішного освітнього (навчального) процесу та реалізації індивідуальної траєкторії розвитку дитини. Наші дослідження підтверджують важливість спільної праці та партнерства між усіма суб'єктами освітнього процесу для досягнення найкращих результатів розвитку молодого покоління.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ДО РОЗДІЛУ 4

1. Агаєв, Н. А., Кокун, О. М., Пішко, І. О., Лозінська, Н. С., Остапчук, В. В., & Ткаченко, В. В. (2016). *Збірник методик для діагностики негативних психічних станів військовослужбовців*. НДЦ ГП ЗСУ.
2. Алексєєва, С. В., Арістова, Н. О., Малихін, О. В., & Топузов, О. М. (2023). Методологічні та дидактичні засади компенсації освітніх втрат здобувачів повної загальної середньої освіти. У *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України: методичні рекомендації* (с. 19–25). Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-736-7-2023-190>
3. Арістова, Н. О. (2016а). Аналіз сутності феномену «особистість» в сучасній психолого-педагогічній літературі. *Молодь і ринок*, 8(139), 16–21.

4. Арістова, Н. О. (2016b). Науково-теоретичний аналіз поняття «суб'єктність» в сучасній психолого-педагогічній літературі. *Молодь і ринок*, 11–12, 90–94.
5. Арістова, Н. О. (2017). Сучасні підходи до розуміння змісту, сутності і структури поняття «мотивація» в науковій літературі. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія «Педагогічні науки»*, 79(2), 9–13.
6. Арістова, Н. О. (2020). Дистанційне навчання в сучасних умовах: Ставлення студентів в Україні та Латвії. У *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2021: Інновації в освіті в контексті європеїзації та глобалізації : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф.* (с. 54–55). Інститут педагогіки НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/726937/>
7. Арістова, Н. О. (2021). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти: методологія дослідження. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік* (с. 31–33). Педагогічна думка.
8. Арістова, Н. О. (2022). Цифрова компетентність у системі ключових компетентностей для навчання впродовж життя. *Освіта. Інноватика. Практика*, 8(10), 54–60. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i8-008>
9. Арістова, Н. О. (2023). Трикутник партнерства «учителі – учні – батьки»: долаємо стрес разом (за результатами українсько-латвійського проекту «мережева система підтримки для педагогів, спрямована на зниження рівня тривожності в дітей у регіонах, що постраждали від війни») У О. Топузов, О. Малихін (Наук. ред.), *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (с. 50–52). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <https://lib.iitta.gov.ua/734324/>
10. Арістова, Н. О., & Малихін, О. В. (2021). Досвід подолання негативного впливу пандемії Covid-19 на систему освіти: країни Бенілюксу. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 44, 78–87.
11. Барановська, О. В. (2020). «Трикутник партнерства». Ролі: учень – учитель – батьки. У *Дидактичний супровід дистанційної самоосвіти вчителів* (с. 1–5).
12. Барановська, О. В. (2021a). *Змішане навчання у початковій школі: нові форми взаємодії : методичні рекомендації*. Фенікс.
13. Барановська, О. В. (2021b). Особливості форм організації навчальної діяльності учнів початкових класів в умовах змішаного навчання. У *Topical issues of modern science, society and education* (с. 405–410). Міжнародні конференції.
14. Барановська, О. В. (2021c). Проблеми та перспективи трансформації форм організації навчальної діяльності учнів в умовах змішаного навчання. У *Modern scientific research: achievements, innovations and development prospects* (с. 119–125). MDPC Publishing.
15. Барановська, О. В. (2021d). Трансформація форм організації навчальної діяльності учнів в умовах змішаного навчання. У О. М. Топузов,

- О. В. Малихін (Ред.) *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 85–88). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.
16. Барановська, О. В. (2022а). Індивідуалізація та диференціація навчання як засіб компенсації освітніх втрат учнів початкової школи. *Проблеми сучасного підручника*, 29, 14–23.
 17. Барановська, О. В. (2022b). Компетентнісний підхід як основа формування індивідуальної траєкторії розвитку дитини в нестабільному середовищі. У *Інновації в сучасній освіті: методологія, технології, ресурсне забезпечення, дидактичні та виховні аспекти* (с. 11–15). ВВ ІДГУ
 18. Барановська, О. В. (2022c). Можливості технологій індивідуалізованого навчання з компенсації освітніх втрат в умовах воєнного стану (початкова школа). У *Modern research in world science* (с. 338–342). Міжнародні конференції.
 19. Барановська, О. В. (2022d). Технології індивідуалізованого навчання як засіб компенсації освітніх втрат учнів початкової школи У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2022 рік* (с. 83–84). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка.
 20. Барановська, О. В. (2023а). Інформаційні (читацькі) уміння учнів початкових класів: освітні втрати в реаліях війни. У *Теорія і практика використання інформаційних технологій в умовах цифрової трансформації освіти* (с. 200–203). УДУ імені Михайла Драгоманова.
 21. Барановська, О. В. (2023b). Проблема адаптації тематики текстів у підручниках для початкових класів та позакласному читанні до реалій воєнного часу. У *Abstracts of XIII International Scientific and Practical Conference* (с. 164–168). Міжнародні конференції.
 22. Барановська, О. В. (2023c). Технології індивідуалізованого навчання в умовах воєнного часу: завдання та особливості реалізації в початковій школі. У Л. О. Сущенко (Ред.) *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід, перспективи* (с. 29–31). Запорізький національний університет.
 23. Барановська, О. В. (2023d). Трансформація підходів до індивідуалізації навчання як засобу компенсації освітніх втрат учнів початкової школи в умовах воєнного стану. У Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький (Ред.) *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи* (с. 44–46). Посвіт.
 24. Барановська, О. В. (2023e). Уміння читати з розумінням: компенсація освітніх втрат учнів початкової школи в умовах воєнного часу. У О. М. Топузов, О. В. Малихін (Ред.) *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 78–82). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.
 25. Васківська, Г. О., Косянчук, С. В., Кизенко, В. І., Барановська, О. В., Шелестова, Л. В., & Кравчук, О. П. (2020). *Технології профільного навчання: монографія*. КОНВІ ПРІНТ.
 26. Волощук, М. В. (2009). *Методичні основи діагностики інтелектуальної обдарованості*.

27. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти, Постанова Кабінету Міністрів України № 87 (2018) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п#Text>
28. Деякі питання організації дистанційного навчання, Наказ Міністерства освіти і науки України № 1115 (2020) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#Text>
29. Дичківська, І. М. (2004). *Інноваційні педагогічні технології*. Академвидав.
30. Загорулько, М. О. (2020). Основні принципи індивідуалізації навчальної діяльності. У *Матеріали конференцій МЦНД*. <https://doi.org/10.36074/04.12.2020.v4.08>
31. Загорулько, М. О. (2021a). Вплив пандемії Covid-19 на формальну шкільну освіту. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 133–134). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.
32. Загорулько, М. О. (2021b). *Формування дослідницько-діагностичних умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі навчання психолого-педагогічних дисциплін* [Дис. канд. пед. наук, Інститут педагогіки НАПН України]. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/Zahorulko-13.12.2021-1.pdf>
33. Загорулько, М. О. (2023). Щодо питання використання штучного інтелекту в освіті. У *Multidisciplinary challenges in contemporary science: innovations and collaboration (Poland): Materials International scientific conference* (с. 74–78).
34. Кириленко, В. (2007). Формування та корекція мотивації учіння молодших школярів. *Початкова школа*, 12, 50–53.
35. Клименюк, Ю. М. (2015). Обдаровані діти, їх виявлення та діагностика. У *Проблеми освіти* (с. 46–50).
36. Кузьменко, В. У. (2013). Теоретичні засади діагностики естетичної обдарованості дітей дошкільного віку. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 7, 28–30.
37. Кузьменко, О. (2017). Змішане навчання як інноваційна форма організації навчального процесу в школі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*, 3, 140–147.
38. Кульчицька, О. (2007). Методика діагностики інтелектуальної обдарованості. *Обдарована дитина*, 1, 39–42.
39. Ліпчевська, І. Л. (2021a). Мова візуальної комунікації у початковій освіті. У *Нова українська початкова школа: нові виміри професійного розвитку вчителя*. <http://lib.iitta.gov.ua/728094/>
40. Ліпчевська, І. Л. (2021b). Потенціал електронного підручника в сучасній системі початкової освіти. У *Проблеми сучасного підручника: ключові компетентності та предметні навички* (с. 129–132). Педагогічна думка. <http://lib.iitta.gov.ua/725755/>
41. Ліпчевська, І. Л. (2021c). Цифрова візуалізація як засіб формування читацької компетентності у початковій школі. У *Наукові дослідження та інновації в галузі суспільно-гуманітарних наук* (с. 185–187). ТДАТУ. <http://lib.iitta.gov.ua/728797/>

42. Ліпчевська, І. Л. (2022a). Визначення сутності вмінь візуалізації навчальної інформації майбутніх учителів початкової школи. *Молодь і ринок*, 7–8 (205–206), 151–156. <https://doi.org/10.24919/2617-0825.7/205.2022>
43. Ліпчевська, І. Л. (2022b). Візуалізація навчальної інформації: робота з науково-пізнавальним текстом у початковій школі. *Молодь і ринок*, 9–10(207–208), 127–133. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.268469>
44. Ліпчевська, І. Л. (2022c). Візуалізація як складова дистанційної освіти у початковій школі. У *Інформаційні технології в культурі, мистецтві, освіті, науці, економіці та бізнесі* (с. 104–105). Видавничий центр КНУКіМ. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731536>
45. Ліпчевська, І. Л. (2022d). Наочність у підручниках для початкової школи як засіб візуалізації навчальної інформації. У *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу* (с. 279–280). Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732112>
46. Ліпчевська, І. Л. (2022e). Сучасний підручник для початкової школи: проблема візуалізації. *Проблеми сучасного підручника*, 29, 108–116. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-108-116>
47. Ліпчевська, І. Л. (2023). Організаційно-дидактичні умови формування вмінь візуалізації навчальної інформації майбутніх учителів початкової школи. *Молодь і ринок*, 4, 143–148. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.277336>
48. Локшина, О., Глушко, О., Джурило, А., Кравченко, С., Максименко, О., Нікольська, Н., & Шпарик, О. (2022). *Освіта в реаліях війни: орієнтири міжнародної спільноти: оглядове видання*. Педагогічна думка.
49. Малихін, О. В. (1999). Формування потреби в самоосвіті як засобу розвитку творчої особистості вчителя. У *Творча особистість учителя*. (с. 48–55).
50. Малихін, О. В. (2013). Суть і дидактичні умови формування стилю навчальної діяльності учнів сучасних загальноосвітніх навчальних закладів. *Загальна школа. Гуманізація навчального процесу*, 61, 358–365.
51. Малихін, О. В. (2015). Академічне консультування в умовах дистанційного навчання. *Молодий вчений*, 11(3), 44–48.
52. Малихін, О. В. (2016). Формування індивідуальних стратегій навчання засобами комп'ютерних технологій як педагогічна проблема. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: педагогічні науки*, 133, 124–126.
53. Малихін, О. В. (2017). Принципи організації самостійної освітньої діяльності студентів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 53, 482–490. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2017_53_63
54. Малихін, О. В. (2021). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти: аналітико-інформаційний етап У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за*

- 2021 рік (с. 29). <https://lib.iitta.gov.ua/733986/1/Anotovani-rezultaty-za-2022-rik-2.pdf>
55. Малихін, О. В., & Арістова, Н. О. (2020). Професійний розвиток учителів закладів загальної середньої освіти: Віртуальні педагогічні спільноти. У *Eurasian scientific congress: Abstracts of the 8th International scientific and practical conference*. (с. 211–214). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка.
56. Малихін, О. В., & Арістова, Н. О. (2021). Актуальні питання післядипломної освіти вчителів в умовах непрогнозованих впливів (пандемія COVID-19): трансформація людських цінностей. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матеріали V Міжнар. науково-практ. конф.* (с. 42–45). Інститут педагогіки НАПН України. Конві Принт. <https://lib.iitta.gov.ua/725210/>
57. Малихін, О. В., & Загорулько, М. О. (2023а). Індивідуалізація навчання в закладах загальної середньої освіти як психолого-педагогічна проблема. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 165–170). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.
58. Малихін, О. В., & Загорулько, М. О. (2023б). Онлайн-дошка Miro як засіб навчання у дистанційній та змішаній освіті. У О. Топузов, О. Малихін (Ред.). У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. (с. 86–89). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/11/Zbirnyk-Svit-dydaktyky-sayt.pdf>
59. Малихін, О. В., & Загорулько, М. О. (2023с). Miro interactive online whiteboard for personalized student learning. У *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика*. (с. 243–244). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
60. Малихін, О. В., & Липчевська, І. Л. (2022а). Візуалізація навчальної інформації як складова професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Український педагогічний журнал*, 4, 59–67. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-59-66>
61. Малихін, О. В., & Липчевська, І. Л. (2022б). Візуалізація навчальної інформації як складова цифрових підручників для початкової школи. У *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу* (с. 208–211). Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/732111/1/Text1.pdf>
62. Малихін, О. В., & Липчевська, І. Л. (2023а). Вміння візуалізації навчальної інформації майбутніх вчителів початкової школи: аспект цифрової грамотності педагога. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 90–93). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <http://lib.iitta.gov.ua/736305/>

63. Малихін, О. В., & Ліпчевська, І. Л. (2023b). *Педагогічна майстерність учителя початкових класів: візуалізація навчальної інформації в початковій школі*. Видавництво Людмила.
64. Малихін, О. В., & Ліпчевська, І. Л. (2023c). *Формування вмінь візуалізації навчальної інформації майбутніх учителів початкової школи: методи діагностики*. Видавництво Людмила. <http://lib.iitta.gov.ua/736301/>
65. Малихін, О. В., & Ліпчевська, І. Л. (2023d). Формування вмінь візуалізації навчальної інформації вчителів як актуальна проблема сучасної освіти. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 166–168). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила. <http://lib.iitta.gov.ua/736306/>
66. Малихін, О. В., & Полякова, В. Я. (2015). Організація самостійної навчальної діяльності учнів старшої школи на компетентнісній основі. У Н. М. Чернуха, О. В. Малихін, Н. О. Терентьева та ін. (Редкол.). *Вища освіта: досвід і перспективи: монографія* (с. 249–265).
67. Малихін, О. В., & Рогова, В. Б. (2022). Сучасний підручник і його роль в умовах змішаного навчання. *Проблеми сучасного підручника*, 29, 117–124. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/656>
68. Малихін, О. В., & Топузов, О. М. (2022). Наукові результати дослідження «Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти: теоретико-моделювальний етап (2022 р.)» У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2022 рік* (с. 79). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка.
69. Малихін, О. В., Арістова, Н. О., & Ліпчевська, І. Л. (2023). Аналітичні матеріали: дидактичні особливості організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика*, 11(10), 56–62. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-008>
70. Малихін, О. В., Арістова, Н. О., & Рогова, В. Б. (2022). Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: змішане навчання. *Український педагогічний журнал*, 3, 68–75. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76>
71. Малихін, О. В., Арістова, Н. О., & Рогова, В. Б. (2023). Застосування онлайн-дошки Міро в закладах загальної середньої освіти в умовах змішаного навчання. *Український педагогічний журнал*, 1, 52–58. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-52-58>
72. Малихін, О. В., Арістова, Н. О., & Шпарик О. М. (2021a). Використання позитивного досвіду організації освітнього процесу в країнах ЄС в умовах непрогнозованих глобальних впливів у системі національної освіти України. КОНВІ ПРИНТ. <https://undip.org.ua/library/vykorystannia-pozytyvnoho-dosvidu-orhanizatsii-osvitnoho-protsesu-v-krainakh-yes-v-umovakh-neprohnzovanykh-hlobalnykh-vplyviv-u-systemi-natsionalnoi-osvity-ukrainy-metodychni-rekomendatsii/>
73. Малихін, О. В., Арістова, Н. О., & Шпарик О. М. (2021b). *Організація освітнього процесу в Україні та країнах ЄС в умовах непрогнозованих*

глобальних впливів: довідкове видання. КОНВІ ПРІНТ.
<https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731465>

74. Малихін, О. В., Арістова, Н. О., Шелестова, Л. В., Кизенко, В. І., Кравчук, О. П., Кравчук, С. Е., & Чорноус О. В. (2021). *Реалізація технологій профільного навчання у закладах загальної середньої освіти: методичний посібник*. Конві Прінт. [https://lib.iitta.gov.ua/730444/1/Realizatsiia_tekhnolohiy%20\(1\).pdf](https://lib.iitta.gov.ua/730444/1/Realizatsiia_tekhnolohiy%20(1).pdf)
75. Малихін, О. В., Ковальчук, В. І., Арістова, Н. О., Попов, Р. А., & Гриценко, І. С. (2017). *Стратегії інтенсифікації вищої гуманітарної освіти в Україні та країнах ЄС: монографія*. НУБіП України.
76. Малихін, О., & Василюк, Т. (2016). Методологічні аспекти формування соціальної компетентності майбутніх педагогів. *Молодь і ринок*, 8, 6–10.
77. Мезенцева, О. І. (2019). *Соціально-педагогічні основи гармонізації виховного середовища дитини в діяльності Вальдорфських шкіл*. [Дис. канд. пед. наук, Інститут проблем виховання НАПН України].
78. Міністерство освіти і науки України. (2016). *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
79. Морозова, Л., Бондарев, І. (2003). Діагностика дитячої обдарованості та психолого-педагогічні особливості обдарованих дітей. *Рідна школа*, 5, 34–38.
80. Паламарчук, В. Ф. (1999а). *Глобус інтелектус (методологія, програма, методика формування глобального інтелекту)*. ВВП «Мрія-1».
81. Паламарчук, В. Ф. (1999б). Знання в структурі інтелекту. *Зміст і технології шкільної освіти* (с. 74–76).
82. Паламарчук, В. Ф. (1999с). *Техне інтелектус (технологія інтелектуальної діяльності учнів)*. Посібник для вчителів. ВВП «Мрія-1».
83. Паламарчук, В. Ф. (1999д). *Як виростити інтелектуала?* Навчальна книга «Богдан».
84. Паламарчук, В. Ф. (2006). *Першооснови педагогічної інноватики*. (Т. 1). Освіта України.
85. Попов, Р. А., & Загорулько, М. О. (2023). Психолого-дидактичний алгоритм індивідуалізації навчання в умовах змішаного формату організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. У *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 14–20). Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.
86. Почупайло, О. В. (1993). Загальнонавчальні вміння молодших школярів. *Дидактичні аспекти альтернативної освіти* (с. 66–75). Освіта.
87. Почупайло, О. В. (1994а). Програма і методика формування читацьких умінь як основа розвитку загальних здібностей учнів. У *Всеукраїнська наук.-практ. конф. з проблем роботи сер.загальноосв. навч.-вих.закл.нового типу* (с. 298–300).
88. Почупайло, О. В. (1994б). *Формування читацьких умінь в учнів I–IV класів* [Дис. канд. пед наук, Нац. пед. ун-т ім. О. Горького].

89. Почупайло, О. В. (1996а). Інформаційні вміння – складова навчальної культури учня. *Педагогіка і психологія*, 4, 95–102.
90. Почупайло, О. В. (1996b). Проблема формування інформаційних умінь в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. У *Василь Сухомлинський і сучасність: матеріали 2-х Всеукр. читань*.
91. Почупайло, О. В. (1997а). Програма формування читацьких умінь у школярів. *Початкова школа*, 10, 29–38.
92. Почупайло, О. В. (1997b). *Формування інформаційних умінь в учнів 5–6 класів*. ЄАІ-прес.
93. Про введення воєнного стану в Україні, Указ Президента України № 64/2022 (2022) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/64/2022#Text>
94. Про затвердження Положення про індивідуальну форму здобуття загальної середньої освіти, Наказ Міністерства освіти і науки України № 8 (2016) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0184-16#Text>
95. Про освіту, Закон України № 2145-VIII (2017) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
96. Про повну загальну середню освіту, Закон України № 463-IX (2020) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
97. Савченко, О. Я. (2019). *Українська мова та читання: підручник для 2 класу ЗССО (у 2-х частинах): Частина 2*. УОВЦ Оріон.
98. Топузов, О. М. (2010). *Розвиток технології проблемного навчання як засобу саморозвитку особистості в навчально-виховному процесі*. Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. Київ, 29, 18–25.
99. Топузов, О. М. (2015). Забезпечення якості загальної середньої освіти: на шляху до європейських стандартів. *Український педагогічний журнал*, 1, 16–27.
100. Топузов, О. М. (2021а). Освітнє партнерство закладу загальної середньої освіти як чинник успішної організації системи допрофільної підготовки і профільного навчання учнів. У *Допрофільна підготовка учнів у сучасній гімназії: стан, проблеми, перспективи: збірник тез Всеукраїнського науково-практичного семінару* (с. 7–11). Педагогічна думка.
101. Топузов, О. М. (2021b). Теоретико-методологічні основи вивчення проблеми індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік* (с. 30). Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка.
102. Топузов, О. М. (Ред.), & Головка, М. В (Укл.). (2021). *Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи. Аналітико-методичні матеріали* Педагогічна думка.
103. Топузов, О. М., & Засекіна, Т. М. (2021). Науково-методичний супровід Нової української школи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. (Т. 3). 2, 1–7. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-17-13>
104. Топузов, О. М., & Засекіна, Т. М. (Заг. ред.). (2023). *Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови: реалії, досвід, перспективи: методичний поради́ник науковців Інституту педагогіки НАПН*

- України до початку нового 2023–2024 навчального року: методичні рекомендації Ін-т педагогіки НАПН України. Педагогічна думка.
105. Топузов, О. М., & Малихін, О. В. (Наук. ред.). (2021). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.
 106. Топузов, О. М., & Малихін, О. В. (Наук. ред.). (2023). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науковопрактичної інтернет-конференції*. Інститут педагогіки НАПН України. Видавництво Людмила.
 107. Топузов, О. М., Арістова, Н. О., & Попов, Р. А. (2023). Тенденції трансформації форм, методів і засобів індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу. У *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2023 рік* (с. 31). Інститут педагогіки НАПН України. Педагогічна думка.
 108. Топузов, О. М., Головка, М. В., & Локшина, О. І. (2023). Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностики та компенсації. *Український педагогічний журнал*, 1, 5–18. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-5-13>
 109. Топузов, О. М., Малихін О. В., & Опалюк Т. Л. (2018). *Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя*. Педагогічна думка.
 110. Топузов, О. М., Малихін, О. В., & Арістова, Н. О. (2021). Формування гендерної культури як основа реалізації індивідуального потенціалу розвитку старшокласників. *Український педагогічний журнал*, 3, 5–12. <https://lib.iitta.gov.ua/727940/>
 111. Український центр оцінювання якості освіти. (2021). *Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти*. <https://testportal.gov.ua/zvity-dani-2/>
 112. Український центр оцінювання якості освіти. (2022). *Рекомендації щодо формування читацької компетентності учнів на рівні початкової освіти*. <https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2022/10/chyt-gram-24-10-22.pdf>
 113. Шелестова, Л. В. (2019). Готовність учителя до розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 72(1), 10–16.
 114. Шелестова, Л. В. (2021a). Готовність учителів до індивідуалізації навчання. У *Innovative technologies in science and education* (с. 193–196). Міжнародні конференції.
 115. Шелестова, Л. В. (2021b). *Змішане навчання у початковій школі: методичні рекомендації*. Фенікс.
 116. Шелестова, Л. В. (2022). Індивідуалізація навчання: аналіз трактовок понять. У *Problems of science and practice, tasks and ways to solve them* (с. 268–271). Міжнародні конференції.
 117. Шелестова, Л. В. (2023). До питання готовності учителів до індивідуалізації навчання. У Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький (Ред.),

Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи (с. 188–191). Посвіт.

118. Kaupuzs, A., Malykhin, O., Aristova, N., Kalvans, E. & Orska, R. (2023). Educators' feedback on website "overcoming stress and anxiety together: teachers – schoolchildren – parents". *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 564–574. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7089>
119. Lokshyna, O., & Topuzov, O. (2021). COVID-19 and education in Ukraine: Responses from the authorities and opinions of educators. *Perspectives in Education*, 1(39), 207–230. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i1.13>
120. Malykhin O., & Aristova N. (2019). *Learning-style based activities in boosting undergraduate students' translation skills: Agrarian sphere translators' training*. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 7(1), 105–114. <https://doi.org/10.22190/JTESAP1901105M>
121. Malykhin, O., Aristova, N., & Aliexsieieva, S. (2022). Boosting Lifelong Learning for General Secondary Schoolteachers: Digital Competence Development Amid Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 819–827. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6859>
122. Malykhin, O., Aristova, N., & Bondarchuk, J. (2022). Providing Quality Education to School-Age Children in Times of War in Ukraine: A Netnographic Analysis. *The New Educational Review*, 69, 180–190. <https://doi.org/10.15804/tner.2022.69.3.14>
123. Malykhin, O., Aristova, N., & Kalinina, L. (2022). Schoolteachers-Parents Interactions Amid Distance and Blended Learning: Two-Year Experience of Overcoming Negative Influences of Covid-19. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 454–464. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6858>
124. Malykhin, O., Aristova, N., Dichek, N., & Zahorulko, M. (2023). Language Policy And School Education As Main Factors Of Ukraine State Creation. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 516–527. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7082>
125. Malykhin, O., Kaupuzs, A., Aristova, N., Orska, R., & Kalvans, E. (2023). Anxiety among school-age children in war-affected areas in Ukraine and ways to reduce it: parents' views. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 553–563. <https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7088>
126. Malykhin, O., & Zahorulko, M. (2023). Advantages of using an online whiteboard to ensure the educational process in general secondary education institutions in a mixed learning environment. In *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу та повоєнного відновлення* (р. 46–49).
127. Topuzov, O., Malykhin, O. & Aristova, N. (2022). General Secondary Teachers' Views on Educational Process Amid the Covid-19 Pandemic: Two-Year Experience of Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of*

- the International Scientific Conference*, 1, 549–559.
<https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6841>
128. Topuzov, O., Malykhin, O., Aristova, N., Popov, R., & Zasyekina, T. (2022). Individualized Learning in the Context of Blended Mode of the Educational Process in Secondary School: Challenges and Expectations. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 560–571.
<https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6874>
129. Zahorulko, M. O. (2021). Individualization of Educational Activities of Art Specialties Students' as a Pedagogical Problem. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*, 17, 198–209.
130. Zahorulko, M. O. (2022). Structural-functional Didactic Model of Formation of Research and Diagnostic Skills of Future Primary School Teachers in the Process of Studying Psychological and Pedagogical Disciplines. In *Scientific and pedagogical internship "Traditional education and technological challenges in teaching pedagogical and psychological disciplines in the EU countries": Internship proceedings* (p. 17–21).
131. Zahorulko, M. O. (2023a). Application of cloud technologies in blended learning. In *Наукова молодь-2023* (p. 61–64).
132. Zahorulko, M. O. (2023b). Introduction of personalized training in institutions of general secondary education in Ukraine. In *Інноваційні тенденції підготовки фахівців в умовах полікультурного та мультилінгвального глобалізованого світу* (p. 135–138).
133. Zahorulko, M. O. (2023c). Personalized learning in a digital educational environment. In *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* (p. 210–212).

ДОДАТКИ

Додаток 1

Типи інтелекту (за Г. Гарднером)

Напрямок розвитку (тип) інтелекту	Опис людини з високим рівнем розвитку інтелекту даного напрямку	Рекомендовані види діяльності для розвитку інтелекту в цьому напрямку
Вербально-лінгвістичний	<p>Люблять писати, читати та слухати оповідання.</p> <p>Їм подобається розповідати історії.</p> <p>Добре запам'ятовують дати, імена та іншу інформацію.</p> <p>Мають гарну вимову, багатий словниковий запас, люблять розгадувати кросворди, грати в «слова».</p>	<p>Доповіді, хороше читання, усні відповіді, рольові ігри, будь-яка робота з усним та письмовим текстом, твори</p>
Математико-логічний	<p>Швидко вирішують арифметичні завдання, люблять аналізувати дані, будувати прогнози.</p> <p>Вважають за краще грати в шахи, «стратегічні» ігри.</p> <p>Швидко розпізнають причини та наслідки</p>	<p>Побудова логічних ланцюжків, побудова графіків, експерименти, «інтелект-карти», розвивається також завданнями на кмітливість, цікавими завданнями, логічними іграми та головоломками, софізмами та парадоксами</p>
Візуально-просторовий	<p>Думає образами та «картинками».</p> <p>Любить малювати, фарбувати, ліпити.</p> <p>Добре сприймає карти та діаграми.</p> <p>Любить спостерігати все у русі, а також розглядати слайди та фотографії.</p>	<p>Малювання схем та карт, складання таблиць розмальовки та домальовки, незакінчені пропозиції, розвивається малюванням, ліпленням, моделюванням в просторі; завданнями на активну уяву; уявними експериментами; використанням наочних засобів</p>

<p>Музично-ритмічний</p>	<p>Чутливі до різноманітності звуків у навколишньому середовищі. Люблять грати на музичних інструментах, добре запам'ятовують мелодії. Люблять щось робити під музичний супровід. Мають гарне почуття ритму.</p>	<p>спів, хорове читання, рухові вправи під музику, танці, розвивається музикуванням, розучуванням ритмічних пам'яток; природними звуками</p>
<p>Моторно-руховий</p>	<p>Найкраще навчаються, пересуваючись, торкаючись та маніпулюючи предметами. дерзають, підводяться, крутяться, коли сидять. Під час розмови з людьми люблять торкатися їх. Вмілі рукодільники</p>	<p>Рольові ігри, рухові вправи, спорт, ліплення, танці та ін. драматизацією, фізкультурою; розвитком будь-яких мов тіла; розвитком моторики рук трудовими навичками</p>
<p>Внутрішньо-особистісний</p>	<p>Занурені у свій світ. Демонструють почуття незалежності. Вважають за краще залишатися на самоті, займаючись улюбленими справами чи роботою.</p>	<p>Самостійна робота за інструкцією, що вимагає час на обмірковування та ін. Усі прийоми розвитку навичок саморегуляції, самоконтролю, самооцінки; цілеспрямований розвиток навичок системного мислення; розвитком інтуїції</p>
<p>Міжособистісний</p>	<p>Люблять завжди бути серед людей. Мають багато друзів. Гарні організатори, а іноді й маніпулятори. Краще всього навчаються, будучи залучені до спілкування з іншими. Є посередниками під час дискусій та суперечок.</p>	<p>Рольові ігри, дебати, дискусії, робота в малих групах, робота в ролі перевіряючого, інтерв'ювання, участь у театральних постановках та ін. Роботою в команді, взаємонавчанням, створенням ситуацій взаємодопомоги.</p>

	Зазвичай, добре розуміють почуття інших людей.	
--	--	--

Додаток 2

Анкета для учнів (Л. В. Шелестова)

Дорогі діти!

Просимо Вас взяти участь у опитуванні. Ваші судження допоможуть краще зрозуміти Ваші настрої та запити. Вчитель зачитує питання та декілька варіантів відповіді. Ви маєте обрати відповідь. В одних випадках треба відзначити тільки одну відповідь, в інших – можна відзначити **ДЕКІЛЬКА** відповідей. Будьте уважні!

1. Наскільки тобі цікаво навчатися у школі? (Позначте лише один варіант відповіді.)

- Навчаюся з інтересом практично з усіх предметів
- Навчаюся з цікавістю лише з деяких предметів. Яким саме?
- Навчаюся швидше за потребою, за інерцією
- Навчаюся без жодного інтересу
- Важко сказати

2. Якою є Ваша успішність в даний час з основних предметів? (Позначте лише один варіант відповіді.)

Маю переважно високі результати

Маю різні результати

Маю переважно низькі результати

3. Як ти гадаєш, що тобі дає школа? (Можна обрати декілька варіантів відповідей)

- Школа дає мені знання
- Школа вчить мене думати
- Тут я знайшов (знайшла) друзів
- Школа вчить мене спілкуватися з іншими
- Школа мені допомагає краще зрозуміти себе
- Школа мені допомагає визначити свої інтереси

4. Які заняття з позаурочної діяльності ти відвідував (ла) цього навчального року?

5. Які з них найбільше тобі сподобалися найбільше? Чому?

6. Які з них ти не хотів (ла) б відвідувати наступного навчального року? Чому?

7. Які навчальні предмети тобі були надзвичайно цікаві? Чому?

8. Які труднощі виникали в навчанні? Як часто це було? (часто, іноді, ніколи).

- Заважала обстановка в класі під час проведення уроків.
- З деяких предметів було важко зрозуміти навчальний матеріал.
- На уроці мені було нецікаво.
- Мені важко зосередитись на виконанні домашніх завдань.

- В кінці навчання відчуваю сильну втому.
 - Мій стан здоров'я заважає нормальному навчанню.
 - Маю складні взаємини з однокласниками.
9. Чи займаєшся ти додатково з репетитором, у шкільному гуртку?
- Так, регулярно.
 - Так, час від часу.
 - Ні.
10. Як ти проводиш вільний час?
- Граєш з друзями на вулиці.
 - Читаєш книжки.
 - Переглядаєш телепередачі чи відеофільми.
 - Слухаєш музику.
 - Займаєшся спортом.
 - Граєш на комп'ютері.
 - Інше.
11. Які з позакласних заходів найбільше запам'яталися цього навчального року?
12. Які позакласні заходи були б цікаві наступного року?
13. Яке найважливіше досягнення за цей навчальний рік?

Додаток 3

Анкета для батьків (Л. В. Шелестова).

Шановні батьки! Ми проводимо опитування щодо виявлення ставлення батьків до школи та взаємодії з педагогами. Будемо вдячні Вам за участь у цьому опитуванні та відверті відповіді на запитання анкети.

П.І.Б. _____

Ваш вік: _____

Ваша освіта (необхідне підкресліть): середня; початкова професійна; середня спеціальна; вища; вчений ступінь (кандидатський або докторський).

Клас, в якому навчається Ваша дитина _____

1. Які освітні предмети ви вважаєте основними:

- українська мова;
- література;
- англійська мова;
- математика;
- природознавство
- фізична культура;
- ОБЖ;
- технологія

2. Поясніть Ваш вибір:

- орієнтуюсь на майбутню професію дитини;
- до цього предмета у дитини є здібності;
- хочу, щоб моя дитина була освіченою;
- інше _____

3. До яких шкільних предметів виявляє інтерес Ваша дитина?
4. Які заняття позаурочної діяльності Ви обрали цього навчального року?
Чому?
5. Які з програм позаурочної діяльності були найцікавіші Вашій дитині?
6. Які напрямки (програми) позаурочної діяльності Вам хотілося б, щоб Ваша дитина відвідувала наступного навчального року?
7. Якою має бути кількість годин позаурочної діяльності на тиждень?
8. Чи відвідувала Ваша дитина додатково заняття в інших освітніх закладах? Які саме?
9. Як Ви вважаєте, чи дає змогу наша школа учням:
- отримувати нові знання, необхідні для самореалізації в житті;
 - розвивати свої здібності та інтереси;
 - розвивати вольові якості та самостійність;
 - спілкуватись з однолітками;
 - цікаво проводити час;
 - інше (допишіть)
10. У школі моя дитина може знайти потрібний для себе гурток, секцію, клуб, вибрати цікаву екскурсію, брати участь у проведенні свят, змагань, культпоходів тощо.
- Так.
 - Ні.
 - Важко відповісти.
11. На якому рівні здійснюється індивідуальна робота з учнями? Оберіть один із варіантів відповіді:
- незадовільно, не влаштовує (в організації не створено умов для індивідуальної роботи з учнями);
 - погано, не відповідає мінімальним вимогам (умови створені частково, з використанням електронних засобів навчання, без доступу до Інтернету);
 - задовільно, але із значними недоліками (в організації створено умови для здобуття освіти у межах мережевої форми (інтернет) реалізації освітніх програм);
 - загалом добре, за винятком незначних недоліків (в організації створені умови для здобуття освіти у рамках мережевої форми (інтернет) реалізації освітніх програм, а також із застосуванням дистанційних освітніх програм);
 - чудово, повністю задоволений.
12. Оцініть наявність додаткових навчальних програм. Оберіть один із варіантів відповіді:
- незадовільно, не влаштовує (додаткові освітні програми не реалізуються);
 - погано, не відповідає мінімальним вимогам (реалізується лише 1 додаткова освітня програма);
 - задовільно, але із значними недоліками (реалізується 2 додаткові освітні програми);
 - в цілому добре, за винятком незначних недоліків(реалізуються 3 додаткові освітні програми);

•чудово, повністю задоволений(а) (реалізуються більше 3 додаткових освітніх програм).

13. Оцініть наявність можливості розвитку творчих здібностей та інтересів учнів, включаючи їх участь у конкурсах, виставках, оглядах, фізкультурних заходах, спортивних заходах тощо. Оберіть один із варіантів відповіді:

•незадовільно, не влаштовує (умови для розвитку творчих здібностей не надані);

•погано, не відповідає мінімальним вимогам (надано умови для участі учнів лише у спортивних заходах);

•задовільно, але зі значними недоліками (надано умови для участі у спортивних заходах та частково в освітніх (олімпіади, виставки, огляди));

•в цілому добре, за винятком незначних недоліків (надано умови для участі у спортивних заходах та в освітніх (олімпіади, виставки, огляди), але тільки на регіональному рівні);

•добре, цілком задоволений(а).

14. Оцініть наявність можливості надання психолого-педагогічної, медичної та соціальної допомоги учням. Оберіть один із варіантів відповіді:

•незадовільно, не влаштовує (відсутні умови для надання вищезгаданих видів допомоги);

•погано, не відповідає мінімальним вимогам (вказані вище види допомоги виявляються неякісно);

•задовільно, але із значними недоліками (є можливість якісно надавати один із видів допомоги (психолого-педагогічної, медичної чи соціальної));

•в цілому добре, за винятком незначних недоліків (є можливість якісно надавати як мінімум 2 види допомоги (психолого-педагогічної, медичної або соціальної));

•добре, повністю задоволений (є) можливість якісно надавати всі 3 види допомоги (психолого-педагогічної, медичної або соціальної).

15. Оцініть наявність умов організації навчання та виховання учнів з обмеженими можливостями здоров'я та інвалідів. Оберіть один із варіантів відповіді:

•незадовільно, не влаштовує (умови повністю відсутні);

•погано, не відповідає мінімальним вимогам (існуючі умови частково задовольняють потребам учнів, зокрема, надано недостатню кількість місць для учнів, незручний час проведення занять (вечірній, нічний), організовані робочі місця – некомфортні);

•задовільно, але із значними недоліками (організованих робочих місць для навчання та їх оснащення задовільні, незручний час проведення занять та відсутні супутні послуги);

•в цілому добре, за винятком незначних недоліків, умови відповідають потребам, відсутні супутні послуги (спеціально оснащений туалет, спеціальні місця підходу/під'їзду);

•добре, цілком задоволений(а) (умови цілком відповідають потребам).

16. Що, на вашу думку, потрібно зробити школі, щоб покращити можливості реалізації індивідуального підходу до дітей?

Додаток 4

Анкета для вчителів (Л. В. Шелестова)

Шановні вчителі, для планування позаурочної діяльності необхідно заповнити цю форму.

Звертаємо Вашу увагу, що всі поля є обов'язковими для заповнення. Дякую за співпрацю!

ПІБ

Кваліфікаційна категорія.

Стаж педагогічної діяльності.

1. Що Ви розумієте під індивідуалізацією навчання?

2. Назвіть основні способи здійснення індивідуалізації в умовах фронтального навчання.

3. Назвіть педагогічні технології, які інтенсифікують особистісний розвиток кожної дитини.

4. Назвіть педагогічні технології, які створюють найбільш сприятливі умови для розвитку учнів із затримками в розвитку.

5. Перерахуйте способи індивідуалізації, які Ви плануєте використовувати у своїй практичній діяльності.

- навчання в індивідуальному темпі;
- навчання за індивідуальними програмами;
- окреме індивідуальне навчання;
- внутрішньокласне диференційоване навчання (малі гомогенні групи);
- зовнішнє диференційоване навчання (гомогенні групи, класи);
- колективне навчання (гетерогенні групи з розподілом ролей);
- відкрите навчання;
- інше.

6. За яким принципом Ви плануєте диференціювати дітей, використовуючи групові форми навчання?

- угруповання на основі окремих особливостей (гомогенні групи);
- групи для різнорівневого навчання на основі здібностей;
- групи профільного навчання;
- гетерогенні групи для виконання загального завдання з розподілом обов'язків;
- комплектування груп взаєморозвитку за соціонічними ознаками (інтроверти/екстраверти);
- групи функціонального призначення;
- групи змінного складу;
- інше.

7. Які індивідуальні особливості дітей Ви будете враховувати в процесі викладу нового матеріалу?

- рівень навченості;

- стиль сприйняття;
- стійкість уваги;
- володіння розумовими операціями;
- якості мислення (логічність, гнучкість, критичність);
- навчальні та позанавчальні інтереси;
- життєвий досвід;
- темперамент;
- інше.

8. Які прийоми Ви хотіли б використати, щоб забезпечити якісне сприйняття нового матеріалу кожним учнем?

- проблемні ситуації з опорою на досвід учнів;
- проблемні ситуації з опорою на інтереси;
- різнорівневий виклад матеріалу;
- багаторазове повторення протягом уроку;
- різноманітні поєднання слова і наочності;
- диференційовані завдання в процесі слухання;
- попереднє заповнення прогалин в знаннях;
- інше.

9. Якими прийомами Ви будете стимулювати у кожного учня позитивне ставлення до навчання?

- постановка особистісно-значущих завдань;
- опора на досвід та інтереси;
- створення ситуації успіху;
- демонстрація довіри і впевненості в можливостях учня;
- похвала і суспільне визнання;
- демократичне управління пізнавальною діяльністю;
- забезпечення свободи вибору навчальних завдань;
- інше.

10. Які прийоми індивідуалізації Ви будете використовувати під час контролю?

- індивідуальне опитування за заздалегідь підготовленими запитаннями, планом;
- запитання адресної спрямованості;
- запитання, що допускають багатоваріантність відповідей;
- письмова відповідь;
- попередня взаємоперевірка;
- самоконтроль за заданими стандартами, зразками відповідей;
- вибір рівня, обсягу завдань;
- вибір місця та термінів контролю;
- інше.

11. Які прийоми навчання Ви будете застосовувати до найбільш здібних дітей?

- завдання підвищеної складності, проблемного і творчого характеру;

- випереджаюче навчання, новизна цілей і завдань;
- навчання за поглибленими індивідуальними програмами;
- свобода вибору завдань, місця, способу і темпу їх виконання;
- свобода власних висловлювань;
- суспільне визнання творчих досягнень;
- мозкова атака;
- творчі розвивальні ігри;
- умови для самореалізації;
- задоволення цікавості, відповіді на будь-які питання;
- інше.

12. Які прийоми навчання Ви будете застосовувати до слабовстигаючих дітей?

- подовження термінів вивчення програми-мінімуму;
- додаткові індивідуальні заняття із заповнення прогалін в базових знаннях та вміннях за попередні класи;
- дозована індивідуальна допомога;
- виконання завдань за зразком, за алгоритмами, за інструкціями, за підказками;
- завдання розвивального характеру;
- збільшення часу на тренування навичок;
- інше.

13. Які прийоми навчання Ви будете застосовувати до невпевнених, замкнутих, сором'язливих дітей?

- встановлення атмосфери емпатичного спілкування, емоційного співпереживання;
- заохочення успіхів дитини перед класом і повне виключення її осуду;
- вивчення матеріалу малими дозами;
- демонстрація зразків дій, інструкцій, алгоритмів, карток із дозованою допомогою, прямих підказок;
- відстрочені відповіді за заздалегідь наданими питаннями, планом;
- самоперевірка за заданими стандартами;
- випереджальна підготовка до уроку;
- тренінги;
- самостійна робота з модульними посібниками;
- письмові опитування;
- інше.

14. Які прийоми Ви плануєте застосовувати до гіперактивних дітей?

- спокійне, терпляче і доброзичливе спілкування;
- настільні дидактичні ігри на кмітливість, увагу, спостережливість;
- дидактичні ігри з певними обмеженнями у правилах поведінки;
- зміна видів діяльності;
- ігрові завдання на формування витримки у процесі їх виконання;
- інше.

15. Яким чином Ви передбачаєте враховувати навчальні та позанавчальні інтереси дітей на уроці?

- підготовка учнями матеріалів до уроку відповідно до їхніх інтересів;
- виклад матеріалу, що задовольняє інтереси дітей;
- завдання на застосування вивченого в тій галузі, що цікавить дитину;
- групові форми роботи за інтересами;
- завдання творчого характеру за інтересами на тривалий термін;
- заслуховування повідомлень на уроці за інтересами;
- виставка творчих робіт;
- інше.

16. Яким чином Ви будете поєднувати колективні форми навчання з індивідуалізацією?

- різнорівневий виклад матеріалу;
- диференційовані завдання для класної і домашньої роботи;
- повторний виклад матеріалу після вчителя сильними учнями, середніми та слабовстигаючими;
- диференційована самостійна робота;
- вибір рівня і методів контролю;
- бесіда за диференційованими запитаннями адресної спрямованості;
- контроль за заздальгідь заданими критеріями і запитаннями;
- інше.

17. Які дидактичні та технічні засоби Ви плануєте використовувати для індивідуалізації навчання?

- набори індивідуальних карток із завданнями та інструкціями, з варіантами самостійних і контрольних робіт;
- робочі зошити з друкованою основою;
- залікові листи з контрольними запитаннями та завданнями;
- програмовані посібники та алгоритми;
- модульні посібники;
- комп'ютерні навчальні програми;
- зошити із зразками рішень для самоперевірки;
- сигнальні картки;
- інше.

18. Якими якостями, на Вашу думку, Вам потрібно володіти, щоб успішно здійснювати індивідуалізацію навчання?

- гуманістична спрямованість;
- здатність до емпатії;
- емоційна стійкість;
- товариськість;
- впевненість і оптимізм;
- високий інтелект і ерудиція;
- гнучкість мислення;
- організаційні здібності;

- рішучість;
- самодостатність;
- інше.

Додаток 5

Анкета для вчителів (О. В. Барановська)

Шановні вчителі, для планування позаурочної діяльності необхідно заповнити цю форму.

Звертаємо Вашу увагу, що всі поля є обов'язковими для заповнення. Дякую за співпрацю!

ПІБ _____

Кваліфікаційна категорія _____

Стаж педагогічної діяльності _____

1. В якому класі Ви викладаєте

- 1 клас
- 2 клас
- 3 клас
- 4 клас

2. Яку форму навчання обрали учні?

- очну
- он-лайн (дистанційну)
- змішану

3. Напишіть, як розподіляються учні класу за обраною формою навчання (кількість учнів за кожною з них). Чи є учні, які знаходяться поза межами України і навчаються в класі он-лайн. Скільки учнів в класі?

4. Чи застосовуєте Ви індивідуалізацію навчання?

- не застосовую
- іноді застосовую
- часто застосовую
- застосовую на кожному уроці

5. Які індивідуальні особливості дітей Ви враховуєте під час навчання?

- темперамент
- стан здоров'я
- рівень мотивації
- рівень розумового розвитку
- рівень психологічної зрілості
- рівень стійкості уваги
- рівень розвитку самостійності
- рівень сформованості вольових якостей
- рівень розвитку комунікативних умінь
- інше

6. Чи вважаєте синонімами поняття «індивідуалізація навчання», «індивідуалізоване навчання», «індивідуальне навчання», «індивідуалізований підхід»? Бажано пояснити.

7. Які види індивідуалізації Ви використовуєте під час навчання?

- виконання індивідуальних завдань окремими учнями (картки, розв'язання задач), що займають частину уроку
- індивідуальна робота окремих учнів протягом усього уроку
- індивідуальні завдання усім учням одночасно
- індивідуальна робота учня вдома (з комп'ютером, підручником, літературою)
- парна робота із взаємооцінюванням
- навчання за індивідуальною програмою (в індивідуальному темпі)
- творчі індивідуальні завдання
- проєктна робота з індивідуальними завданнями кожному учаснику

8. Які чинники на Ваш погляд впливають на індивідуалізацію навчання в школі?

9. Чи вважаєте Ви, що підручник:

- може компенсувати освітні втрати учнів за неможливістю очного навчання (самостійна робота учня)
- може компенсувати освітні втрати учні за неможливістю очного навчання, але під керівництвом вчителя
- може компенсувати освітні втрати учні за неможливістю очного навчання, але під керівництвом батьків чи інших родичів
- не може компенсувати освітні втрати учня

10. Які труднощі виникли в учнів класу в цьому навчальному році?

- учні навчаються із-за кордону
- учні навчаються з інших регіонів України
- змішане навчання утруднює засвоєння програмового матеріалу
- освітні втрати учнів
- зниження в учнів мотивації до навчання
- переміщення учнів в укриття під час тривоги
- підвищений рівень стресу у Вас особисто
- підвищений рівень стресу в учнів
- підвищений рівень стресу у батьків
- батьки не можуть допомагати учням (виконувати домашні завдання; організувати навчання он-лайн)
- пошкодження навчального закладу під час воєнних дій
- ви працюєте в зоні, наближеній до лінії фронту
- інше

11. Чи великі освітні втрати в учнів Вашого класу?

- практично у всіх учнів
- у більшості учнів
- у половини учнів
- у третини учнів
- у чверті учнів
- у деяких учнів (одиниці)

12. Які шляхи подолання освітніх втрат учнів Ви вважаєте дієвими?

•здійснення на початку навчального року оцінювання рівня знань з усіх предметів

•оцінювання рівня сформованості наскрізних умінь (вміння читати і розуміти текст; вміння висловлювати власну думку усно та письмово; вміння емоційно сприймати прочитане чи прослухане; вміння співпрацювати з іншими; розвиток творчих умінь та ін.)

•виокремлення груп учнів, які потребують допомоги в рамках класу
•впровадження коригувальної програми на досить довгий період навчального року

•зниження темпів навчання

•прискорення темпів навчання

•подовження навчального року

•індивідуальні додаткові заняття з учителем за потребою чи на постійній основі

•регулярне спілкування з психологом школи

•опишіть Ваш варіант подолання освітніх втрат учнів

13. Наведіть приклади індивідуальної роботи з учнями у Вашому класі.

14. Яким чином Ви враховуєте навчальні та позанавчальні інтереси дітей на уроці?

•підготовка учнями окремих завдань відповідно до їхніх інтересів

•виконання проєктів на тему, що цікавить дитину

•участь учнів в концертах театралізованих заходах, що дозволяє реалізувати її здібності та застосувати вміння і навички

•завдання творчого характеру за інтересами

•заслуховування повідомлень учнів на уроці після виконання завдань за їхніми інтересами

•виставка творчих робіт

15. Чи можливо, на Ваш погляд, створити програму індивідуального розвитку для кожної дитини? Які варіанти існують у навчальному закладі, де Ви працюєте. Поясніть.

16. Чи впливає рівень освіченості та мотивації батьків на рівень навчальних досягнень учнів (за Вашими спостереженнями)?

17. Як змінила Ваших учнів війна в Україні?

18. Як змінила Вас війна в Україні? Як це вплинуло на Вашу роботу (ключові моменти).

19. Як вплинула війна на ситуацію в сім'ї ваших учнів? Чи є зворотний зв'язок з батьками?

Додаток 6

Програма формування інформаційних умінь в учнів 3-4 класів

(авт. О. В. Барановська)

3 клас

I. Інтелектуальні вміння як компонент інформаційних умінь.

1. Вміти виділяти основні смислові частини в розповіді вчителя, прочитаному/прослуханому тексті. Аналізувати відповіді однокласників/однокласниць, давати нескладну оцінку. Робити елементарний смисловий аналіз прочитаного/прослуханого, відтворюючи основні елементи. Переказувати за планом, поданим вчителем. Відповідати на запитання типу «Про що (кого) говориться в тексті?», ділити текст на логічно закінчені частини і давати їм заголовки. Виділяти головне в тексті (творі) всіма засвоєними способами. Вчитись виділяти головне в тексті за правилом-орієнтиром, поданим учителем; розрізняти факти і думки про ці факти, визначати форму і пояснення змісту простих медіа-текстів. Вміти переказувати прослуханий текст.

2. Робити повне порівняння, виділяючи суттєві й несуттєві ознаки, знаходити порівняння в тексті, робити висновок з порівняння, користуючись наведеним правилом-орієнтиром за допомогою вчителя. Вчитись робити паралельне порівняння, складати оповідання за аналогією, використовуючи художнє порівняння; порівнювати предмети, інформацію на слух.

3. Відповідати на запитання на загальну тему, відбирати об'єкти для узагальнення, оформлювати його у словесній (у вигляді формулювання заголовка, складання короткого плану) та наочній (у вигляді малюнка, схеми, візуалізації за допомогою комп'ютера) формі. Вчитись відтворювати головні смислові моменти прослуханого чи побаченого в наочній (візуалізованій) формі; групувати та систематизувати прочитане за темами, жанрами, типами; аналізувати та інтерпретувати текст (зв'язувати елементи інформації в цілісну картину); формулювати прямі висновки на основі інформації, виявленої в тексті.

4. Відповідати на запитання і виконувати завдання типу «Чому?», «Доведи». Вчитись доводити свої міркування з наведенням фактів, прикладів; висловлювати власну думку усно і письмово.

5. Прогнозувати ситуацію, розраховуючи наперед (в ігрових ситуаціях, після прочитання твору), зміст дитячої книжки за обкладинкою, заголовком, ілюстраціями та анотацією. Відповідати на запитання і виконувати завдання типу «Продовж відповідь», «Що станеться з героєм далі», «До чого можуть призвести дії героя?», «Як би ти змінив дії героя, щоб це змінило ситуацію на краще?» тощо.

6. Орієнтуватися в змісті підручника, користуватися текстом, наочністю, планами, схемами, таблицями, картинками, самостійно відповідати на запитання, виконувати завдання в підручнику, користуватися змістом. Вчитись використовувати додаткову літературу до параграфів підручника, перетворювати інформацію на основі тексту, створювати план, елементарні таблиці, моделі.

7. Набувати вмінь розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами: вчитись виконувати завдання-інтерв'ю, спрямовані на вміння сформулювати запитання, взаємодіяти зі співбесідником та отримувати зворотний зв'язок. Володіти вмінням читати «ланцюжком», відтворювати ситуації за зразком. Вчитись спільної роботи над завданнями за текстом, працювати в парі, виконувати спільні дослідницькі, рольові завдання, завдання-змагання; створювати з однокласниками/однокласницями спільний творчий

продукт, здійснювати проєктну діяльність в парі, групі. Оповідати вміннями презентувати результати спільної роботи.

II. Вміння читати й аналізувати художній твір.

1. Вміти розрізняти роди літературних творів (літературознавчі знання та вміння).

2. Визначати зачин, основну частину, кінцівку твору.

3. Вміти виразно читати твір, брати участь в рольовому читанні, інсценізації під керівництвом вчителя. Вчитись володіти повноцінними навичками читання (вголос і мовчки).

4. Вчитись розуміти типовість персонажів твору. Розрізняти головні та другорядні образи, вчитись стежити за кількома сюжетними лініями твору. Розуміти ставлення автора до персонажів, висловлювати власну думку (погоджуватися з авторською, заперечувати її чи висловлювати власну думку). Зіставляти ситуацію у творі з власним читацьким (та життєвим) досвідом, прогнозувати дії персонажів.

5. Вчитись розуміти роль описів твору в створенні загального настрою твору, характеристик персонажів, поданих автором; висловлювати власні емоції та відчуття після прочитаного; здійснювати опис емоційного стану персонажів твору, висловлювати співпереживання, елементарно оцінювати тексти: висловлювати своє емоційне ставлення до твору в цілому, персонажів, об'єктів мистецтва і навколишнього світу.

6. Вчитись зіставляти власне бачення з авторським (автора книжки, режисера кінофільму, спектаклю, художника, композитора) та висловлювати це усно і письмово (в будь-якій візуалізації); наводити елементарні аргументи щодо власних думок після прочитання твору, використовуючи текст, власний досвід та інші джерела, описувати враження від змісту і форми медіа-тексту.

7. Вчитись складати власний твір на основі асоціацій з прочитаним (асоціативне мислення, творчі вміння). Набувати навичок творчого читання та експериментування з текстом: змінювати сюжет, переказувати текст з іншої позиції, додавати персонажів, імпровізувати під час інсценізацій.

8. Вчитись читати дитячі книжки та використовувати прочитане для навчальних та розвивальних цілей.

III. Вміння працювати з комп'ютером та іншими гаджетами

1. Знати правила роботи за комп'ютером і виконувати організаційні вимоги роботи з ним (за допомоги батьків); техніку безпеки в комп'ютерному класі та вдома. Володіти на елементарному рівні вміннями і навичками роботи з цифровими платформами, що використовуються у змішаному навчанні; вміннями використовувати смартфон, планшет, ноутбук для навчання та розвивальних цілей та дозвілля.

2. Засвоювати основні поняття, які потрібні для роботи за комп'ютером: «ключові слова», «файл», «папка», «ярлик», «мікрофон», «мережа Інтернет». Вчитись та виконувати самостійно, разом з батьками чи вчителем елементарні дії в файлі: вирізати, вставити, копіювати, вводити відповіді на клавіатурі; візуалізувати власні ідеї в цифровому вигляді: у простих схемах малюнках, заповнювати табличні дані. Вчитись спільної роботи над завданнями за текстом,

працювати в парі, виконувати спільні дослідницькі, рольові завдання, завдання-змагання. Вміти виконувати завдання вчителя в електронному форматі за допомогою батьків, частково самостійно.

3. Вчитись робити елементарний пошук інформації в Google, виконуючи завдання вчителя, знаходити потрібний сайт вводючи його адресу (копіювати) чи ключові слова; критично сприймати інформацію, розрізняти головне і другорядне, радитися з батьками, вчителем щодо доцільності використовувати знайдене. Накопичувати власну базу фільмів, навчальних та розвивальних передач, малюнків у власній теці в комп'ютері, почати створювати свою систему, за якою зберігатиметься інформація.

4. Вчитись користуватися навчальними та розвивальними відео на перевірених платформах та YouTube Kids. Шукати та обирати разом з батьками книжки для читання різної тематики на книжкових розвивальних дитячих сайтах (наприклад, bababooka).

IV. Бібліотечно-бібліографічні вміння та навички.

1. Дотримуватися правил користування бібліотекою допомагати молодшим учням ремонтувати книжки.

2. Орієнтуватися у порядку розташування книжок на полицях бібліотеки. Знати про основні види каталогів бібліотеки та мати уявлення про принцип систематизації в них (алфавітний, тематичний, предметний). Вміти самостійно обирати та відшукувати книжки у відкритому доступі. Вчитись самостійно визначати тему книжки, її приблизний зміст за основними елементами (титульний лист, зміст, анотація, ілюстрації); знаходити у відкритому доступі книжку за автором і за назвою; правильно назвати потрібну книгу бібліотекареві.

3. Знати основні правила користування читацькою залогою, вчитись користуватися тематичними картотеками для свого віку (ілюстрованою картотекою для учнів 1-4 класів), книжковими виставками, довідковою літературою (енциклопедіями, словниками). Вчитись та поглиблювати знання умінь та навички орієнтування в бібліотечно-бібліографічній класифікації, ознайомитись з основними позначками на бібліотечних книжках (ББК, авторський знак), розуміти призначення та функції систематичного каталогу; складати простий бібліографічний опис книжки (за автором і за назвою), просту картотеку та список літератури (прочитаних книжок чи рекомендованих до прочитання).

4. Читати рекомендовану літературу за складеним вчителем чи бібліотекарем списком, вчитись вести власний облік прочитаного. Брати участь у створенні книжкових викладок виставок, допомагати бібліотекареві (почергово), ознайомитись з правилами ведення читацького формуляру, вести читацький щоденник під керівництвом вчителя, брати участь в роботі бібліотечних гуртків. Використовувати додаткову літературу у підготовці до уроку.

4 клас

I. Інтелектуальні вміння як компонент інформаційних умінь.

1. Оволодіти елементарним смисловим аналізом тексту, вміти розділяти його на основні змістові частини, відділяючи головне від другорядного. Вчитись

аналізувати за планом, складеним учителем, складати простий план самостійно, розгорнутий план за допомогою вчителя. Відповідати на запитання «Про що (кого) розповідається в тексті?», виділяти логічно закінчені частини в прочитаному, давати їм заголовки, самостійно виділяти головне в тексті всіма способами. Користуватися правилом-орієнтиром виділення головного за допомогою вчителя. Вміти переказувати прослуханий текст. Розрізняти факти і думки про них, визначати форму і пояснення змісту простих медіа-текстів.

2. Порівнювати (одночасно і паралельно), розрізняючи істотні та неістотні ознаки, робити узагальнення як висновок порівняння, користуватися з допомогою вчителя правилом-орієнтиром порівняння. Порівнювати предмети, інформацію на слух. Складати оповідання за аналогією, використовувати порівняння в усному і писемному мовленні.

3. Узагальнювати, виходячи з власного досвіду, вчитись користуватися правилом-орієнтиром узагальнення в наочній формі. Відтворювати головні смислові моменти прослуханого чи побаченого в наочній (візуалізованій) формі. Самостійно відбирати об'єкти для узагальнення, порівнювати їх за головною думкою, за рядом інших параметрів, робити висновки, оформлюючи їх в усній чи наочній формі. Вміти аналізувати та інтерпретувати текст (зв'язувати елементи інформації в цілісну картину). Формулювати прямі висновки на основі інформації, виявленої в тексті.

4. Вчитись доводити за планом-алгоритмом, удосконалювати практичний досвід доведення, отриманий у попередніх класах. Висловлювати власні думки усно і письмово.

5. Прогнозувати і моделювати ситуації в ігровій формі, висловлювати різні шляхи вирішення проблем. Прогнозувати зміст дитячої книжки за обкладинкою, заголовком, ілюстраціями та анотацією. Вчитись розуміти проблемну ситуацію в тексті, розв'язувати нескладні проблемні завдання, складати спільний план дій, перевіряти рішення. Здійснювати перенесення набутих читацьких умінь на інші види діяльності.

6. Орієнтуватися в змісті підручника, користуватися текстом, наочністю, планами, схемами, таблицями, картинками, самостійно відповідати на запитання, виконувати завдання в підручнику, користуватися змістом, використовувати додаткову літературу до параграфів підручника. Виконувати завдання підручника для групової (парної) роботи. Перетворювати інформацію на основі тексту, створювати план, елементарну таблицю, модель.

7. Володіти вміннями розв'язувати проблеми на елементарному рівні, співпрацювати з іншими особами: виконувати завдання-інтерв'ю, взаємодіяти зі співбесідником та отримувати зворотний зв'язок. Вміти працювати з однокласниками/однокласницями над завданнями за текстом (в групі та парі), продовжувати вчитись виконувати спільні дослідницькі, рольові завдання, завдання-змагання. Володіти вмінням читати «ланцюжком», відтворювати ситуації за зразком. Створювати з однокласниками/однокласницями спільний творчий продукт, здійснювати проектну діяльність в парі, групі. Презентувати результати спільної роботи за допомогою вчителя.

II. Вміння читати й аналізувати художній твір.

1. Розрізняти основні роди і види літературних творів.
2. Орієнтуватися в структурі художнього тексту, розрізняти елементи композиції, розуміти їхню роль в творі.
3. Вміти самостійно підготуватись до виразного читання нового твору, брати участь у невеликих інсценізаціях. Володіти повноцінними навичками читання (вголос і мовчки).
4. Вчитись доводити типовість даної ситуації у прочитаному творі, шукати аналогічні ситуації у власному досвіді чи побаченому (почутому). Стежити за кількома сюжетними лініями, діями головних і другорядних персонажів. Вміти давати просту характеристику образам твору, оцінку діям героїв, вчитись розуміти позицію автора, висловлювати альтернативну думку. Зіставляти прочитаний твір з особистим досвідом, ситуацією в житті, прогнозувати розвиток подій.
5. Вчитись визначати роль художньої деталі у створенні характеру персонажа, оцінювати його вчинки, визначати загальний настрій твору. Здійснювати опис емоційного стану персонажів, співпереживання, оцінювати тексти: висловлювати своє емоційне ставлення до твору в цілому, персонажів, об'єктів мистецтва і навколишнього світу.
6. Зіставляти власне уявлення про персонажа з авторським (автора книжки, режисера кінофільму, спектаклю, художника, композитора) та аргументувати свою думку. Висловлювати своє уявлення про героя за допомогою опису, малюнка та обґрунтувати власну позицію. Вміти наводити прості аргументи щодо власних думок після прочитання твору, використовуючи текст, власний досвід та інші джерела, описувати враження від змісту і форми медіа-тексту.
7. Вміти писати твір на основі прочитаного. Мати навички творчого читання та експериментування з текстом: змінювати сюжет, переказувати текст з іншої позиції, додавати персонажів, імпровізувати під час інсценізацій.
8. Читати дитячі книжки та використовувати прочитане для навчальних та розвивальних цілей.

III. Вміння працювати з комп'ютером та іншими гаджетами

1. Знати правила роботи за комп'ютером і виконувати організаційні вимоги роботи з ним (за допомоги батьків та частково самостійно). Знати техніку безпеки в комп'ютерному класі та вдома. Володіти вміннями і навичками роботи з цифровими платформами, що використовуються у змішаному навчанні. Ускладнювати вміння використовувати смартфон, планшет, ноутбук для навчання та розвивальних цілей та дозвілля.
2. Знати основні поняття, які потрібні для роботи за комп'ютером: «ключові слова», «файл», «папка», «ярлик», «мікрофон», «мережа Інтернет». Вміти виконувати елементарні дії в файлі: вирізати, вставити, копіювати, вводити відповіді на клавіатурі. Вміти виконувати завдання вчителя в електронному форматі частково самостійно та самостійно. Вчитись візуалізувати власні ідеї в цифровому вигляді: у простих схемах малюнках, заповнювати табличні дані.
3. Вчитись робити елементарний пошук інформації в Google, виконуючи завдання вчителя, знаходити потрібний сайт вводючи його адресу (копіювати) чи

ключові слова. Вчитись критично сприймати інформацію, розрізняти головне і другорядне, радитися з батьками, вчителем щодо доцільності використовувати знайдене. Накопичувати власну базу фільмів, навчальних та розвивальних передач, малюнків у власній теці в комп'ютері, створювати систему, за якою зберігатиметься інформація. Вчитись працювати над проектами з однокласниками/однокласницями, використовуючи пошук в комп'ютері, відео фрагменти, фотографії. Створювати за допомогою вчителя чи батьків елементарні презентації.

4. Користуватися навчальними та розвивальними відео на перевірених платформах та YouTube Kids самостійно та коригувати помилки з допомогою батьків. Самостійно шукати та обирати книжки для читання різної тематики на книжкових розвивальних дитячих сайтах (наприклад, bababooka).

IV. Бібліотечно-бібліографічні вміння та навички.

1. Допомогати бібліотекарю дотримувати порядок в бібліотеці, надавати допомогу молодшим учням у ремонті книжок. Допомогати бібліотекарю у сортуванні книжок за темами, розкласти їх на відповідні місця у фонді.

2. Орієнтуватися у порядку розташування книжок на полицях бібліотеки. Вміти правильно назвати потрібну книгу бібліотекареві. Самостійно обирати книжку, визначати її тему та її приблизний зміст, використовувати прочитане на уроці та позаурочній діяльності. Знати про основні види каталогів бібліотеки та освоювати принцип систематизації в них (алфавітний, тематичний, предметний). За допомогою бібліотекаря знаходити картку на книжку в алфавітному каталозі та систематичній картотеці для свого віку, знати призначення основних позначок на бібліотечних книжках (ББК, авторський знак), розуміти призначення та функції систематичного каталогу. Вміти самостійно обирати та відшукувати книжки у відкритому доступі. Самостійно визначати тему книжки, її приблизний зміст за основними елементами (титульний лист, зміст, анотація, ілюстрації). Знаходити у відкритому доступі книжку за автором і за назвою. Вчитись самостійно користуватись читальною залюю, читати дитячу періодику, користуватися енциклопедіями, словниками для свого віку.

3. Знати основні правила користування читацькою залюю, користуватися тематичними картотеками для свого віку (ілюстрованою картотекою для учнів 1-4 класів), стендами і виставками у процесі вибору книжок, довідковою літературою (енциклопедіями, словниками). Складати простий бібліографічний опис книжки (за автором і за назвою), вчитись складати просту картотеку та список літератури (прочитаних книжок чи рекомендованих до прочитання). Самостійно вести читацький щоденник, читати за списком рекомендованої літератури, складеним вчителем. Ознайомитись з бібліографічними покажчиками для відповідного віку типу «Що нам читати», «За сторінками твого підручника».

4. Читати рекомендовану літературу за списком літератури, вести власний облік прочитаного. Брати участь у заходах бібліотеки, знати правила ведення читацького формуляру, основну інформацію про книжки, які туди заносяться. Самостійно вести читацький щоденник, брати участь в роботі бібліотечних гуртків. Використовувати додаткову літературу у підготовці до уроку.

ВИРОБНИЧО-ПРАКТИЧНЕ ВИДАННЯ

**Шелестова Людмила Володимирівна
Барановська Олена Володимирівна**

**Індивідуалізація навчання
в умовах змішаної форми організації освітнього процесу
у початковій школі**

методичний посібник

Електронне видання

Обсяг вид. 4,0 авт. арк.

ТОВ «ВИДАВНИЧИЙ ДІМ «ОСВІТА»

Свідоцтво «Про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції»

Серія ДК № 6109 від 27.03.2018 р.

Адреса видавництва: 03057, м. Київ, вул. Олександра Довженка, 3

www.osvita-dim.com.ua