

Моніторинг **НУШ** ▶

РЕЗУЛЬТАТИ ТА РЕКОМЕНДАЦІЇ

перший етап, 2019 – 2020 рр.



Автори звіту:

Заплотинська Олена, кандидат історичних наук, керівник громадської організації «Центр підтримки освітніх реформ»

Ковальчук Юрій, кандидат фізико-математичних наук, доцент, начальник відділу інформаційних систем Українського інституту розвитку освіти

Ліннік Олена, доктор педагогічних наук, доцент, державна експертка з питань освітнього процесу директорату шкільної освіти Міністерства освіти і науки України

Лісова Тетяна, кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри інформаційних технологій і аналізу даних Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Петренко Тетяна, експертка з досліджень, оцінювання та моніторингу, фінський проєкт підтримки реформи української школи «Learning together»/«Навчаємося разом»

Старагіна Ірина, кандидат психологічних наук, експертка зі змісту освіти Команди підтримки реформ при Міністерстві освіти і науки

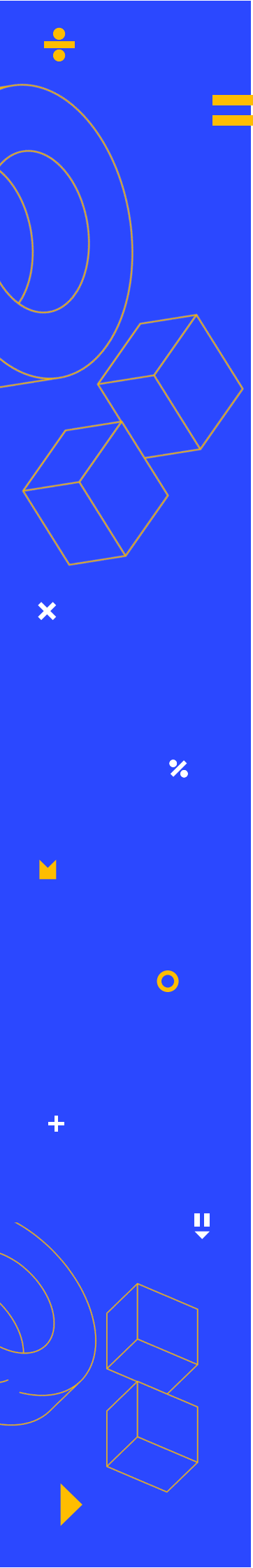
Стрелюк Ольга, експертка з моніторингу ефективності реформи Команди підтримки реформ при Міністерстві освіти і науки України

Наукові консультанти:

Житко Малгожата, доктор, професор Варшавського університету

Шиян Роман, кандидат біологічних наук, заступник директора Команди підтримки реформ при Міністерстві освіти і науки України

Дякуємо за допомогу у проведенні моніторингового дослідження фахівцям Навчально-наукового інституту точних наук і економіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, кафедри комп'ютерної інженерії та освітніх вимірювань Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, директорату шкільної освіти Міністерства освіти і науки України, Команди підтримки реформ при Міністерстві освіти і науки України, LEGO Foundation, фінський проєкт підтримки реформи української школи «Learning together»/«Навчаємося разом», Київського міжнародного інституту соціології, Інституту освітньої аналітики, Українського центру оцінювання якості освіти.



Ця публікація стала можливою за підтримки Швейцарії через Швейцарську Агенцію розвитку та співробітництва в рамках проєкту «Моніторинг впровадження реформи «Нова українська школа». Відповідальність за зміст цієї публікації несе виключно ГО «Центр підтримки освітніх реформ». Точка зору авторів не обов'язково відображає точку зору донора.

Матеріал підготовлено за підтримки Міжнародного фонду «Відродження» у межах проєкту «Освітня реформа: якісні виміри впровадження». Матеріал відображає позицію авторів і необов'язково збігається з позицією Міжнародного фонду

Зміст

Мета та завдання моніторингового дослідження	5
Інструменти моніторингу	6
Формування вибірки моніторингу	8
Проведення моніторингу	10
Формування баз даних	10
Методи опрацювання даних	10
Основні результати дослідження	12
Результати дослідження рівня сформованості наскрізних умінь учнів початкової школи	12
Результати спостереження за роботою учнів початкових класів на уроках	13
Результати спостереження за роботою учнів початкових класів на уроках математики	15
Результати спостереження за роботою учнів початкових класів на уроках української мови та/або літературного читання	16
Результати спостереження за роботою учнів початкових класів на уроках з курсу «Я досліджую світ» або з природознавства/основ здоров'я/трудового навчання	18
Результати спостереження за роботою учителів початкових класів на уроках	19
Результати анкетування учнів третіх класів 2019-2020 навчального року	20
Результати анкетування вчителів початкових класів	22
Результати інтерв'ювання керівників закладів загальної середньої освіти	25
Результати анкетування батьків	28
Рекомендації за результатами дослідження впровадження реформи Нова українська школа	33
Професійний розвиток керівників закладів освіти	33
Навчання та професійний розвиток педагогів	34

Методика викладання та навчально-методичне забезпечення педагогів	35
Система оцінювання навчальних досягнень учнів	37
Наскрізні уміння	37
Наповнюваність класів	38
Впровадження інклюзивної освіти	38
Рекомендації щодо комунікаційної стратегії реформи НУШ ..	39
Інші рекомендації	39
Додатки	41
Методика зважування даних моніторингу	41

Мета та завдання моніторингового дослідження

Реформа «Нова українська школа», яка стартувала у 2018 році, потребує аналізу ефективності її реалізації. Щоб мати змогу відслідковувати зміни в навчальних досягненнях, обумовлених впровадженням Державного стандарту початкової освіти¹, було започатковано проведення загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти»². Водночас важливо відслідковувати зміни у рівні оволодіння наскрізними вміннями (soft skills), ґрунтовно досліджувати рівень сприйняття реформи НУШ та змін, що нею започатковуються основними зацікавленими сторонами: керівниками закладів загальної середньої освіти, педагогами та батьками і учнями.

З ініціативи Міністерства освіти і науки України громадська організація «Центр підтримки освітніх реформ» у співпраці з Командою підтримки реформ МОН за фінансової підтримки Швейцарії через Швейцарську Агенцію розвитку та співробітництва та Міжнародного фонду «Відродження» провели комплексне дослідження ефективності впровадження НУШ. Базовим нормативним документом, який визначав мету, зміст і процедури здійснення Моніторингу став наказ Міністерства освіти і науки України №1274 від 8 жовтня 2019 року «Про затвердження програми проведення моніторингового дослідження впровадження реформи “Нова українська школа” у закладах загальної середньої освіти»³.

Таким чином, **метою** дослідження було оцінити ефективність впровадження реформи «Нова українська школа» в частині формування наскрізних умінь в учнів початкових класів, а також в частині сприйняття її учасниками освітнього процесу.

Об’єкт дослідження: впровадження реформи «Нова українська школа» в освітній процес початкових класів.

Предмет дослідження: процес формування наскрізних умінь в учнів початкових класів в умовах впровадження реформи «Нова українська школа», а також ставлення до реформи різних стейкхолдерів.

Серед **завдань** дослідження було:

- ▶ дослідити рівень сформованості наскрізних умінь в учнів 3-х класів закладів загальної середньої освіти;
- ▶ оцінити ступінь реалізації цілей реформи «Нова українська школа» у початкових класах закладів загальної середньої освіти;
- ▶ обґрунтувати залежність між сформованістю наскрізних умінь учнів та методами роботи педагогів, стилем педагогічної взаємодії, організацією освітнього середовища;

1 <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%DO%BF>

2 https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2020/01/MDYAPO_Drugyj-tsykl_osnovnyj-etap_2020.pdf

3 <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-programi-provedennya-monitoringovogo-doslidzhennya-vprovadzhennya-reformi-nova-ukrayinska-shkola-u-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osviti>

- ▶ дослідити ставлення учасників освітнього процесу до реформи «Нова українська школа».

У 2019 році було проведено перший етап дослідження із залученням третьокласників, які навчаються за Державним стандартом початкової загальної освіти 2011 року. Водночас до вибірки було включено частину шкіл, які, відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України, беруть участь у пілотуванні Державного стандарту початкової освіти 2018 року⁴. Такий підхід дає можливість оперативно відслідковувати та оцінювати зміни, спричинені реформою НУШ, у частині сформованості наскрізних умінь в учнів, застосуванні підходів до організації освітнього процесу, сприйняття реформи батьками, адміністрацією навчальних закладів.

У 2020-2021 навчальному році заплановано проведення другого етапу дослідження. У ньому візьмуть участь третьокласники, які вже навчатимуться за програмами, розробленими на основі Державного стандарту початкової освіти 2018 року. Порівняння даних дослідження 2019 та 2020 років надасть підстави для комплексної оцінки реалізації цілей реформи НУШ загалом та окремих її складових, зокрема розвитку наскрізних умінь учнів, зміни методів та підходів, які застосовують вчителі на уроках, реалізації принципу педагогіки партнерства тощо.

Інструменти моніторингу

До розробки інструментів для проведення дослідження впровадження реформи НУШ було залучено вітчизняних фахівців-розробників Державного стандарту початкової освіти, науковців з факультету педагогіки Варшавського університету, міжнародних консультантів з LEGO Foundation, експертів фінсько-українського проєкту «Learning together»/«Навчаємося разом».

Усього було розроблено три типи інструментів, за допомогою яких здійснювався збір інформації та даних: форми спостереження, анкети та опитувальники, компетентнісні завдання.

Компетентнісні завдання, за виконанням яких спостерігали експерти-педагоги, стали ключовим інструментом дослідження рівня сформованості наскрізних умінь учнів початкової школи. Експертами було розроблено два типи завдань. Спочатку група учнів працювала над структурованим завданням, пізніше виконувала творче завдання. Спостереження за роботою учнів здійснювалося відповідно до Форми (протоколу) спостереження. За результатами роботи у групі учні заповнювали Анкету самооцінювання.

Виконані завдання, оформлені у вигляді таблиць та стіннівок, оцінювалися фахівцями відповідно до розроблених критеріїв. Разом із даними спостереження експертів, оцінки фахівців враховувалися під час визначення рівнів сформованості наскрізних умінь.

Форма спостереження за виконанням компетентнісного завдання складалася з 13 закритих запитань, що стосувалися таких наскрізних умінь: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно

4 <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-rozshirennya-bazi-provedennya-eksperimentu-vseukrayinskogo-rivnya-na-bazi-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-na-2017-2022-roki>

і письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами. Заповнюючи паперову форму спостереження, експерти відзначали один із запропонованих у ній варіантів, залежно від ситуації, що мала місце під час виконання завдань.

Анкета самооцінювання учнів, що взяли участь у виконанні компетентнісних завдань, містила 6 закритих запитань. Вони стосувалися оцінки процесу роботи над виконанням завдань, а також власної участі та внеску у діяльності групи. Учні заповнювали паперову анкету самостійно.

Форма спостереження за проведенням уроку вчителем початкових класів передбачала фіксацію різних типів висловлювань, запитань, а також способів взаємодії педагога з учнями на занятті. Експерти, які проводили спостереження, занотовували озвучені запитання та висловлювання, а також вносили дані про кількість зафіксованих випадків до спеціально розробленої форми. Предметом моніторингу було 14 типів заздалегідь визначених запитань та висловлювань, що відображали такі способи взаємодії педагога з учнями як співпраця або домінування/конфлікт.

Форма спостереження за роботою учнів на уроці передбачала збір різнотипних даних. Передусім тут фіксувалася інформація про тривалість (час початку та закінчення) конкретних етапів заняття та типів активностей, до яких було залучено третьокласників. Також відзначався час, впродовж якого учні на занятті працювали у парах, групах, індивідуально та колективно. Окремо у формі спостереження зазначались види діяльності, що мали місце під час занять. Усього предметом моніторингу стали близько п'ятидесяти типів та форм активностей, що можуть спостерігатися на різних уроках. Дані та інформація фіксувалися до форм спостереження.

Анкета учня, крім загальних даних про вік, стать та місцевість проживання, передбачала збір інформації про уподобання третьокласників щодо навчальних предметів та видів діяльності на уроках. Також містила блок, який передбачав оцінку частоти певних подій, практик, заходів, пов'язаних з навчальним процесом. Анкета складалася із 31 запитання: 21 – закритого типу, 10 – відкритого. Заповнювалася самими учнями у паперовому форматі.

Анкета вчителя складалася з двох частин. У першій – педагоги мали висловити своє ставлення до 32 тверджень, які характеризують процес навчання в початковій школі, у другій – дати відповіді на 16 запитань, які стосувалися професійного досвіду, підвищення кваліфікації, навчально-методичного забезпечення, методів роботи. Вчителі особисто заповнювали паперові анкети.

Анкета батьків включала три блоки запитань. Перший – загальний, стосувався віку, освіти, статі, зайнятості тощо. Другий блок містив запитання про реформу НУШ та ставлення до неї. Третій – про взаємодію з дитиною та закладом освіти. Усього до анкети було включено 36 запитань, 2 з них – відкритого типу. Батьки власноруч заповнювали паперові анкети.

Протокол (форма) інтерв'ю з керівником закладу освіти застосовувався під час опитування директорів шкіл про перебіг імплементації реформи НУШ на локальному рівні, про професійні та управлінські виклики для керівника у зв'язку з реформою, про взаємодію з колегами, учнями та батьками. Інтерв'ю складалося із 65 переважно відкритих запитань,

було чітко структурованим, містило адаптивні запитання. Опитування здійснювалося попередньо підготовленими експертами, які ставили запитання та фіксували відповіді у спеціальній паперовій формі.

Формування вибірки моніторингу

Вибірка закладів освіти для проведення моніторингу формувалася Київським міжнародним інститутом соціології. Дані для вибірки – перелік закладів загальної середньої освіти – було надано Інститутом освітньої аналітики.

Об'єктом моніторингу впровадження реформи «Нова українська школа» стали учні третіх класів, батьки учнів, вчителі та адміністрація шкіл. Виходячи з цього, генеральну сукупність дослідження склали усі заклади середньої освіти України із класами третього року навчання, загалом 12 939 навчальних закладів.

Школи-інтернати, школи санаторного типу, школи соціальної реабілітації тощо не включалися до генеральної сукупності. Заклади освіти, розташовані на тимчасово окупованих територіях Автономної Республіки Крим, м. Севастополя та окремих районів Донецької та Луганської областей, де органи державної влади тимчасово не здійснюють свої повноваження, не були включені до генеральної сукупності.

Географія дослідження покривала усі 24 області України та місто Київ, окрім того в кожній області було представлено усі типи населених пунктів: обласні центри, великі міста із населенням понад 100 тисяч осіб, а також малі міста, СМТ та села. У вибірці представлені:

- ▶ 35 великих міст, з них 25 – це адміністративні центри областей (м. Біла Церква розглядається як центр Київської області, а м. Київ як окремий регіон);
- ▶ 51 мале місто та СМТ;
- ▶ 38 сільських адміністративних районів, в яких 39 сіл.

Для реалізації дослідження був розроблений стратифікований двоступеневий дизайн вибірки. Загальний обсяг вибірки шкіл склав 150 навчальних закладів, які розділені на 3 страти за типом навчального закладу:

1. **Пілотні школи:** заклади освіти, учасники всеукраїнського експерименту за темою «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення початкової освіти в умовах реалізації нового Державного стандарту початкової загальної середньої освіти» відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України № 1028 від 13 липня 2017 року. Вибірка пілотних закладів освіти формувалася з урахуванням переліку учасників всеукраїнського експерименту, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України № 27 від 11 січня 2019 року «Про розширення бази проведення експерименту всеукраїнського рівня на базі закладів загальної середньої освіти на 2017-2022 роки»⁵. Наказом було визначено 129 пілотних шкіл в усіх

5 <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-rozshirennya-bazi-provedennya-eksperimentu-vseukrayinskogo-rivnya-na-bazi-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-na-2017-2022-roki>

регіонах України, з яких випадковим чином для дослідження було відібрано 25, по 1 школі в кожному регіоні.

2. **Спеціалізовані школи:** до цієї страти належать гімназії, ліцеї, школи-колегіуми, спеціалізовані школи та навчально-виховні комплекси, в складі яких є початкова школа. Для дослідження у страті було випадковим чином відібрано 30 навчальних закладів з-поміж 1 523 по всій Україні.
3. **Загальноосвітні школи:** цю страту складають 11 288 шкіл та навчально-виховних комплексів, з яких випадковим чином до вибірки дослідження відібрано 95.

Для забезпечення репрезентативності результатів дослідження для всієї України та можливості дослідити відмінності між міськими та сільськими закладами освіти обсяг вибіркової сукупності в межах кожної страти було розподілено між типами населених пунктів пропорційно до кількості шкіл, представлених у генеральній сукупності (див. табл. 1).

Таблиця 1: Розподіл вибірки за стратами

Страта	Пілотні		Спеціалізовані		Загальноосвітні	
Тип н/п	Обсяг вибірки / Генеральна сукупність, к-сть шкіл					
Міста 100 тис. +	12	65	13	634	35	1 479
Міста 100 тис.- /СМТ	10	52	11	53	30	1 871
Села	3	12	6	326	30	7 938
Всього	25	129	30	1 523	95	11 288

На першому етапі здійснювався відбір закладів освіти. Окремо в кожній страті з використанням процедури простого випадкового відбору (SRS) із загального списку шкіл страти відбиралася визначена кількість шкіл (див. табл. 1).

На другому етапі здійснювався відбір класів. В кожній відібраній школі з-поміж усіх класів третього року навчання вибирався один клас за таким принципом:

1. якщо на паралелі лише один клас, то він і вибирався для участі у дослідженні;
2. якщо на паралелі два класи («А» і «Б»), то за допомогою простого випадкового відбору (SRS) визначався один клас для участі у дослідженні;
3. якщо на паралелі більше двох класів («А», «Б», «В» і т.д), то для дослідження обирався клас «Б», що в цілому збалансовувало ймовірність класів «А» і «Б» бути представленими у вибірці.

Зважування даних для подальшого аналізу також здійснювалося фахівцями Київського міжнародного інституту соціології. Детальну методику зважування даних моніторингу подано у додатку.

Проведення моніторингу

Безпосередньо моніторинг, тобто збір даних за допомогою розроблених інструментів проводили спеціально підготовлені експерти, відібрані з-поміж практикуючих педагогів, тренерів НУШ, методистів Інститутів післядипломної педагогічної освіти. Впродовж двох днів перебування у школі вони спостерігали за роботою вчителів та учнів на уроках, проводили інтерв'ю з директорами шкіл, супроводжували процес, пов'язаний з виконанням учнями компетентнісних завдань.

Усього для проведення моніторингу було залучено 83 експертки з 24 областей та міста Києва. Вони працювали впродовж жовтня-листопада 2019 року та здійснили 298 виїздів у сільські та міські населені пункти у 25 регіонах України.

Формування баз даних

Збір даних у межах Моніторингу впровадження реформи «Нова українська школа» відбувався у паперовому форматі. Після завершення «польового» етапу збору даних, розпочався етап їхнього переведення у електронний, машиночитаний формат. Для цього було використано інструмент Google Форми, що дозволяє автоматично формувати базу даних за результатами введення відповідної інформації.

Впродовж листопада 2019 року – січня 2020 року було сформовано 8 наборів даних:

- результати анкетування вчителів,
- результати анкетування учнів,
- результати анкетування батьків,
- результати інтерв'ювання керівників навчальних закладів,
- результати спостереження за уроками вчителів початкових класів,
- результати спостереження за роботою учнів на уроці,
- результати спостереження експертів за виконання компетентнісних завдань,
- результати самооцінювання учнів за підсумками виконання компетентнісних завдань.

Введення даних передбачало часткову перевірку якості роботи тайперів. 50% даних перевірялися у наборах, які містили менше 150 стрічок записів та 25% даних у базах, які мали понад 150 стрічок записів.

Методи опрацювання даних

Аналіз інформації, зібраної за результатами моніторингу, здійснювався із застосуванням якісних та кількісних методів опрацювання даних.

На першому етапі статистичного дослідження з метою отримання узагальненої інформації про вчителів, учнів початкових класів, батьків,

керівників шкіл аналіз їхніх відповідей на запитання анкет та результатів спостережень за роботою педагогів і учнів на уроках здійснено переважно методами описової статистики. Для кожного пункту анкет чи спостережень було побудовано одновимірні табличні розподіли частот або відносних частот (відсотків) та проілюстровано ці розподіли у вигляді діаграм різного виду.

Як правило, під час графічного представлення враховувалися лише надані відповіді без врахування пропущених чи невалідних значень. Для більшої наочності деякі категорії відповідей інколи об'єднувалися (наприклад, категорії «Так» або «Скоріше так» інколи об'єднувалися в одну категорію). Для багатьох змінних здійснювалась класифікація даних за різними характеристиками, що можуть становити інтерес для подальшого аналізу (наприклад, тип населеного пункту, тип навчального закладу, розмір класу). Для деяких змінних будувалися умовні розподіли та таблиці спряженості (наприклад, для порівняння відповідей вчителів та учнів про частоту використання тих чи інших способів організації роботи учнів у класі). Серед мір центральної тенденції найчастіше обчислювались найбільше, найменше та середнє значення. Усі обчислення проводилися із урахуванням вагових коефіцієнтів w_i вчителів, учнів, батьків, керівників навчальних закладів. Наприклад, середнє значення деякої ознаки X зі спостереженими значеннями x_i обчислювалось за формулою

$$\bar{X} = \frac{\sum_i x_i w_i}{\sum_i w_i}$$

При об'єднанні даних з різних анкет вчителів та учнів використовувались вагові коефіцієнти учнів, оскільки в них уже враховані вагові поправки для вчителів. Ніяких статистичних висновків про генеральну сукупність вчителів та учнів на даному етапі дослідження не приймалося.

При дослідженні відповідей на відкриті запитання анкет вчителів, учнів та батьків використовувались елементи кількісного та якісного контент-аналізу. У відповідях спочатку виділялись характерні ознаки та словесні індикатори цих ознак, а далі за цими ознаками проводився частотний аналіз. Наприклад, при дослідженні відповідей учнів про улюблений предмет окремо розглядалися слова, які розкривають загальне ставлення до предмета, зокрема й емоційне, а також дієслова й іменники, які вказують на відповідні дії та об'єкти, з якими учні мали справу під час вивчення відповідних предметів. Близькі за значеннями слова об'єднувалися у більш широкі категорії. Слова, записані з помилками, виправлялися, виходячи з найбільш імовірних їхніх значень і контексту, в якому вони з'являлися. Хмари слів будувалися з урахуванням службових слів та без, для різної кількості найчастіше вживаних слів та різної мінімальної частоти.

Дослідження сформованості наскрізних умінь учнів відбувалося із застосуванням методу спостереження та експертного оцінювання. Рівні сформованості наскрізних умінь визначалися на основі спостережень експертів за роботою учнів, результатів виконання першого завдання та контент-аналізу результатів виконання другого завдання, а також даних анкети самооцінювання учнів щодо участі в командній роботі.

Узагальнення даних відбувалося шляхом переведення якісної шкали в кількісну чотирирівневу.

Основні результати дослідження

Результати дослідження рівня сформованості наскрізних умінь учнів початкової школи

Дослідження рівня сформованості наскрізних умінь учнів початкової школи відбувалось у 149 закладах освіти⁶. Загалом у ньому взяли участь 897 третьокласників. Учні працювали у групах, як правило, по шість осіб, де спільно виконували компетентнісні завдання. Рівні сформованості наскрізних умінь визначалися на основі спостережень експертів за роботою учнів, результатів виконання завдань, а також даних анкети самооцінювання учнів щодо участі в командній роботі.

Більше половини груп учнів, які взяли участь у дослідженні, на достатньому та високому рівнях (застосовувалася чотирирівнева шкала, яка передбачала високий, достатній, середній, низький рівень) володіють усіма наскрізними вміннями, визначеними в чинному Державному стандарті початкової освіти:

- ▶ читання з розумінням,
- ▶ вміння висловлювати власну думку усно і письмово,
- ▶ критичне та системне мислення,
- ▶ творчість,
- ▶ ініціативність,
- ▶ здатність логічно обґрунтовувати позицію,
- ▶ вміння конструктивно керувати емоціями,
- ▶ оцінювання ризиків,
- ▶ приймання рішень,
- ▶ розв'язування проблем,
- ▶ співпраця з іншими особами.

Не виявлено жодного наскрізного вміння, за яким би в третьокласників у груповій взаємодії домінували показники низького рівня.

Групи учнів з класів із високою наповненістю (понад 30 учнів) впоралися з компетентнісними завданнями краще, ніж групи учнів з класів із середньою (від 20 до 30 учнів) та невисокою наповненістю (до 20 учнів).

У групах учнів загальноосвітніх шкіл спостерігаються нижчі показники за всіма наскрізними вміннями порівняно з групами учнів спеціалізованих та пілотних шкіл.

⁶ Вибірка навчальних закладів для проведення моніторингу включала 150 шкіл. Через відмову адміністрації однієї з них брати участь у дослідженні моніторинг було проведено у 149 навчальних закладах загальної середньої освіти.

Найбільш істотну різницю (розбіжність більше 10%) у групах учнів закладів різних типів виявлено за уміннями: співпраця, прийняття рішень, розв'язання проблемних завдань, обґрунтування власної позиції, ініціативність, творчість. За всіма цими уміннями більш високі результати виявили групи учнів пілотних шкіл, найнижчі – загальноосвітніх (без урахування пілотних) шкіл.

У розвитку умінь, пов'язаних із «твердими навичками» – «читанням з розумінням» та «критичним та системним мисленням» – вищі результати демонструють групи учнів спеціалізованих шкіл.

Показники груп учнів сільських шкіл з розвитку наскрізних умінь незначно відрізняються від показників груп учнів міських шкіл, за деякими уміннями навіть випереджають їх (умінням співпрацювати, розв'язувати проблемні завдання, приймати рішення). Водночас з-поміж груп учнів, які не впоралися з компетентнісними завданнями, переважають групи із сільських шкіл.

Більшість показників розвитку наскрізних умінь у груп учнів зі шкіл маленьких міст нижчі, ніж показники груп учнів шкіл великих міст та сільських шкіл (проте різниця є несуттєвою).

Учні 3-х класів у груповій взаємодії володіють наскрізним умінням «читання з розумінням» на середньому, достатньому та високому рівнях. Жодна досліджувана група не продемонструвала розвитку цього уміння на низькому рівні, водночас на високому рівні – лише 22% груп учнів.

Наскрізні уміння, які потребують когнітивних зусиль (читання з розумінням, здатність висловлювати свої думки, критичне та системне мислення) проявляються в груповій взаємодії гірше, ніж наскрізні уміння, пов'язані з емоційною сферою та сферою комунікації.

Переважає більшість груп учнів (88% на достатньому та високому рівнях) виявили спроможність керувати власними емоціями та зберігати позитивний емоційний фон під час виконання компетентнісних завдань.

Значна кількість груп учнів (70%) виявили уміння запобігати конфліктним ситуаціям.

Більшість груп третьокласників (77,2%) продемонстрували уміння працювати в групах на достатньому та високому рівнях.

Найнижчі результати виявлено з розвитку умінь критичного та системного мислення – 42% груп учнів мають результати низького та середнього рівнів, лише 7% – високого рівня.

Низькі результати виявлено з розвитку ініціативності – 46,75% груп учнів продемонстрували це вміння на низькому та середньому рівнях сформованості.

Найбільшу частку результатів низького рівня (21,5%) виявлено з розвитку уміння обґрунтовувати власну позицію.

Результати спостереження за роботою учнів початкових класів на уроках

В межах моніторингу експерти провели спостереження за 546 уроками з різних навчальних предметів. Предметом спостереження на уроках були форми організації роботи учнів та їхня тривалість, види активності, до яких

учні були залучені, і час, впродовж якого третьокласники здійснювали ту чи іншу активність, а також самостійні висловлювання, які продукували учні. Кількість відвіданих уроків з української мови та/або літературного читання (220), математики (133) та з курсу «Я досліджую світ» або з природознавства/основ здоров'я/трудового навчання (125) дозволяє представити поряд із загальними результатами дослідження результати і в розрізі цих навчальних предметів.

Розподіл часу, відведеного на різні форми організації діяльності учнів, не є збалансованим: переважає загальнокласна форма організації роботи учнів, якою керує учитель, а роботі учнів у парах та невеликих групах, де вони можуть бути автономними, приймати рішення, розв'язувати конфлікти поза безпосереднього впливу вчителя, відводиться близько 5 хвилин на уроці (13% часу). Робота учнів у парах майже в 2 рази довше триває на уроках у пілотних школах, ніж у спеціалізованих школах та закладах загальної середньої освіти. Також у пілотних школах майже в 2,5 рази довше триває робота учнів у групах, як порівняти зі спеціалізованими школами, і в 2 рази – порівняно із закладами загальної середньої освіти.

Майже дві третини урочного часу (близько пів години) учні початкових класів зайняті видами адаптивної активності: слухають учителя, який говорить; працюють у зошитах; працюють із підручником; беруть участь у перевірці знань тощо. На неадаптивну активність – проявляють творчу/дослідницьку активність; беруть участь у дидактичних та інших іграх; проявляють позитивні або негативні емоції тощо – припадає близько 10-13 хвилин, серед яких виявлення власної ініціативи в середньому триває менше хвилини. Такий розподіл активностей на уроці свідчить про брак умов для розвитку творчого потенціалу учнів початкової школи.

Порівняння видів активності на уроках у навчальних закладах різного типу показує, що в пілотних школах учні витрачають значно менше часу на різні види адаптивної активності, ніж це робиться у спеціалізованих школах та закладах загальної середньої. Водночас учні в пілотних класах більше часу займаються різними видами неадаптивної активності. Така відмінність відповідає ключовим положенням концепції Нової української школи, якими передбачено запровадження дослідницького методу навчання та методів навчання через гру, формування наскрізних умінь, таких як творчість, уміння конструктивно керувати емоціями тощо, і свідчить про підтримку творчого потенціалу дитини в умовах запровадження Нової української школи.

Спостереження за уроками показують, що учні самостійно більше ставлять різних запитань за урок, ніж роблять повідомлень. Це відповідає віковим особливостям молодших школярів і свідчить про їхню потребу в підтримці з боку вчителя. Той факт, що учні більше ставлять на уроках спонтанних чи організаційних запитань, ніж таких, що пов'язані з роз'ясненням, обґрунтуванням чогось або інших суттєвих питань, може бути пояснено тим, що учні не дуже залучені в процес пізнання на уроках, але для них дуже важливою є увага вчителя. Це підтверджується тим, що саме в класах з невеликою наповнюваністю, тобто там, де вчитель може приділити кожній дитині більше часу, учні ставлять більше спонтанних та організаційних запитань, ніж це відбувається у великих класах.

Найчастіше на уроках з різних навчальних предметів були інтегровані такі активності: рухові активності (фізкультхвилинки); розмовні навички; слухання, як учитель читає; робота з картками, конструкторами; читання та

опрацювання літературних текстів; слухання, як вчитель представляє готові способи; виконання завдань на пошук власних рішень; розв'язування загадок і головоломок; розв'язування проблем із повсякденного життя; практикування граматичних навичок та практикування розрахунків; редагування коротких письмових висловлювань; розв'язування текстових завдань; переписування записів, які вчитель робив на дошці.

Попри те, що розмовним навичкам учнів приділяється чимало уваги протягом дня, такий вид активності, де учні виступали би ініціаторами спілкування, наприклад, проводили інтерв'ю, опитування, трапляються дуже рідко.

Дані спостереження свідчать, що наявна ситуація в навчанні молодших школярів не сприяє становленню дослідницької діяльності учнів. Наприклад, учні проводили власні спостереження в 2 рази рідше, ніж переписували записи, які вчитель зробив на дошці; або проводили експеримент у дев'ять разів рідше, ніж слухали, як учитель читає. При цьому, якщо враховувати, що учні опрацьовували літературні тексти приблизно в 2,5 рази частіше, ніж читали й опрацьовували інформаційні тексти, рідко читали карти, плани, діаграми, таблиці та ще рідше досліджували моделі геометричних об'єктів або створювали щось із різних матеріалів, то очевидно, що інформація про навколишній світ і можливості взаємодії з цим світом через дослідження (спостереження та експеримент) та роботу з різними матеріалами, представлені в навчанні молодших школярів в дуже обмеженому виді.

Результати спостереження за роботою учнів початкових класів на уроках математики

Порівняння форм організації роботи учнів на уроках математики в навчальних закладах різного типу, з різною наповнюваністю класів та різних за місцем розташування і виявлення того факту, що суттєві відмінності спостерігаються саме в навчальних закладах різного типу, дозволяє зробити висновок, що методи навчання, а не наповнюваність класів чи місце розташування навчальних закладів, суттєво впливає на вибір учителем форм організації роботи учнів.

На уроках математики більше часу займають адаптивні види активності (працюють у зошитах; працюють із підручником; беруть участь у перевірці знань тощо) та менше – неадаптивні (проявляють творчу/дослідницьку активність; беруть участь у дидактичних та інших іграх тощо). Дослідження показує, що це стосується усіх навчальних закладів, включаючи пілотні. Хоча дані свідчать, що учні в малих класах на уроках математики трохи більше, ніж інші, дискутують і спілкуються з учителем та однокласниками і беруть участь у дидактичних та інших іграх, це ж саме стосується і сільських шкіл. Показники щодо неадаптивних видів діяльності на уроках математики загалом свідчать про те, що навчання цього предмета в початковій школі мало підтримує розвиток творчого потенціалу учнів.

Той факт, що учні пілотних шкіл більше часу працюють у зошитах з друкованою основою та суттєво рідше працюють із підручником, ніж учні інших шкіл, може бути пояснений тим, що в пілотних школах відбувається апробація навчально-методичного забезпечення, нових підручників на етапі проведення моніторингу ще не було, а були наявні зошити з друкованою основою. Ситуацію зменшення частки часу в роботі з

підручником на уроках математики можна розглядати як позитивну, якщо зошити з друкованою основою розробляються в навчальних закладах із урахуванням рівнів підготовки учнів. Але дане дослідження таку інформацію не надає.

На уроках математики учні переважно займаються тими видами активності, які співвідносні з математичною освітньою галуззю, але у пілотних школах удвічі більше, ніж у інших школах, спостерігались такі види активності, як виконання завдань на пошук власних рішень; виконання завдань, спрямованих на пошук креативних рішень; читання карт, планів, діаграм, таблиць та дослідження моделей геометричних об'єктів і користування ними. У непілотних школах трохи частіше практикували виконання розрахунків; розв'язували текстові завдання, слухали вчителя, який представляв готові способи. Така відмінність може бути пояснена різними методами та змістом навчання за програмами, створеними відповідно до попереднього та чинного Державного стандарту початкової освіти.

Результати спостереження показують, що інтеграція видів активності, співвідносних з різними освітніми галузями, хоча і обмежено, але представлена на уроках математики. При цьому в навчальних закладах різних типів вона представлена по-різному. Найчастіше інтеграція траплялася на уроках математики в спеціалізованих школах. Там були помічені такі види активності, які не траплялися в інших школах: читання й опрацювання інформаційних текстів, читання й опрацювання літературних текстів, проведення інтерв'ю, опитування. У пілотних школах дещо більше, ніж у спеціалізованих школах, на уроках математики були представлені такі види активності, як практикування розмовних навичок, практикування граматичних навичок. У закладах загальної середньої освіти на уроках математики більше, ніж в інших закладах, учні займалися творчою діяльністю (малювали, вирізали) та слухали, як учитель читає. Ці показники свідчать про те, що інтегрований підхід до навчання, який впроваджуються в умовах становлення Нової української школи, має наявні ресурси у викладанні математики в початковій освіті.

Результати спостереження за роботою учнів початкових класів на уроках української мови та/або літературного читання

Порівняння форм організації роботи учнів на уроках української мови в навчальних закладах різного типу, з різною наповнюваністю класів та різних за місцем розташування дозволяє стверджувати, що в пілотних школах, школах з наповнюваністю класів понад 30 учнів та школах великих міст усі форми організації учнів використовуються більш збалансовано, ніж у всіх інших школах. Причиною цього може бути як свідоме дотримання учителем філософії та методології Нової української школи, так і труднощі в утриманні учителем уваги учнів на собі в класах з наповнюваністю понад 30 учнів.

Дослідження показує, що вчителі, які працюють в малих класах, а це, як правило, трапляється в сільських школах, переважно на уроках української мови використовують загальнокласну форму організації роботи учнів, яку легше використовувати в класах з малою наповнюваністю, ніж у великих класах. Недооцінка значення роботи учнів у парах та групах у

малих класах може негативно вплинути на формування наскрізних умінь, передбачених Державним стандартом початкової освіти, тому що для їхнього формування важливу роль відіграє автономія учнів, шляхом до якої є робота в парах та групах.

В пілотних школах на уроках української мови, де реалізується інтегрований курс, більший відсоток часу, ніж показують усереднені дані по всіх уроках, учні проявляють творчу/дослідницьку активність, дискутують і спілкуються з учителем та однокласниками, розповідають, діляться досвідом. У спеціалізованих школах та закладах загальної середньої освіти відмінностей щодо цих активностей, порівняно з усередненими даними по всіх предметах, майже не спостерігається. Це є свідченням того, що неадаптивні види активності є засобом реалізації змісту та методів інтегрованого навчання.

У спеціалізованих школах та пілотних класах на уроках української мови учні більше висловлювали цікаві спровоковані висловлювання, висловлювали власні суттєві пропозиції та ідеї, ставили інші суттєві запитання, ніж у закладах загальної середньої освіти. Це свідчить про те, що в спеціалізованих школах та пілотних класах учні більше залучені до процесу пізнання, ніж у закладах загальної середньої освіти.

Дані дослідження свідчать, що на уроках української мови переважно учні займаються тими видами активності, які відповідають таким видам мовленнєвої діяльності, як говоріння, слухання, читання, письмо, і є традиційними для мовно-літературної галузі. Водночас у пілотних школах значно частіше, удвічі й у більше разів, ніж у інших, учні виконували завдання на пошук власних рішень, шукали потрібну інформацію в кількох джерелах, обирали джерела для читання і пояснювали вибір, розв'язували проблеми, взяті з повсякденного життя, розповідали про свій досвід творчості. Натомість менше слухали, як вчитель читає, та переписували текст. Така відмінність може бути пояснена різними методами та змістом навчання за програмами, створеними відповідно по попереднього та чинного Державного стандарту початкової освіти.

На уроках української мови інтеграція видів активності, співвідносних з різними освітніми галузями (природничою, мистецькою, математичною, технологічною, фізичною культурою) в навчальних закладах різного типу представлена дуже по-різному і досить обмежено. Отримані дані дозволяють стверджувати, що інтегрований підхід, який впроваджується в умовах Нової української школи, не є принципово новим для уроків української мови в початкових класах, інтеграція видів активності трапляється, як у пілотних, так і в непілотних класах. Те, що на всіх уроках української мови інтеграція видів активності, співвідносних з різними освітніми галузями, представлена, але в нерозвиненому, зародковому стані, є, з одного боку, показником того, що уроки в межах мовно-літературної галузі мають ресурси для запровадження інтегрованого навчання, а, з іншого боку, може бути пояснена відсутністю достатньої методичної підготовки вчителів з цього питання, включаючи й учителів пілотних класів.

Результати спостереження за роботою учнів початкових класів на уроках з курсу «Я досліджую світ» або з природознавства/основ здоров'я/трудового навчання

На уроках з курсу «Я досліджую світ» або з природознавства/основ здоров'я/трудового навчання учні більше часу працюють у групах, ніж на інших уроках з інших предметів. Показники по роботі в парах майже не відрізняються. У пілотних школах групова організація роботи учнів трапляється ще частіше, ніж в інших школах, що відповідає завданню формування наскрізних умінь в учнів та педагогіці партнерства за концепцією Нової української школи. Але той факт, що робота в парах не збільшується на цих уроках, може бути свідченням того, що вчителі не приділяють особливої уваги для формування в учнів самоконтролю, бо саме робота в парах є проміжною ланкою в передачі учням дії контролю від учителя. Несформованість самоконтролю в учнів може гальмувати продуктивність групової роботи загалом, позбавляти її мети вдосконалення наскрізних умінь та ключових компетентностей.

Попри те, що на уроках з курсу «Я досліджую світ» або з природознавства/основ здоров'я/трудового навчання у школах різних типів зберігається пріоритет за видами адаптивної активності (слухають, як учитель говорить/читає, працюють у зошитах, працюють у підручниках тощо), час на види неадаптивної активності (проявляють творчу/дослідницьку активність, дискутують, спілкуються з учителем, беруть участь у дидактичних та інших іграх тощо) збільшується. Це може бути пов'язане з тим, що вчителі пропонують учням види неадаптивної активності на тих предметах, які не підлягають державній підсумковій атестації.

В пілотних школах тенденція до зростання часу на неадаптивні види активності на уроках з курсу «Я досліджую світ» простежується яскравіше, ніж в інших школах на відповідних уроках.

Дослідження свідчить, що на уроках з курсу «Я досліджую світ» або з природознавства/основ здоров'я/трудового навчання серед самостійних висловлювань учнів у всіх типах навчальних закладів, незалежно від наповнюваності класів чи місця розташування навчального закладу спостерігається збільшення кількості цікавих спровокованих висловлювань та власних суттєвих пропозицій. Це може бути пояснено більшою залученістю учнів до пізнавального процесу.

Дані спостереження показують, що на уроках з курсу «Я досліджую світ» або з природознавства/основ здоров'я/трудового навчання в школах різних типів учні приблизно з однаковою періодичністю проводили власні спостереження; розв'язували проблеми, взяті з повсякденного життя; проводили інтерв'ю, опитування; практикували орфографічні навички; практикували граматичні навички; редагували короткі письмові висловлювання. Ці види активності співвідносяться з декількома галузями (природнича, математична, мовно-літературна), а тому можна стверджувати, що незалежно від типу навчального закладу, здійснюється інтеграція видів активності. Така ситуація є перспективною для широкого впровадження інтегрованого підходу в навчанні молодших школярів відповідно до концепції Нової української школи.

За спостереженнями, в закладах загальної середньої освіти та спеціалізованих школах учні частіше проводили експеримент чи

обговорювали хід експерименту, ніж в пілотних школах. Це може свідчити про недостатню увагу до забезпечення результатів навчання з природничої освітньої галузі в умовах інтегрованого курсу «Я досліджую світ», який проходить апробацію в пілотних класах.

Результати спостереження за роботою учителів початкових класів на уроках

В межах спостереження за роботою учителів було відвідано 546 різних уроків у 149 навчальних закладах України. Предметом спостереження стали висловлювання та способи спілкування вчителя з учнями, що відносяться до таких типів взаємодії, як співпраця або домінування/конфлікт.

Результати спостереження показують, що педагоги у початковій школі частіше підтримують такий тип взаємодії з учнями, як домінування/конфлікт. Він переважає у всіх типах закладів освіти (загальноосвітніх, спеціалізованих, пілотних), незалежно від місця розташування школи чи наповнюваності класу.

Прояви співпраці між учителем та учнями на уроках трапляються вдвічі рідше, ніж прояви домінування з боку вчителя. Пропонуючи учням співпрацю, учителі рідше за інше **спонукають їх до командної роботи або дискутують та розмовляють**. Зафіксований в ході спостережень факт, що на уроках української мови в класах з наповнюваністю менше 20 учнів дискусія трапляється частіше, ніж у малих класах на уроках математики, відображає специфіку традиційного підходу до шкільної освіти, де учителі розвиток діалогічного мовлення пов'язують лише з уроками української мови і не розглядають діалогічне мовлення як складову ключової компетентності «володіння державною мовою», яка має удосконалюватися в межах усіх освітніх галузей.

На уроках математики та української мови/літературного читання типові висловлювання, які констатують такий тип взаємодії, як домінування/конфлікт – **надає вказівки; говорить, читає, веде бесіду з учнями; ставить запитання щодо перевірки знань** – трапляються частіше, ніж це представлено в сукупних даних по усіх предметах. Ці відмінності помітні більше в спеціалізованих закладах та закладах загальної середньої освіти, ніж у пілотних школах. Одночасно на уроках «Я досліджую світ» або природознавство/основи здоров'я/трудове навчання учитель значно менше дає вказівки та ставить запитання для перевірки знань, як порівняти з сукупними даними по всіх уроках. Також саме на уроках «Я досліджую світ» або природознавство/основи здоров'я/трудове навчання в закладах загальної освіти типові висловлювання, які констатують співпрацю, представлені частіше, ніж про це свідчать сукупні дані по усіх предметах. Таке становище може свідчити про те, що учитель намагається підсилити своє домінування на уроках з тих предметів, які підлягають Державній підсумковій атестації, і готовий зменшити контроль за учнями, зменшуючи надання вказівок та запитань щодо перевірки знань, посилює співпрацю на уроках з тих предметів, де Державна підсумкова атестація не передбачена. Підтвердженням цієї думки є і той факт, що найрідше експерти спостерігали дискусії на уроках математики в класах, де навчається більше 30 учнів, – орієнтовно один раз на три уроки, найчастіше – на уроках «Я досліджую світ» або природознавство/основи

здоров'я/трудове навчання в класах до 20 учнів, а також у селах – тричі за урок.

На уроках української мови в пілотних класах помічена більша кількість таких типових висловлювань учителя, як **приймає пропозиції та ідеї, слухає, підтримує, спонукає до самостійного пошуку, ставить відкриті запитання щодо роз'яснення**, при тому, що в спеціалізованих школах та закладах загальної середньої освіти показники з цих типових висловлювань збігаються з сукупними даними по всіх предметах.

Порівняння частотності використання учителями трьох найпоширеніших типових висловлювань – **надання вказівок; говоріння, читання, бесіда з учнями та запитання щодо перевірки знань** – показує, що такий спосіб взаємодії учителя з учнями як **домінування/конфлікт** переважає у навчальних закладах, розташованих у сільській місцевості, у класах з наповнюваністю учнів до 20 осіб, а також у закладах загальної середньої освіти.

Результати анкетування учнів третіх класів 2019-2020 навчального року

Для дослідження освітнього бекграунду учнів початкової школи було проведено анкетування третьокласників. Учні самостійно заповнювали анкети, відповідаючи на 21 питання закритого типу та 10 – відкритого. Усього в анкетуванні взяли участь 3265 учнів.

Трохи більше половини третьокласників (51,7%) зазначили що вдома спілкуються українською мовою. Серед них переважають учні з сіл та малих міст. 21,1% третьокласників розмовляють удома російською мовою. Вони в основному проживають у великих містах. 26,6% учнів використовують у побуті та спілкуванні з друзями українську та російську мови. Незначна частина (0,7%) розмовляє іншими мовами.

У другому класі учням найбільше подобалися уроки математики, фізкультури та образотворчого мистецтва. Учні пілотних шкіл до улюблених також віднесли «Я досліджую світ». У великих містах з-поміж улюблених предметів також – трудове навчання та іноземна мова. Уроки української мови більше до вподоби учням з сільських шкіл. Дівчата частіше з-поміж улюблених предметів називали образотворче мистецтво (51,1%) та математику (47,6%), хлопці – математику (59%) та фізкультуру (58,1%).

На уроках у другому класі учні найбільше любили «читати щось» (52,1%), «працювати з кимось у парі або в групах» (51,5%). Учні у великих містах частіше за інших відмічали, що їм подобалося «виготовляти щось руками (вирізати, клеїти, малювати)», а також «проводити дослідження». Учні пілотних шкіл серед улюблених видів робіт вказували «проводити дослідження» (59,4%) та «виготовляти щось руками (вирізати, клеїти, малювати)». Водночас їм дещо менше подобалось «читати щось», «виконувати домашні завдання». Результати анкетування показують, що дівчатам більше подобалося «виготовляти щось руками «вирізати, клеїти, малювати», тоді як хлопцям – «рахувати, робити обчислення».

Незважаючи на те, що більшість учнів обирали математику своїм улюбленим предметом, лише третина вказала, що їм подобається

«рахувати, робити обчислення». Найменше учням подобалося «обговорювати щось у класі з однокласниками та вчителькою».

Оцінка учнями різних аспектів освітнього процесу, що мали місце у другому класі, свідчить про загалом дружнє освітнє середовище у школі. Так, лише 3% з них зазначили, що «мене сварили за щось», 6,3% – «вчителька говорила, що в неї немає часу займатися зі мною окремо», 9% – «однокласники не хотіли зі мною працювати на уроці». Водночас майже кожен четвертий учень зазначив, що щодня «у мене не було бажання йти до школи», кожен другий – «мої однокласники дуже шуміли на уроці».

Серед проблемних аспектів, про які вказали учні у класах з різною наповнюваністю, – це надмірний шум на уроках. Однак у класах, де навчається до 20 учнів, про цю проблему вказало дещо менше респондентів (63,3%), ніж у класах, де навчається 20-30 учнів (72,3%). Також більшу частку учнів, які вказали, що часто «мої однокласники дуже шуміли на уроці», виявлено у пілотних школах.

Учні, що навчаються у класах з невисокою наповнюваністю (до 20 осіб), зазначають про більш комфортну атмосферу у школі: вони частіше щодня отримують позитивний зворотний зв'язок від вчителя (21,9% проти 13,1% у класах, де навчаються понад 30 учнів), рідше зазначають, що не хочуть йти до школи (18,8% проти 25,8%), що їхні однокласники шумлять на уроці (36,4% проти 46,4%) або не хочуть з ними працювати (6,6% проти 8,5%).

Щодо організації роботи під час уроків, то кожен четвертий учень визначив, що дуже рідко на уроках вони працювали з однокласниками в групах або в парах, грали в цікаві ігри, використовували техніку або проводили урок поза класом (66,1% учнів зазначили, що таке було дуже рідко). Частіше про ці форми та методи роботи зазначали учні пілотних шкіл: 82% з них досить часто працюють у групах (проти 56,6% у спеціалізованих та 59,7% у закладах загальної середньої освіти), 75% – грають у цікаві ігри на уроках (проти 62,3% та 60,8% відповідно).

Мотивація та підтримка учнів педагогами залишається ще недостатньою. Майже третина учнів зазначила, що дуже рідко отримують похвалу за успіхи від учителя. Частіше педагоги хвалять за успіхи в навчанні тих, хто навчається у великих містах, рідше – у малих містах. 19,3% респондентів вказали, що у другому класі вчителька щодня додатково пояснювала якийсь матеріал. Найчастіше педагоги запитують, чим саме учні хочуть займатися на уроці в учнів пілотних шкіл, а також у тих, хто навчається у класах з невисокою наповнюваністю.

3-поміж улюблених уроків у третьому класі, так само, як і у другому, учні назвали математику, фізичну культуру та образотворче мистецтво. У пілотних школах математику відносять до улюблених навчальних предметів дещо менше учнів (26% проти 29,1% у спеціалізованих і 31,5% у загальноосвітніх), натомість тут більше люблять образотворче мистецтво (17,6% проти 6,9% у спеціалізованих і 11,1% у загальноосвітніх) та інформатику (11,9% проти 6,1% та 7,8% відповідно). Фізичну культуру значно менше люблять учні у великих містах (14%), ніж у малих (19%) та у селах (21,5%).

Пояснюючи свої уподобання щодо навчальних предметів, учні використовують такі характеристики, як цікавий, легкий, важливий, веселий. Найбільш цікавим вони вважають предмет «Я досліджую світ»,

легким – фізичну культуру та літературне читання, корисним та важливим – математику, веселим та розважливим – фізкультуру.

Третьюокласникам найбільше подобається на уроках «малювати», «писати і читати», «розв'язувати». Малювання є улюбленим заняттям навіть у тих, хто найдужче любить математику. Разом з дієсловом «розв'язувати» учні найчастіше вживаються слова «завдання, задачі, вправи, приклади».

Серед того, що третьокласникам найбільше не подобається в школі, учні найчастіше називали певний навчальний предмет та труднощі, пов'язані з ним. Прикметно, що улюблений предмет – математика – одночасно виявився таким, який учням найбільше не подобається. Серед причин нелюбові до математики – «треба думати», «писати», «вона складна», «робити задачі», до української мови – «багато писати», «треба вчити», «нудно», «писати диктанти», до іноземної мови – «не розумію», «вона нудна», «вчителька кричить».

Крім проблем, пов'язаних з опануванням навчальних предметів, учні також скаржаться на надмірний шум, галас у класі, школі – про це пишуть 6% учнів, булінг (3,6%), надмірну кількість домашніх завдань (2,4%) та харчування (несмачна їжа). Зовсім мало дітей поскаржилися на вчителів («вчителька кричить»).

Майже третина учнів (29%) нічого б не змінювали на уроках, якби мали таку можливість (серед учнів пілотних шкіл цей відсоток вищий – майже 36%). Серед запропонованих змін – зміни у розкладі, проведення уроків поза класом (на природі), більше працювати у групах, більше проєктів, досліджувати щось, працювати з конструктором.

■ Результати анкетування вчителів початкових класів

Анкетування педагогів початкової школи мало кілька завдань. Передусім важливо було дослідити, в яких умовах працюють педагоги (навантаження, наповнюваність учнів у класів, можливість підвищення кваліфікації), які форми та методи роботи застосовують під час навчальних занять на уроках української мови (читання) та математики, яке їхнє ставлення до різних підходів у освітньому процесі, зокрема чи інтегрують навчальний зміст і методи навчання в початковій школі. Усього в анкетуванні взяли участь 149 вчителів у 24 областях України та місті Києві.

Більшість вчителів початкової школи – досвідчені педагоги з вищою освітою та стажем роботи понад 20 років, що працюють на повну ставку. Вчителів без вищої освіти найбільше (8,3%) працює у малих містах з населенням до 100 тисяч жителів. Також тут найвища частка (74,4%) педагогів зі стажем понад 20 років.

Звання «учитель-методист» має майже половина вчителів пілотних (49,9%) та спеціалізованих (48,6%) шкіл, значно менше – закладів загальної середньої освіти (9,1%). З урахуванням місця розташування навчального закладу, учителів-методистів значно більше у навчальних закладах, розташованих у великих містах (37,6%), ніж у селах – 0,3%.

За останні два роки 68,2% вчителів початкових класів пройшли курси підвищення кваліфікації. Рідше курси проходили вчителі з сіл (58,6%), частіше – з малих (77,3%) і великих міст (75,4%). Основним провайдером послуг з підвищення кваліфікації педагоги назвали Інститути

післядипломної педагогічної освіти і Академії безперервної освіти. 36,1% вчителів пройшли також курси/тренінги для вчителів НУШ (з питань інклюзії, онлайн-курс на EdEra). Про курси у педагогічних закладах вищої освіти вказали 4,9% анкетованих.

Наповнюваність початкових класів, з якими працюють вчителі, є досить різною. 41% педагогів працюють у класі з наповненістю від 15 до 25 учнів, 12% – з класом до 15 учнів. 19% педагогів вказали, що у їхньому класі навчається понад 30 учнів. Вчителі по-різному визначають оптимальну наповнюваність класу, з яким працюють. Найбільший відсоток

(86,4%) тих, хто вважає розмір свого класу оптимальним, є серед вчителів, які працюють у класах, де навчається до 25 учнів. У невеликих класах до 15 учнів 50,3% анкетованих вважають цю кількість оптимальною. У великих класах вчителі майже однотайно (78,4% у класах до 30 учнів та 91,2% у класах, де більш ніж 30 учнів) стверджують, що ця кількість завелика.

Навчально-методичні матеріали, що були розроблені в межах реформи НУШ, використовують у своїй роботі більшість вчителів пілотних шкіл – 76,3%, також вони комбінують нові матеріали та матеріали попередніх років – 69,2%, послуговуються власними навчально-методичними розробками – 22%. Навчально-методичні матеріали, що були розроблені в межах реформи НУШ, також використовують у загальноосвітніх (23,1%) та спеціалізованих (24,7%) навчальних закладах, що загалом свідчить про їхню зацікавленість у нових розробках, попри те, що працюють за попередньою версією Державного стандарту та/або власними навчальними програмами.

Усі вчителі пілотних шкіл зазначили, що практикують інтеграцію навчального змісту. Серед вчителів закладів загальної середньої освіти таких 80,8%, спеціалізованих – 89,3%. Рідше інтегрований підхід у навчанні використовують вчителі сільських шкіл – 72,9%.

Наводячи власні приклади застосування інтегрованого підходу, вчителі пілотних шкіл найчастіше згадували інтегрований курс «Я досліджую світ», який включає в себе інтеграцію декількох освітніх галузей. Вчителі інших закладів вказували, що часто поєднують Природознавство та Читання, Читання та Малювання, Природознавство та Трудове навчання, Математику та Природознавство.

Найважливішими рисами інтеграції вчителі вважають те, що «Учні ставлять запитання вчителю та одноліткам», а також, що «Учні вмотивовані до активної діяльності». Вчителі у сільських школах менш оптимістичні щодо оцінки важливості більшості рис інтегрування, ніж педагоги у міських закладах. Наприклад, погоджуються та скоріше погоджуються з тим, що «Учні навчаються природним чином, на конкретних і зрозумілих ситуаціях із повсякденного життя», 100% вчителів у великих та малих містах, у селах – 93%. Вчителі пілотних та спеціалізованих шкіл також мають більш однотайну думку щодо оцінки найважливіших рис інтегрування, ніж їхні колеги з інших загальноосвітніх закладів.

Найбільш поширеним заняттям на уроках української мови/читання вчителі відзначають те що учні «Управляються в умінні висловлювати свої думки». 92,9% вчителів вказали, що пропонують учням такі вправи щодня. Також 74,9% вчителів зазначили, що на кожному уроці учні «Читають і опрацьовують літературні тексти», 54,8% – «Управляються в умінні переказувати текст». Значно рідше щодня учні «Редагують довгі письмові висловлення» – про це зазначили 6,6% педагогів та «Читають і

опрацьовують інформаційні тексти (науково-популярні, рекламні тощо)» – 1,7%. Залежно від місця розташування закладу освіти, періодичність застосування різних видів навчальної діяльності на уроках української мови/читання суттєво не змінюється.

На уроках математики вчителі найчастіше пропонують учням «Виконувати вправи з лічби» (99,1%) та «Розв'язувати текстові задачі» (94,1%). Майже половина (44,5%) вчителів вказали, що учні на кожному уроці «Розв'язують проблеми, пов'язані з повсякденним життям». Найрідше учні на уроках математики «Досліджують моделі геометричних фігур і конструюють» – 9%, а також «Самостійно розв'язують нові, раніше невідомі задачі» – 11,2%.

Залежно від типу закладу освіти спостерігаємо більше відмінностей у видах робіт, які вчителі пропонують учням на уроках математики, ніж як порівняти за місцем розташування закладу чи наповнюваністю класу. Зокрема, у пілотних школах частота використання усіх видів роботи на уроках з математики вища. Суттєво більша частка вчителів пілотних шкіл (82,4%) вказує, що їхні учні часто «Розв'язують загадки й головоломки» (ця частка для спеціалізованих шкіл – 41,9%, а для загальноосвітніх – 51,8%). У закладах загальної середньої освіти суттєво нижча частка вчителів (21,3%) вказувала, що їхні учні часто «Самостійно розв'язують нові, раніше невідомі задачі», тоді як у інших закладах – близько половини таких вчителів.

Менша частка вчителів у сільських закладах освіти (53,9%), як порівняти з кількістю вчителів з малих і великих міст (близько 80%), вказали, що їхні учні «Розв'язують проблеми, пов'язані з повсякденним життям» на кожному уроці або принаймні 3-4 рази на тиждень. У класах до 20 учнів частіше «Досліджують моделі геометричних фігур і конструюють».

Найбільш поширеними формами організації роботи учнів початкової школи на кожному уроці є колективна – про це вказали 84,2% вчителів та індивідуальна – 68,7%. Роботу в парах застосовують на кожному уроці 38,2% педагогів, у складі великих груп (троє учнів і більше) – 11,3%.

Частота використання різних способів організації роботи учнів на занятті, якщо порівняти відповіді вчителів, не залежить від розміру класу. З-поміж незначних відмінностей – вчителі у класах з високою наповнюваністю частіше організовують роботу учнів «Індивідуально». Також майже не відрізняються ці показники залежно від місця розташування навчального закладу. У великих містах вчителі частіше (60%) організовують роботу «У складі великих груп (троє учнів і більше)», ніж у селах (40,2%) та малих містах (52,5%).

Найбільшою є різниця у застосуванні різних форм організації роботи учнів початкової школи з урахуванням типу навчального закладу. Колективно, усім класом, найчастіше організовують роботу учнів вчителі у закладах загальної середньої освіти – 93,9%, найрідше – у пілотних школах – 69,5%. Натомість у пілотних школах переважають робота у парах (100% вчителів сказали, що організовують заняття учнів у таких спосіб щодня або 3-4 рази на тиждень проти 87,1% у закладах загальної середньої освіти та 80,9% – у спеціалізованих) та у складі великих груп (88,6% проти 45,4% та 70,4% відповідно).

Дані спостереження за перебігом 546 уроків з різних предметів також свідчать, що учні пілотних шкіл у середньому удвічі більше часу на уроці працюють у парах або у групах, ніж учні спеціалізованих чи загальноосвітніх шкіл, натомість менше працюють усім класом.

У анкеті вчителям було запропоновано 32 твердження, які характеризують підходи до викладання навчальних предметів та оцінювання досягнень учнів. Більша частина вчителів декларує підтримку підходам до викладання, на яких базується реформа «Нова українська школа». Наприклад, більшість вчителів погодилась із такими твердженнями: «Потрібно прагнути до того, щоб якомога більше учнів знаходили власні способи обчислень», «Учень повинен усвідомлювати, що кожна задачу можна розв'язати кількома різними способами», «Участь учнів у дискусії на уроці – це важливий елемент мовної освіти в початкових класах», «Варто, щоб учні самі оцінювали правильність власних розв'язків».

Вчителі пілотних закладів освіти більш оптимістичні щодо можливостей своїх учнів – так, лише 12,3% з них підтримують твердження про те, що нетипові завдання можуть розв'язувати лише найздібніші учні, тоді як серед вчителів спеціалізованих шкіл таких 45,7%, загальноосвітніх – 43,1%. Вчителі у сільській місцевості більш песимістично оцінюють досягнення учнів у початковій школі, ніж їхні колеги у містах. Наприклад, майже половина (48,3%), педагогів сільських шкіл погоджуються із тезою, що «Більшість учнів, завершуючи навчання в початковій школі, ще не в змозі упоратися з читанням великих текстів», тоді як у міських таких третина (29%).

Результати інтерв'ювання керівників закладів загальної середньої освіти

На відміну від анкетування вчителів, учнів та батьків, з керівниками закладів загальної середньої освіти проводилося формалізоване інтерв'ю, частина запитань якого були відкритими. Такий формат обумовлено бажанням отримати вичерпну інформацію про професійні та управлінські виклики керівника, пов'язані з імплементацією реформи НУШ на локальному рівні. В інтерв'ю взяли участь 149 представників шкільної адміністрації, переважно директори.

Керівники закладів освіти високою мірою поінформовані про реформу НУШ та у більшості мають позитивне ставлення до неї. Середня оцінка власного рівня поінформованості про реформу НУШ становить 8,5 балів, ставлення до реформи НУШ – 8,2 бали за десятибальною шкалою.

З-поміж позитивних змін, закладених реформою НУШ в педагогічній складовій, опитані називали новий зміст освіти, зміну освітніх стандартів (40%), більшу свободу педагога (40%), дитиноцентризм (39%), педагогіку партнерства (29%), сучасне освітнє середовище (29%), а також нову структуру, нові форми і методи роботи із дітьми (23%); в управлінській – децентралізацію, більшу автономію закладу освіти (59%), справедливе фінансування (27%), зміну стилю управління закладом на більш демократичний (13%) та зменшення документообігу (3%).

Значна частина керівників (41%) не бачать суттєвих недоліків у тому, які зміни закладені в реформі НУШ. Занепокоєння частини керівників, є перевантаженість програми (10%), закриття малокомплектних шкіл (7%), безбальна система оцінювання (6%), надлишкова ігрова активність (5%) тощо.

До впровадження інклюзивного навчання керівники шкіл ставляться по-різному: частина підтримує та вважає необхідним, частина – вважає

Його недоречним чи передчасним, має побоювання щодо того, що діти з певними розладами можуть становити небезпеку або перешкоджати навчанню інших дітей у класі тощо.

Керівники закладів освіти відзначали певні технічні труднощі, пов'язані з втіленням реформи НУШ, зокрема затримки з фінансуванням та надходженням обладнання (8%), недостатню площу приміщень для розміщення необхідних навчальних осередків (5%), переповненість класів і перевантаження вчителів (4%) тощо.

Абсолютна більшість опитаних керівників закладів освіти (99%, в тому числі 61% – повною мірою, 39% – частково) переконані, що зміни, передбачені реформою НУШ, здатні покращити якість шкільної освіти в Україні. Покращення, яких опитані очікують від впровадження реформи НУШ, – розвиток дитини як особистості, засвоєння необхідних у житті знань і навичок, зростання мотивації учнів до навчання, а вчителів – до роботи, що призведе до покращення якості освіти, покращення матеріально-технічної бази навчальних закладів.

Абсолютна більшість (99%) переконані, що реформа НУШ продовжуватиметься і далі, повною мірою або принаймні частково.

Близько двох третин опитаних керівників дотримуються думки, що впровадження реформи НУШ могло би бути ефективнішим, третина (31%) – що процес впровадження реформи є ефективним і так. За оцінками керівників, впровадження реформи могло би бути ефективнішим зокрема в аспектах матеріально-технічного забезпечення (вчасно і в більшому обсязі), створенні освітнього середовища (облаштування коридорів, туалетів, спортивної бази, реалізація принципу безбар'єрності тощо), питаннях кадрового забезпечення, узгодженості між різними ланками освіти, приведенні нормативних документів до одних вимог, інформуванні батьків та громадськості щодо НУШ, зменшенні навантаження на вчителя, кількості дітей у класі, а також покращенні забезпечення дітей із особливими освітніми потребами (психологічний супровід, безбар'єрність тощо).

Керівники закладів освіти прагнуть відігравати активну роль у впровадженні реформи НУШ, бути керівником, лідером, наставником, ефективним менеджером, організатором, фасилітатором змін тощо. В межах запровадження реформи НУШ абсолютна більшість керівників організувала середовище НУШ у початкових класах, посилила роботу із батьками, зокрема інформаційну, а також провела обговорення з колегами. Окрім цього, брала участь у навчанні вчителів для НУШ, розробила стратегію змін у закладі освіти.

Більшість керівників організувала у своїй школі заходи для обміну досвідом між вчителями, які пройшли навчання НУШ. Усі опитані керівники обізнані з процесом і змістом навчання, яке проходили вчителі початкової школи в рамках підготовки до запровадження реформи НУШ. Близько трьох чвертей опитаних керівників проходили або принаймні ознайомилися із онлайн-курсом для вчителів НУШ, чверть – ні. Ті, хто вказав, що вони самі проходили або ознайомилися із онлайн-курсом для вчителів НУШ, у більшості задоволені якістю цього навчання.

Керівники закладів освіти високою мірою зацікавлені у багатьох темах для професійного розвитку, зокрема: управлінні інноваційними процесами, проєктному менеджменті (знань і навичок із цієї теми хотіли б набути

85% опитаних), застосуванні нових методик НУШ (68%), комунікації та мотивуванні педагогічних працівників до здійснення змін (68%), нормативному регулюванні НУШ (64%), плануванні процесу навчання за новими Державними стандартами (63%), закордонному досвіді організації освітнього процесу в закладах освіти (61%).

На думку опитаних, поняття «дружня школа» насамперед включає в себе такі компоненти, як побудова партнерських взаємин між вчителями, учнями та батьками (вказали 88% опитаних), простір, в якому кожна дитина відчуває себе важливою і цінною (80%), а також сприятливе психологічне середовище, вільне від будь-яких проявів насильства (72%). Абсолютна більшість (83%) опитаних керівників вказали, що їхній навчальний заклад можна охарактеризувати як дружню школу, 17% – частково.

Більшість керівників навчальних закладів хотіли би змінити чи покращити певні аспекти роботи їхнього закладу освіти, зокрема 97% хотіли би змінити щось в роботі вчителів, 86% – у власній роботі як керівника, 65% – у взаємодії учителів та самого керівника із учнями. В роботі вчителів керівники хотіли би зокрема покращити мотивацію, професійні якості та рівень знань вчителів (зокрема – осучаснити підхід частини вчителів до викладання, підвищити мотивацію до навчання і впровадження змін, закладених в концепції НУШ, покращити рівень володіння сучасними технічними засобами тощо), а також покращити умови їхньої праці (зменшити навантаження, покращити фінансове забезпечення, належні умови роботи тощо). У власній роботі як керівника опитані хотіли би оптимізувати власні обов'язки і навантаження (зменшити обсяг паперової роботи, більше часу приділяти освітньому процесу, а не побутовим проблемам школи), а також мати більш широкі можливості для професійного розвитку (навчання, участь у міжнародних програмах тощо) та розвитку школи (автономія закладу). У взаємодії керівника/вчителів із учнями керівники хотіли би змінити стиль спілкування із учнями (більш активно взаємодіяти на засадах партнерства, взаємоповаги), а також покращити умови навчання, рівень знань та особистісного розвитку дітей (підвищити мотивацію учнів до навчання, залучити учнів до активного шкільного життя, більше уваги приділяти духовному і моральному вихованню учнів тощо).

88% опитаних керівників відзначають, що ті зміни, на актуальності яких вони наголошували, задекларовані в концепції реформи НУШ.

Усі керівники закладів освіти взаємодіють із батьками учнів: майже дві третини (60%) спілкуються із батьками учнів майже щодня, 33% – декілька разів на тиждень, 8% – кілька разів на місяць. Найчастіше спілкування керівників із батьками учнів відбувається у формі індивідуальних прийомів батьків. Форми спілкування із батьками, які використовують керівники навчальних закладів, подібні, незалежно від типу місцевості чи типу школи. Ініціаторами спілкування приблизно однаково часто виступають самі керівники шкіл (49%), батьки (48%) або вчителі (40%). Питання, щодо яких керівники навчальних закладів найчастіше спілкуються із батьками, – навчальна успішність учнів (61%), поведінка (44%) та питання харчування (31%). Значимої різниці у тому, на які теми керівники найчастіше спілкуються із батьками, між керівниками шкіл в містах та сільській місцевості, а також залежно від типу навчального закладу, за даними опитування немає.

Понад дві третини керівників хотіли би змінити щось у тому, як вони взаємодіють із батьками учнів, зокрема – змінити ставлення батьків до навчання дитини та шкільного життя (спонукати батьків брати більш активну роль в житті школи, активніше цікавитися навчанням дитини тощо), модель взаємодії з батьками (мати більш партнерські стосунки, більше комунікації через спільні проєкти, справи, заходи, зокрема у формі неформального спілкування тощо), покращити обізнаність батьків про суть реформи НУШ.

Результати опитування не фіксують суттєвої різниці у ставленні до реформи НУШ та аспектів її впровадження між керівниками навчальних закладів у містах та сільській місцевості. Зі специфічних для сільської місцевості питань є проблема закриття малокомплектних шкіл, а також віддалене розташування школи, потреба в шкільному автобусі тощо.

За типом навчального закладу керівники пілотних шкіл, порівняно із керівниками інших шкіл (загальноосвітніх, спеціалізованих), демонструють кращу обізнаність, краще ставлення до реформи НУШ та більшою мірою охоплені навчанням в рамках підготовки для НУШ; порівняно із загальними школами, більший відсоток з них спілкується з батьками майже щодня (57% у загальноосвітніх та 81% у пілотних школах).

■ Результати анкетування батьків

Метою анкетування батьків було з'ясувати, наскільки концепти Нової української школи підтримуються ними, які успіхи і недоліки реформи батьки спостерігають на прикладі навчання своїх дітей. Окремий блок питань стосувався настрою учнів, з яким, за спостереженнями батьків, вони йдуть до закладу освіти та повертаються додому, чи безпечно і комфортно діти почуваються у школі. В анкетуванні взяли участь 2497 батьків третьокласників.

Більшість батьків позитивно ставляться до реформи «Нова українська школа», проте серед анкетованих, чиї діти навчаються у пілотних школах, прихильників розпочатих змін значно більше. Позитивно до реформи НУШ ставиться 81% батьків учнів пілотних шкіл, 55% – спеціалізованих закладів, 51% – загальноосвітніх шкіл.

Залежно від місця розташування закладу освіти, який відвідують діти респондентів, суттєвих розбіжностей у ставленні до реформи не виявлено: у селах та великих містах позитивно до реформи ставляться 54% батьків, у малих містах – 51%.

Рівень прихильності батьків до реформи зумовлений ступенем поінформованості про її цілі і напрямки. Найбільше обізнаних з реформою – з-поміж батьків учнів пілотних шкіл – 81%, значно менше – серед анкетованих, чиї діти навчаються у спеціалізованих закладах – 46% та загальноосвітніх – 48%. Якщо врахувати місце розташування закладу освіти, то суттєвих відмінностей в оцінках батьків своєї обізнаності з цілями на напрямки реформи НУШ не спостерігається.

Найчастіше батьки отримують інформацію про перебіг реформи НУШ від учителя своєї дитини. Цей варіант відповіді обрали 93% батьків учнів пілотних закладів, 66% – спеціалізованих, 71% – загальноосвітніх закладів. На другому місці серед джерел інформації про НУШ для батьків учнів, які

навчаються у селах, є керівництво школи – вказали 40% анкетованих. Для міст цей показник значно нижчий – 22-26%.

Іншими популярними джерелами інформації про реформу батьки вказали освітні інтернет-ресурси (найбільше послуговуються 39% батьків учнів пілотних шкіл та 37% батьків у великих містах), новини, тематичні передачі в засобах масової інформації (використовує третина батьків), групи в соціальних мережах Facebook, Instagram тощо (від 26% до 33%).

Батьки задоволені якістю та обсягом зворотного зв'язку, який забезпечує школа щодо навчання дитини у навчальному закладі. Про це зазначили 68% анкетованих, чиї діти навчаються у спеціалізованих та загальноосвітніх закладах, а також 71% батьків учнів пілотних шкіл.

Батьки учнів пілотних шкіл частіше отримують зворотний зв'язок через особисте спілкування з учителем (87%), ніж батьки учнів спеціалізованих шкіл (81%) чи загальноосвітніх (83%). Натомість анкетовані, чиї діти навчаються у спеціалізованих закладах та загальноосвітніх закладах, частіше отримують зворотний зв'язок від школи через записи у щоденнику – 74% та 75% відповідно, ніж батьки учнів пілотних шкіл – 68%.

30% анкетованих, чиї діти навчаються у загальноосвітніх закладах, 33% – у спеціалізованих та 35% – у пілотних, вказали, що отримують зворотний зв'язок через Свідоцтво досягнень постійно (кілька разів на тиждень) та/або іноді (кілька разів на місяць), що суперечить нормативній практиці видачі цього документа двічі на рік – у жовтні та травні. Якщо об'єднати три частоти відповідей – «постійно», «іноді» та «рідко», то загалом 70% батьків учнів пілотних шкіл вказали, що отримують зворотний зв'язок щодо навчання дитини через Свідоцтво досягнень, 52% – спеціалізованих та 47% – загальноосвітніх.

У селах зворотний зв'язок від школи щодо навчання дитини через Свідоцтво досягнень отримують 29% батьків, у містах до 100 тисяч жителів – 44%, у містах більше 100 тисяч жителів – 53%.

Через портфоліо дитини частіше отримують інформацію про навчання батьки учнів пілотних шкіл – 39%, рідше – загальноосвітніх (22%) та спеціалізованих (20%).

Серед напрямів реформи НУШ, які мають бути реалізовані в першу чергу, батьки найчастіше обирали варіант відповіді «Покращення матеріального забезпечення шкіл» (72% у селах, 61% – у великих містах, 67% – у містах до 100 тисяч жителів), «Створення в школі дружнього до дитини освітнього середовища» (від 38% до 43% батьків), «Посилення зв'язку шкільних предметів із життєвими потребами дітей як майбутніх громадян» (найбільше вболівають у великих містах – 41%, найменше у селах – 29%).

Найрідше серед напрямів реформи НУШ, які мають бути реалізовані, батьки обирали варіанти відповідей «Підвищення професійної кваліфікації вчителів» (7% – 8% серед батьків учнів різних типів шкіл та 5% – 9% якщо порівнювати за місцем розташування навчального закладу), «Подолання практики “шкільних внесків”» (зазначили 14% батьків, чиї діти навчаються у невеликих містах, та 11% – у селах).

Серед суттєвих розбіжностей у поглядах батьків учнів на першочерговість реформи – напрям підвищення соціального статусу вчителя. Про це зазначили 30% батьків учнів пілотних закладів та 29% батьків у великих містах, проти 21% батьків учнів загальноосвітніх закладів та 17% батьків

учнів, які навчаються у селах. Також батьки у великих містах та батьки учнів пілотних шкіл більше підтримують зміну філософії оцінювання (26% та 27%), ніж анкетовані у селах та батьки учнів загальноосвітніх закладів (15% та 21%). Водночас батьки, чиї діти навчаються у селах, вказують на необхідність надання фінансової та управлінської автономії школам (26% проти 18-19% у містах), посилення партнерських взаємин між школою та батьками (24% проти 13-14% у містах).

З-поміж того, чого на думку батьків найбільше не вистачає в шкільному житті їхніх дітей, – це завдань на формування м'яких навичок (критичного мислення, лідерства, уміння керувати емоціями). Цю відповідь серед інших запропонованих обрали 58% батьків учнів спеціалізованих шкіл, 52% – пілотних та 51% – загальноосвітніх. Також вона очолює рейтинг потреб і батьків, чиї діти навчаються у великих містах – 59%. У селах в першу чергу бракує комфорту у шкільному побуті – належного опалення, якісної питної води й харчування, комфортних убиралень тощо (50%), якісного освітнього середовища – меблів, техніки в класі, навчальних матеріалів, підручників тощо (48%) і лише потім завдань на формування м'яких навичок (47%).

49% батьків учнів пілотних шкіл вважають, що у шкільному житті їхніх дітей бракує оцінювання за чіткими критеріями. Водночас решту батьків ця проблема турбує значно менше – 20% серед батьків учнів спеціалізованих шкіл та 21% – загальноосвітніх шкіл.

Найменше бракує в шкільному житті дитини, на думку батьків, якісного викладання предметів (зазначили 9% батьків учнів пілотних шкіл, 11% – спеціалізованих та 12% – загальноосвітніх), психологічної безпеки та поваги з боку вчителів і персоналу (14%, 13% та 14% батьків відповідно), умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами (15% та по 19% відповідно), домашніх завдань і дослідницьких проєктів (18%, 16%, 14%), помітного поступу в навчанні (предметних знань, уміння писати, рахувати тощо).

Батьки третьокласників підтримують принципи та концепти, на які спирається реформа НУШ: дитиноцентризм, виховання на цінностях, педагогіка партнерства тощо. 94% анкетованих цілком згодні з тим, що учитель має ставитися до дитини з повагою, 89% – що у кожній дитині є природні здібності та таланти, 86% – що дитину треба оцінювати не в порівнянні з іншими, а відносно її власного прогресу, 80% – що батьки повинні брати активну участь у шкільному житті дитини, проте допомагати дитині з домашніми завданнями цілком згодні 58%.

Водночас анкетовані підтримують і більш традиційні уявлення про навчання та роль школи. 75% з них вважають, що дитина має попросити дозволу в учителя, щоб вийти в туалет під час уроку, 50% – що основне завдання школи – дати дитині конкретні знання про факти та поняття, 41% – що дитина не повинна ставити під сумнів те, що говорить учитель.

Більшість учнів зберігають позитивний, піднесений настрій як до, так і після школи впродовж перших трьох років навчання. За оцінками батьків, близько 80% дітей мали хороший настрій як до, так і після школи у першому класі. У другому класі рівень піднесеного настрою в учнів дещо знизився за рахунок зростання доволі оптимістичного і загалом позитивного. У третьому класі в усіх типах шкіл дещо збільшилася кількість учнів з хорошим настроєм до школи (82% учнів у спеціалізованих та загальноосвітніх закладах, 89% – у пілотних), однак після школи

вона зменшується (до 84% (на 5%) у пілотних закладах, до 78% (на 4%) у спеціалізованих, до 74% (на 8%) у загальноосвітніх.

За спостереженнями батьків, у великих містах до школи та після школи хороший настрій має більше дітей, ніж у менших містах та у селах. Водночас у великих містах кількість тих, у кого хороших настроїв залишається і після школи, постійно зменшується: на 2% у першому класі, на 4% – у другому, на 6% – у третьому. У менших містах, а також у селах після школи частка учнів з хорошим настроєм починає знижуватися лише у третьому класі – на 7% та 9% відповідно.

Частка учнів, які мають «Поганий, зіпсутий настрій» до та/або після школи, становить від 2% до 6,1%. Загальна тенденція така, що кількість дітей, які мають поганих настроїв після школи, у першому класі зменшилася. Водночас у другому класі у пілотних закладах, у загальноосвітніх, а також у містах з кількістю жителів понад 100 тисяч кількість учнів з поганим настроєм збільшилася на 0,8%, 0,5% та 1,9% відповідно. У третьому класі поганий настрій після школи збільшився в учнів загальноосвітніх закладів, а також в учнів у сільській місцевості.

Топ-темою для розмов батьків із дітьми є домашні завдання. Про те, чи виконали і як виконали домашнє завдання, майже щодня цікавляться у своїх дітей від 92% до 96% анкетованих. Також популярними є розмови про те, що подобається на уроках у школі, чи оцінювали і як оцінювали роботу дітей в школі, як справи у дітей з однокласниками.

Про необхідність дотримуватися правил поведінки найчастіше говорять батьки у селах (94%) та містах до 100 тисяч жителів (90%), дещо рідше – у містах з населенням понад 100 тисяч (85%).

Мотиваційні розмови на зразок того, що певні навчальні предмети корисні для майбутнього або що у дитини є все, щоб бути успішною, ведуть понад 70% батьків.

Про те, як до дитини ставиться вчителька, регулярно питають значно менше анкетованих: 59% батьків учнів пілотних шкіл, 63% – спеціалізованих, 73% – загальноосвітніх закладів.

Менше батьки говорять зі своїми дітьми про те, як важливо добре ставитися до осіб з інвалідністю. Часто (майже щодня та/або кілька разів на тиждень) розмовляють на цю тему 54% батьків учнів загальноосвітніх закладів та 59% анкетованих, чиї діти відвідують навчальні заклади, що розташовані у селах, рідше – 41% батьків у великих містах та 38% батьків учнів спеціалізованих шкіл.

Основні проблеми та здобутки школи, яку відвідують діти анкетованих, значно різняться з урахуванням типу навчального закладу, який відвідують учні, а також місця розташування школи.

Для батьків учнів пілотних шкіл першочерговими викликами є проблеми, пов'язані з освітнім процесом (велика кількість учнів у класі, перевантаженість домашніми завданнями, складна навчальна програма, брак позакласних заходів) – 33%, недостатнє навчально-методичне забезпечення (брак підручників) – 28%, неякісне харчування – 15%, недостатнє матеріально-технічне забезпечення – 12%, проблеми, пов'язані з оцінюванням результатів навчання – 10%. Проблеми, які стосуються оцінювання та навчально-методичного забезпечення, є характерними лише для пілотних шкіл. У спеціалізованих навчальних закладах

про наявність таких викликів вказали 1% та 3% батьків відповідно, у загальноосвітніх закладах – 1% та 8% батьків відповідно. Натомість тут до переліку першочергових проблем увійшли санітарно-гігієнічні (відсутність у школі питної води, неприбрані приміщення, вбиральні, несприятливий температурно-вологісний режим) – актуальні для 17% загальноосвітніх та 9% – спеціалізованих, а також брак фінансування – 10% та 8% відповідно.

Про непрофесійність вчителів як основну проблему школи, де навчаються їхні діти, зазначають щонайбільше 2,2% батьків у містах з понад 100 тисячами жителів та удвічі меншу в селах – 1,1% анкетованих, що свідчить про загалом високу оцінку фаховості педагога серед батьків.

Частина проблем, вирішення яких пропонує реформа «Нова українська школа», а саме: відсутність умов для забезпечення навчання дітей з особливими освітніми потребами, брак дослідницьких проєктів у освітньому процесі, брак зв'язку між навчальними предметами та життєвими потребами дітей – є пріоритетом менш ніж для 1% батьків (як виняток, про брак дослідницьких проєктів у освітньому процесі заявив 1,2% анкетованих у селах).

До переліку основних здобутків школи, яку відвідують діти анкетованих, належить: освітній процес (зазначили більше половини батьків у селах – 57%, дещо менше у містах до 100 тисяч жителів – 48% та понад 100 тисяч жителів – 47%), школа дружня до дитини (зазначила майже третина батьків у великих містах – 29%, 28% – у містах до 100 жителів, 26% – у селах), професійність вчителів (передусім відмітили батьки у містах з понад 100 тисячами жителів – 29%, менше у містах до 100 тисяч жителів – 26% та селах – 24%), належне матеріально-технічне забезпечення (20% батьків у великих містах та 22% у селах, значно менше – у малих містах – 13%) та м'які навички (у трійці основних здобутків серед батьків у містах до 100 тисяч жителів – 27% анкетованих, рідше зазначали про м'які навички як основний здобуток батьки у селах – 18% та великих містах – 17%).

У пілотних закладах, на думку батьків, з-поміж здобутків переважають: школа дружня до дитини (35% проти 33% серед батьків учнів спеціалізованих шкіл та 26% – загальноосвітніх шкіл), м'які навички (27%, 16%, 21% відповідно), інноваційні методи навчання (9%, 3%, 1% відповідно), санітарно-гігієнічні (8%, 6% та 5% відповідно), посилення зв'язку навчальних предметів із життєвими потребами дітей (5%, 2%, 2%, відповідно), нові методи оцінювання результатів навчання (3%, 2%, 2% відповідно).

Про створення умови для навчання дітей з особливими освітніми потребами як про здобуток школи зазначили 0,8% батьків учнів пілотних шкіл та 0,7% – загальноосвітніх закладів та жоден з батьків учнів спеціалізованих закладів.

Рекомендації за результатами дослідження впровадження реформи Нова українська школа

Основним адресатом напрацьованих рекомендацій є замовник дослідження – Міністерство освіти і науки України. Втім, рекомендації також можуть бути корисними й іншим управлінцям та інституціям у сфері освіти, які долучаються до вдосконалення та імплементації реформи «Нова українська школа». Більшість порад стосуються таких аспектів освітньої політики як професійний розвиток керівників шкіл, навчання педагогів, підготовка навчально-методичного забезпечення, розвиток наскрізних умінь, впровадження інклюзивної освіти тощо. Водночас виокремлено рекомендації й щодо комунікаційної складової реформи, оскільки окремі її цілі та принципи потребують більш детального розуміння учасникам освітнього процесу.

■ Професійний розвиток керівників закладів освіти

Більш позитивне ставлення до реформи НУШ спостерігається серед керівників пілотних закладів, які пройшли відповідне навчання в межах підготовки до старту реформи. Вважаємо за необхідне продовжити практику навчання представників адміністрації шкіл про зміст та завдання НУШ, а також про ролі та функції, відведені різним суб'єктам освітнього процесу. Підсилює таку потребу і те, що керівники навчальних закладів, поряд з учителями, є основними ретрансляторами підходів та практик реформи НУШ серед батьків.

Дані інтерв'ювання показують, що директори шкіл зацікавлені у набутті нових умінь та навичок, що сприяють ефективному впровадженню реформи та змін в системі освіти. Рекомендуємо ініціювати створення програм професійного розвитку керівників навчальних закладів, що можуть провадитися державними, приватними та громадськими інституціями. Серед найбільш затребуваних тем для таких програм є: управління інноваційними процесами, проєктний менеджмент, застосування нових методик НУШ, комунікація та мотивування педагогічних працівників до здійснення змін, нормативне регулювання НУШ, планування процесу навчання за новими державними стандартами, закордонний досвід організації освітнього процесу в закладах освіти, моделі ефективної взаємодії з батьками, побудова партнерства школа-батьки-учні тощо.

В умовах проведення реформи децентралізації та посилення фінансової автономії закладів освіти, також рекомендуємо ініціювати появу навчальних та тренінгових програм для представників адміністрацій навчальних закладів і відповідних управлінців з об'єднаних територіальних громад щодо тендерного законодавства, функціонування системи Prozorro, можливостей та механізмів залучення фінансування, інших аспектів ведення фінансово-господарської діяльності.

Навчання та професійний розвиток педагогів

Невід'ємною складовою реалізації реформи «Нова українська школа» має стати підвищення кваліфікації педагогів. Для посилення цієї складової необхідно створити ефективну систему підвищення кваліфікації, де поряд із ключовими на тепер провайдерами – Інститутами післядипломної педагогічної освіти і Академіями безперервної освіти – зможуть надавати послуги й інші інституції: як державної (комунальної), так і приватної форми власності. Водночас на законодавчому рівні необхідно створити дієві механізми фінансового забезпечення системи підвищення кваліфікації, особливо в умовах реалізації реформи децентралізації та зміни адміністративно-територіального устрою в країні.

Додаткового аналізу потребує той факт, що вчителі, які працюють у закладах освіти, розташованих у сільській місцевості, рідше проходять курси підвищення кваліфікації, ніж їхні колеги, які працюють у міських школах. У зв'язку з цим, необхідно дослідити причини такої ситуації (брак фінансування, відсутність інституційної спроможності, зміна статусу чи підпорядкування закладів освіти, брак мотивації вчителів) та вжити заходів для забезпечення проходження курсів підвищення кваліфікації педагогами незалежно від місця розташування навчального закладу, де вони працюють.

Пріоритетною для підвищення кваліфікації педагогів, що працюють у початковій школі, має стати тема інтегрованого навчання. Результати анкетування свідчать про недостатню обізнаність вчителів із цим підходом, попри те, що реформа НУШ базується на засадах інтеграції різних галузей знань та методів навчання. У цьому ж контексті варто дослідити і той факт, що вчителі у селах рідше практикують інтегроване навчання, ніж у містах, а також що вони менш оптимістичні в оцінці важливості більшості рис інтегрування.

Наступний пріоритет у навчанні та підвищенні кваліфікації педагогів, якому варто приділити увагу, – це форми організації роботи учнів на заняттях. Відповіді педагогів на запитання анкети свідчать, що вони вкрай рідко організовують роботу учнів у групах, дещо частіше – у парах. В основному в класі переважає колективна та індивідуальна робота. Варто акцентувати увагу на збалансованому застосуванні різних форм організації роботи, важливості розуміння сильних та слабких сторін кожної з них, а також умінні застосовувати відповідну форму для досягнення максимального навчального ефекту.

В програми навчання педагогів та курси підвищення професійної майстерності необхідно ввести аспекти, пов'язані із "управлінням класом" (**classroom management**). Кожен другий третьокласник, що взяв участь в анкетуванні, зауважив про надмірний шум на уроці. Частіше про **галас/ брак дисципліни** зазначали учні, які навчаються у класах з середньою та високою наповнюваністю, однак подібну ситуацію зафіксовано і у класах, де навчається менш ніж 20 осіб. Збалансоване використання методів та форм організації роботи учнів у класі зробить надмірний шум контрольованим.

Формувальне оцінювання – ще один аспект для навчання вчителів. Цей інструмент – порівняно новий для українських педагогів, вимагає додаткових умінь в частині надання зворотного зв'язку та мотивування

учнів до навчання. За умови поширення формувального оцінювання у масову практику, кожен педагог початкової школи має володіти цим інструментом.

Мотивація та підтримка – ключова умова для навчання. Майже третина учнів зазначила, що дуже рідко отримують похвалу за успіхи від учителя, рідко в учнів запитують, чим саме вони хочуть займатися на уроках. Щоб педагоги частіше мотивували учнів, вони мають, по-перше, розуміти важливість мотивації, по-друге, володіти різними прийомами та методами підтримки і мотивування, а також уміти їх вправно застосовувати. Крім того, мотивувати і підтримувати учнів мають і їхні батьки. Принцип педагогіки партнерства, що є однією із засад НУШ, передбачає залученість родини до освітнього процесу, а також допомогу у наданні спеціальних знань про стадії розвитку дитини. Для реалізації цього принципу мають бути вжиті додаткові заходи: розробка окремих освітніх програм в межах підвищення кваліфікації педагогів, організація тренінгів з питань мотивації для вчителів та батьків тощо.

Підвищення кваліфікації педагогів має передбачати курс про методи викладання, що відповідають змісту, цілям та принципам реформи «Нова українська школа», а також забезпечують формування наскрізних умінь та ключових компетентностей, задекларованих реформою. Попри те, що педагоги декларують підтримку підходам до викладання, на яких базується реформа «Нова українська школа», вчителі у сільських закладах освіти більш песимістично ставляться до спроможності учнів набувати певні вміння після закінчення початкової школи. Вбачаємо за доцільне детально дослідити причини такої оцінки, а також ймовірні наслідки для здобувачів освіти.

Під час акредитації освітніх програм з підготовки педагогів у закладах вищої освіти особливу увагу слід звертати на їхню відповідність засадам концепції Нової української школи, а також Державному стандарту початкової освіти. Зокрема, в частині викладання курсів дидактики, психології, фахових методик.

Методика викладання та навчально-методичне забезпечення педагогів

Формування ключових компетентностей і наскрізних умінь, передбачених НУШ, можливе за умови застосування педагогами відповідних методик викладання. Реалізація цілей та принципів реформи НУШ потребує зміни способів взаємодії педагогів з учнями. Результати спостереження за проведенням уроків показують, що в українській початковій школі переважає тип взаємодії, де досить вираженим є домінування вчителя. В межах проходження додаткових навчальних програм та курсів підвищення кваліфікації, педагоги мають бути забезпечені методиками, що формують такий тип взаємодії з учнями як співпраця. Те саме стосується і розроблення освітніх програм у педагогічних закладах вищої освіти, що готують майбутніх педагогів. Вчителі повинні вміти спонукати до командної роботи, нагороджувати і заохочувати, приймати пропозиції та ідеї, спонукати до самостійного пошуку рішень, дискутувати та розмовляти тощо.

Варто глибше дослідити причини того, що тип взаємодії, де переважає домінування вчителя над учнями, превалює у закладах освіти, розташованих у селах, а також у класах, де навчається менш ніж 20 учнів.

У пілотних школах на уроках української мови та частково «Я досліджую світ» було зафіксовано більше прикладів співпраці вчителів з учнями, ніж конфлікту/домінування. Цей факт може бути пов'язаний з тим, що в пілотних класах проходять апробацію інтегровані мовно-літературний курс та курс «Я досліджую світ», реалізуючи які, учителі більше налаштовані на співпрацю з учнями. Радимо управлінцям у сфері освіти розглянути можливість мультиплікації інтегрованих курсів у масову практику.

Той факт, що набагато рідше третьокласникам на уроках пропонувалися ситуації, у яких вони шукали потрібну інформацію в кількох джерелах або обирали джерела для читання та пояснювали вибір, ніж такі ситуації, де вони практикували граматичні навички або практикували виконання розрахунків, свідчить про те, що в початковій освіті умінням, які легко автоматизуються, приділяється багато часу, а уміння, які не підлягають автоматизації і кожного разу здійснюються по-новому, поки що не стали пріоритетними для учителів початкових класів. Під час розроблення методичного забезпечення для вчителів радимо посилити значення навчальних інструментів, які сприяють розвитку таких умінь як критичне та системне мислення, творчість, ініціативність тощо.

Більш збалансованого підходу потребує застосування різних форм організації роботи учнів. Результати анкетування третьокласників показують, що вони не часто працюють у групах або в парах, також на уроках рідко використовується техніка, більшість занять проводяться в класі, практично не практикуються уроки поза межами класної кімнати. Час, що відводиться для колективної роботи усім класом, має бути оптимізовано на користь роботи у групах та у парах, що краще формує вміння співпрацювати з іншими особами, приймати рішення, конструктивно керувати емоціями.

Очевидною є потреба формування у педагогів навичок надання зворотного зв'язку учням щодо прогресу у навчанні, роботи на уроці, поведінки. В умовах безбального оцінювання регулярний зворотний зв'язок виконує функцію інформування учня про досягнення або труднощі, пов'язані з навчальними досягненнями, крім того, зворотний зв'язок – це і надання рекомендацій щодо освітнього процесу. Тема зворотного зв'язку має стати пріоритетною у курсах підвищення кваліфікації педагогів.

Іноземна мова – навчальний предмет, який найрідше потрапляв до списку улюблених. У сільських закладах освіти менше одного відсотка учнів вказали іноземну мову першим улюбленим предметом, у великих містах – 4,7%. Така ж тенденція спостерігається і з урахуванням наповнюваності учнів у класі – менше люблять ті, що навчаються у класах до 20 осіб, більше – понад 30 осіб. Серед причин нелюбові до іноземної мови учні найчастіше вказували «не розумію», «вона нудна», «вчителька кричить». Рекомендуємо детальніше дослідити питання викладання предмету іноземна мова у закладах освіти, розташованих у селах: забезпеченість вчителями, їхня кваліфікація, методики викладання, наявність підручників тощо.

Попри те, що і в другому, і в третьому класі математику найбільше учнів називали улюбленим навчальним предметом, прихильність до неї

знизилася – з 53,3% у другому класі до 33,5% у третьому. Рекомендуємо провести ґрунтовніші дослідження про причини змін в уподобаннях, оскільки вони можуть пояснювати і зниження успішності учнів у математичній галузі в гімназії та ліцеї.

■ Система оцінювання навчальних досягнень учнів

Додаткової уваги управлінців у сфері освіти потребує питання оцінювання навчальних досягнень учнів Нової української школи. Результати анкетування показують, що 49% батьків учнів пілотних закладів освіти вважають, що у шкільному житті їхніх дітей бракує оцінювання за чіткими критеріями. Ймовірною причиною такого занепокоєння є недостатня поінформованість про інструменти формування оцінювання, які передбачають не бальне, а вербальне оцінювання. У зв'язку з тим варто розробити матеріали для інформування батьків про основні засади та переваги формування оцінювання.

Окремо рекомендуємо дослідити потреби вчителів початкових класів в частині розуміння змісту та вправності застосування інструментів формування оцінювання. За потреби радимо забезпечити педагогів методичною підтримкою щодо використання цього інструменту.

Також результати анкетування батьків показали, що мінімум третина з них не отримує зворотного зв'язку про результати навчання своєї дитини через Свідоцтво досягнень. Рекомендуємо дослідити масову практику видачі/невидачі документа, а також причини низької обізнаності про Свідоцтво досягнень серед батьків.

■ Наскрізні уміння

Результати дослідження наскрізних умінь груп учнів початкової школи показали, що найменш розвиненими умінями є ініціативність, критичне та системне мислення, обґрунтування власної позиції. Фактично йдеться про наскрізні вміння, передбачені новим Державним стандартом початкової освіти. Ефективна імплементація стандарту можлива за кількох умов: наявності навчально-методичного забезпечення, фаховій підготовці майбутніх педагогів, якісному підвищенню кваліфікації практикуючих, чинних педагогів та підтримці батьків.

Оскільки серед третьокласників, які не впоралися з компетентнісними завданнями, переважають групи із сільських шкіл, радимо при організації курсів підвищення кваліфікації для цієї категорії педагогів посилити складову, яка стосується змісту наскрізних умінь та методики їхнього викладання.

Рекомендуємо забезпечити педагогів навчально-методичними матеріалами, що сприятимуть розвитку в учнів початкової школи таких наскрізних умінь, як критичне та системне мислення, ініціативність, читання з розумінням, а також уміння обґрунтовувати власну позицію. Навчально-методичне забезпечення включає нові типові навчальні програми, відповідні їм навчальні методики, оновлені підручники, ефективну систему оцінювання.

Під час підготовки навчальних програм, підручників, інших супутніх матеріалів передбачити наявність компетентнісних завдань, навчальних проєктів, що сприятимуть формуванню наскрізних умінь.

Для розвитку творчого потенціалу учнів необхідно посилити на різних уроках такі складові неадаптивної активності, як дослідницька діяльність; дискусії і спілкування з учителем; участь у дидактичних іграх; обмін досвідом; виявлення власної ініціативи.

Вважаємо за необхідне провести додаткові дослідження, щоб з'ясувати причин нижчого рівня розвитку більшості наскрізних умінь у груп учнів зі шкіл, розташованих у малих містах (до 100 тисяч жителів) порівняно з показниками груп учнів, які навчаються у великих містах.

Поряд з розвитком «м'яких навичок», забезпечити умови для оволодіння на середньому на високому рівнях такими «твердими навичками», як читання з розумінням, критичне та системне мислення учнями загальноосвітніх шкіл.

Наповнюваність класів

Спостерігається диспропорція у наповнюваності початкових класів, з якими працюють педагоги, зокрема 19% з них працюють у класах з кількістю учнів понад 30, що суперечить ЗУ «Про повну загальну середню освіту». Відповідно до статті 12, кількість учнів у класі (наповнюваність класу) державного, комунального закладу освіти не може становити більш ніж 24 учнів, які здобувають початкову освіту. Однак ця норма набирає чинності з 1 вересня 2024 року, до того кількість учнів у класі не може становити понад 30 осіб. Радимо привести у відповідність до чинного законодавства наповнюваність класів, оскільки 91,2% вчителів, що працюють із класами, де понад 30 учнів, стверджують, що ця кількість зavelика для ефективної організації роботи і навчання.

Під час інтерв'ю керівники навчальних закладів також зазначали, що переповненість класів спричиняє перевантаження вчителів та викликає труднощі із втіленням реформи НУШ.

Впровадження інклюзивної освіти

Окремої уваги потребує тематика впровадження інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти. Частина керівників шкіл вважають інклюзивний підхід недоречним чи передчасним, мають побоювання щодо того, що окремі групи дітей з особливими потребами можуть становити небезпеку або перешкоджати навчанню інших дітей у класі тощо. Оскільки керівники навчальних закладів висловлюють несприйняття інклюзивного підходу в освіті, він може бути мультиплікований на педагогів та батьків. Водночас додаткового дослідження потребують причини такого несприйняття чи побоювання, адже вони можуть бути пов'язані з недостатньою професійною підготовкою педагогів, загрозою зниження показників успішності закладу, необхідністю докладати додаткові зусилля тощо.

Навчання дітей з особливими освітніми потребами не перебуває у фокусі уваги переважної більшості батьків. З одного боку, це може свідчити про те, що вони не стикалися з подібними викликами, з іншого – про

недостатню чутливість суспільства загалом до потреб осіб з особливими освітніми потребами. Вважаємо за необхідне продовжувати дискурс на тему інклюзивного підходу в освіті, з метою актуалізації потреб дітей з особливими освітніми потребами та їхньої соціалізації.

Рекомендації щодо комунікаційної стратегії реформи НУШ

Реалізація освітньої реформи потребує окремої комунікаційної стратегії з керівниками закладів загальної середньої освіти. Предметом для комунікації в першу чергу мають стати теми, які учасниками анкетування викликають занепокоєння: перевантаженість програми, закриття малокомплектних шкіл, безбальна система оцінювання, надлишкова ігрова активність тощо. Водночас комунікація має спиратися на доказову базу, зібрану за результатами тематичних моніторинрів, які комплексно досліджуватимуть ту чи іншу тему або проблему, та слугуватимуть підставою для формування політики у сфері освіти.

Оскільки до реформи «Нова українська школа» більш прихильно ставляться батьки, поінформовані про її цілі та напрямки, важливо розробити окрему комунікаційну стратегію, яка сприятиме підвищенню довіри батьків до реформи та позитивному ставленню до неї.

За даними опитування батьків, основним джерелом інформації про НУШ є вчитель. На другому місці для сільської місцевості – адміністрація школи, для міської – освітні інтернет-ресурси. У зв'язку з цим, плануючи комунікаційну стратегію, варто передбачити заходи, які посилять спроможність педагогів, керівництво навчальних закладів та ЗМІ надавати вичерпну та різнобічну інформацію батькам про реформу. Збільшення каналів поширення інформації про НУШ також допоможуть вчителям у інформуванні батьків..

Додаткової уваги потребує інформування батьків про нові підходи у системі оцінювання учнів НУШ. 49% батьків учнів пілотних шкіл вважають, що у шкільному житті їхніх дітей бракує оцінювання за чіткими критеріями, тоді як серед батьків непілотних шкіл цей показник удвічі менший. Також 10% батьків учнів пілотних шкіл вважають, що першочерговими викликами у школі є проблеми, пов'язані з оцінюванням результатів навчання, серед решти батьків таких 1%. Увага до системи формувального оцінювання, що запроваджується у НУШ, ймовірно, пов'язана з тим, що батьки не знайомі з нею, адже навчалися за іншого підходу. Також їм важливо отримувати інформацію про прогрес у навчанні дітей. Тому система вербального оцінювання потребує додаткової уваги в частині роз'яснення її ідеї та змісту батькам.

Інші рекомендації

Фінансування навчальних закладів не було предметом дослідження, однак перелічуючи проблеми реалізації реформи НУШ, директори називали затримки із фінансуванням та надходженням обладнання. Проблему може вирішити ефективна система розподілу державних субвенцій, що сприятиме своєчасному надходженню фінансування для закупівлі обладнання, навчально-методичного забезпечення в межах реалізації реформи НУШ.

Під час розробки навчальних програм, методичних рекомендацій тощо радимо врахувати побажання учнів щодо організації навчального процесу: проводити уроки поза класом (на природі), більше працювати у групах, більше часу на дослідницькі проєкти, дидактичні ігри тощо.

За можливості враховувати пріоритети батьків щодо першочергових напрямів реформи НУШ: «Покращення матеріального забезпечення шкіл», «Створення в школі дружнього до дитини освітнього середовища», «Посилення зв'язку шкільних предметів із життєвими потребами дітей як майбутніх громадян».

Додатки

Методика зважування даних моніторингу

Моніторинг впровадження реформи «Нова українська школа» реалізовувався на основі вибіркової методології. Для забезпечення репрезентативності результатів цього дослідження для всієї України було сформовано систему статичних ваг (далі – ваги).

Оскільки дослідження є багатоцільовим та проводилося серед різних груп респондентів, відповідно, для кожної з них були сформовані окремі ваги, а саме:

1. Ваги **директорів** закладів освіти, які репрезентують керівників усіх закладів середньої освіти України із класами третього року навчання, за винятком шкіл-інтернатів, які не входили до цільової групи цього дослідження. Загалом директорів 12 940 навчальних закладів (відповідно до статистики 2019-2020 н.р.).
2. Ваги **вчителів** третіх класів, які репрезентують усіх вчителів третіх класів середніх навчальних закладів України, за винятком шкіл-інтернатів, які не входили до цільової групи цього дослідження. Загалом 20 976 вчителів третіх класів (відповідно до статистики 2019-2020 н.р.).
3. Ваги **учнів** третіх класів, які репрезентують усіх дітей, які навчаються у третьому класі у середніх навчальних закладів України, за винятком шкіл-інтернатів, які не входили до цільової групи цього дослідження. Загалом 418 809 учнів (відповідно до статистики 2019-2020 н.р.).
4. Ваги **батьків** учнів третіх класів, які репрезентують усіх батьків, діти яких навчаються у третьому класі середніх навчальних закладів України, за винятком шкіл-інтернатів, які не входили до цільової групи цього дослідження. Загалом 418 809 осіб, що відповідає загальній кількості учнів третіх класів.

Побудована система статистичних ваг враховує дизайн вибірки, рівень відмов від участі в опитуванні кожної із груп респондентів, а також статистичну інформацію за 2019-2020 н.р. щодо кількості закладів загальної середньої освіти, кількості класів та учнів третього року навчання. Для розповсюдження результатів дослідження на генеральну сукупність кожному респонденту був присвоєна статистична вага, яка показує скількох осіб із генеральної сукупності він представляє.

У загальному випадку статистична вага i -го респондента w_i розраховується за формулою: $w_i = w_{Bi}^{SCH} \cdot w_{Bi}^{CL} \cdot w_{Bi}^S \cdot k_{1i} \cdot k_{2i}$, (1)

де w_{Bi}^{SCH} – базова вага школи (величина, обернена до імовірності відбору), в якій досліджено i -го респондента; w_{Bi}^{CL} – базова вага класу (величина, обернена до імовірності відбору), в якому досліджено i -го респондента; w_{Bi}^S – базова вага респондента (величина, обернена до імовірності відбору); k_{1i} – коефіцієнт коригування статистичних ваг для урахування відмов від участі; k_{2i} – коефіцієнт коригування статистичних ваг для узгодження результатів дослідження з даними статистики.

Слід зауважити, оскільки дизайн вибірки стратифікований за типом навчального закладу та типом населеного пункту, то й розрахунки статистичних ваг проводилися окремо в межах кожної страти.

Страта I – пілотні школи. У моніторингу взяли участь **25** шкіл, які представляють **129** пілотні школи генеральної сукупності.

Страта II – спеціалізовані. У моніторингу взяли участь **30** шкіл, які представляють **1525** спеціалізованих шкіл, ліцеїв, гімназій генеральної сукупності.

Страта III – загальноосвітні. У моніторингу взяли участь **35** шкіл, які представляють **1458** загальноосвітніх шкіл генеральної сукупності, які знаходяться у містах із чисельністю 100 тис. осіб та більше.

Страта IV – загальноосвітні школи малих міст. У моніторингу взяли участь **29** шкіл, які представляють **1890** загальноосвітніх шкіл генеральної сукупності, які знаходяться у містах і чисельністю до 100 тис. осіб та СМТ.

Страта V – сільські загальноосвітні школи. У моніторингу взяли участь **30** шкіл, які представляють **7938** загальноосвітніх шкіл генеральної сукупності, які знаходяться у сільській місцевості.

Директори навчальних закладів

Статистичні ваги директорів середніх навчальних закладів – це ваги школи, скориговані на відмову від участі в інтерв'юванні та на дані статистики:

$$w_i^D = w_{Bi}^{SCH} \cdot k_{1i} \cdot k_{2i} , \quad (2)$$

де w_i^D – статистичні ваги i -го директора (школи); w_{Bi}^{SCH} – базова вага школи, в якій працює i -й директор; k_{1i} – коефіцієнт коригування статистичних ваг для урахування відмов від інтерв'ювання; k_{2i} – коефіцієнт коригування статистичних ваг для узгодження результатів інтерв'ювання з даними статистики.

З-поміж усіх 150 відібраних шкіл від участі відмовилася 1 школа зі страти загальноосвітні школи малих міст, тому ваги усіх шкіл цієї страти були збільшені в **1,04** рази, що відповідає частці цієї школи у генеральній сукупності. Для шкіл з інших страт коефіцієнт коригування на відмови дорівнює **1**, оскільки відмов не було.

Статистика за 2019-2020 н.р. щодо кількості шкіл не надто змінилася, як порівняти з даними за 2018-2019 н.р., тому коефіцієнти коригування близькі до **1** (див. табл. 1).

Статистичні ваги директорів шкіл сумарно за стратами дають оцінки кількості директорів середніх закладів, що відповідають значенням, наведеним в останньому стовпчику таблиці 1.

Таблиця 1: Показники коригування ваг директорів на дані статистики

Страта	Оцінка к-сті шкіл за базовими вагами (статистика 2018-2019 н.р.)	Коефіцієнт коригування	К-сть шкіл за статистикою 2019-2020 н.р.
Пілотні	129	1,000	129
Спеціалізовані	1 523	1,001	1 525
ЗОШ міста 100+	1 479	0,986	1 458
ЗОШ міста 100-	1 871	1,010	1 890
ЗОШ села	7 938	1,000	7 938
Всього	12 940	-	12 940

Вчителі третіх класів

Оскільки статистики щодо кількості педпрацівників, які у 2019-2020 н.р. навчають дітей у третьому класі, немає, то ми виходимо з припущення, що в одному класі викладає один вчитель. За такого припущення статистичні ваги вчителів – це ваги класу, що взяв участь у моніторингу, скориговані на відмову від участі в анкетуванні та на дані статистики:

$$w_i^T = w_i^D \cdot w_{Bi}^{CL} \cdot k_{vi} \cdot k_{2i}, \quad (3)$$

де w_i^T – статистичні ваги i -го вчителя (класу); w_i^D – статистичні ваги школи, в якій працює i -й вчитель w_{Bi}^{CL} – базова вага класу, в якому працює i -й вчитель; k_{vi} – коефіцієнт коригування статистичних ваг для урахування відмов від анкетування; k_{2i} – коефіцієнт коригування статистичних ваг для узгодження результатів анкетування з даними статистики.

У кожній школі для моніторингу відбирався 1 клас, а, відповідно, й 1 вчитель. Серед усіх 149 шкіл, які взяли участь у дослідженні, ніхто з вчителів не відмовився від анкетування. Тож етап коригування на відмови проводити не потрібно.

Таблиця 2: Показники коригування ваг вчителів на дані статистики

Страта	Оцінка к-сті третіх класів за базовими вагами (статистика 2018-2019 н.р.)	Коефіцієнт коригування	К-сть третіх класів за статистикою 2019-2020 н.р.
Пілотні	455	0,945	430
Спеціалізовані	4560	0,855	3897
ЗОШ міста 100+	3969	0,927	3680
ЗОШ міста 100-	4392	0,903	3964
ЗОШ села	11218	0,803	9005
Всього	24 594	-	20 976

Порівнюючи статистику за 2019-2020 н.р. та за 2018-2019 н.р., слід відмітити незначне зменшення кількості класів у школах для усіх п'яти страт, тому коефіцієнти коригування менші від 1, але не сильно (див. табл.

2). Найбільше зменшення класів спостерігається для сільських ЗОШ, майже 20%.

Статистичні ваги вчителів сумарно за стратами дають оцінки кількості третіх класів середніх закладів, що відповідають значенням, наведеним в останньому стовпчику таблиці 2.

Учні третіх класів

Статистичні ваги учнів розраховуються як добуток ваг школи, класу та безпосередньо самого учня, скориговані на відмову від участі в анкетуванні та на дані статистики:

$$w_i^S = w_i^D \cdot w_i^T \cdot w_{Bi}^S \cdot k_{1i} \cdot k_{2i}, \quad (4)$$

де w_i^S – статистичні ваги i -го учня; w_i^D – статистичні ваги школи, де навчається i -й учень; w_i^T – статистичні ваги класу, де навчається i -й учень; w_{Bi}^S – базові ваги i -го учня; k_{1i} – коефіцієнт коригування статистичних ваг для урахування відмов від анкетування; k_{2i} – коефіцієнт коригування статистичних ваг для узгодження результатів анкетування з даними статистики.

Анкетуванню підлягають усі учні відібраному класу, тож імовірність відбору учня, а, відповідно, і його базові ваги, рівні 1.

Статистичні дані містять тільки інформацію щодо кількості учнів певного року загалом по школі, а не окремо по кожному класу. У цьому випадку єдиним джерелом інформації щодо кількості учнів у класі були відповіді вчителів. З певних причин не усі учні заповнили та віддали анкети опитування: хтось був відсутнім в школі, а хтось не захотів заповнювати чи віддавати свій запитальник. Загалом рівень відмов учнів становить від 10% для пілотних шкіл та сільських ЗОШ і майже до 16,5% для ЗОШ великих міст (див. табл. 3).

Таблиця 3: Показники коригування ваг учнів

Страта	Коефіцієнт коригування відмов	Оцінка к-сті учнів третіх класів за відповідями вчителів вчителів-коригування	Коефіцієнт коригування	К-сть учнів третіх класів за статистикою 2019-2020 н.р.
Пілотні	1,105	12093	0,964	11652
Спеціалізовані	1,122	104827	0,956	100232
ЗОШ міста 100+	1,164	106200	0,953	101239
ЗОШ міста 100-	1,141	100864	0,885	89305
ЗОШ села	1,109	171689	0,678	116381
Всього	-	495 673	-	418 809

За даними, отриманими від вчителів про наповнюваність класів, ми скоригували показники кількості учнів третіх класів у порівнянні із статистикою 2019-2020 н.р., близько 5% для пілотних, спеціалізованих шкіл та ЗОШ великих міст, 11,5% для ЗОШ малих міст та 32% для сільських

ЗОШ (див. табл. 3). Це відхилення цілком логічне, оскільки у сільських школах навчається значно менше дітей, ніж у міських школах, і, відповідно навантаження на школу (відношення кількості учнів третіх класів до кількості шкіл) значно менше – 14,7 учнів для сільських ЗОШ порівняно навіть із 47,3 учнів для ЗОШ малих міст, не кажучи уже про 69,4 учнів для ЗОШ великих міст. Так, як невід’ємними складовими статистичних ваг учнів є ваги школи та класу, тож автоматично виходить переоцінка кількості учнів сільських шкіл.

Статистичні ваги учнів сумарно за стратами дають оцінки кількості учнів третіх класів, що відповідає значенням, наведеним в останньому стовпчику таблиці 3.

Батьки учнів третіх класів

Статистики щодо кількості осіб, діти яких навчаються у третьому класі, немає, то при розрахунку статистичних ваг батьків ми виходимо із припущення, що тут наша цільова аудиторія – це один дорослий: мати, батько або опікун дитини, яка навчається у третьому класі. Тож розмір генеральної сукупності батьків для цілей нашого дослідження рівний кількості учнів третіх класів. За такого припущення статистичні ваги батьків – це статистичні ваги учня, скориговані на відмову від участі в анкетуванні:

$$w_i^p = w_i^s \cdot k_{ii} , \quad (5)$$

де w_i^p – статистичні ваги батька/матері i -го учня; w_i^s – статистичні ваги відповідного i -го учня; k_{ii} – коефіцієнт коригування статистичних ваг для урахування відмов від анкетування.

Рівень відмові серед батьків в три рази вищий, ніж серед учнів і в середньому складає 31,5% (див. табл. 4).

Таблиця 4: Показники коригування ваг батьків

Страта	Оцінка к-сті батьків, які відповіли	Коефіцієнт коригування відмов	К-сть учнів третіх класів за статистикою 2019-2020 н.р.
Пілотні	8 732	1,334	11 652
Спеціалізовані	78 250	1,281	100 232
ЗОШ міста 100+	75 194	1,346	101 239
ЗОШ міста 100-	68 700	1,300	89 305
ЗОШ села	88 306	1,318	116 381
Всього	319 183	-	418 809

Статистичні ваги батьків сумарно за стратами дають оцінки кількості учнів третіх класів, що відповідає значенням, наведеним в останньому стовпчику таблиці 4.