

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

**Анотовані результати
науково-дослідної роботи
Інституту педагогіки
за 2012 рік**

Київ
Педагогічна думка
2013

УДК 001.89:[001.32:37](477-25)(048.2)
ББК 72.4(4Укр-2к)в7
А 69

*Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
(протокол №6 від 28.03.2013 року)*

Редакційна колегія:

О. М. Топузов, д-р пед. наук, проф. – головний редактор;
М. В. Головка, канд. пед. наук, ст. наук. співробітник;
Л. Д. Березівська, д-р пед. наук, проф., вчений секретар;
Н. М. Бібік, д-р пед. наук, проф., дійсний член НАПН України;
О. І. Пометун, д-р пед. наук, проф., член-кореспондент НАПН України;
Т. М. Засксіна, канд. пед. наук, ст. наук. співробітник;
С. О. Науменко, канд. пед. наук – відповідальний редактор;
С. В. Косянчук – літературний редактор.

А 69 **Анотовані** результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2012 рік : інформаційне видання. – К.: Інститут педагогіки, 2013. – 352 с.

Збірник містить анотовані результати науково-дослідної роботи співробітників, докторантів, аспірантів, здобувачів, наукових кореспондентів Інституту педагогіки НАПН України за 2012 рік, а також стислі повідомлення від учителів загальноосвітніх навчальних закладів, що є експериментальними майданчиками інституту.

**УДК 001.89:[001.32:37](477-25)(048.2)
ББК 72.4(4Укр-2к)в7**

© Інститут педагогіки
НАПН України, 2013
© Педагогічна думка, 2013

НАУКОВО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ: ЗДОБУТКИ І ПЕРСПЕКТИВИ

О. М. Топузов, д-р пед. наук

Інформатизаційно-інформаційна епоха визначає умови формування культури нового типу, коли посилюється соціально-політичне значення наук, створюються оптимальні умови для органічного поєднання технологій і видів духовної діяльності, що розкриває нові перспективи у розбудові вітчизняної середньої освіти. З іншого боку, глобалізований світ породжує виклики, протистояти яким змушені економічні, соціальні, освітні та інші галузі людської діяльності, спираючись на здобутки міжнародної спільноти і розвиток відповідних інтеграційних процесів. Відтак, актуалізуються проблема якості освіти, навколо якої розгортаються Болонські домовленості країн європейського простору. Тож якість освіти утверджується як головний критерій порівняння ефективності, ширше – життєздатності, не тільки освітніх, але й соціальних систем.

Накопичений вагомий досвід з організації науково-експериментальної роботи учасників експериментальної діяльності уможливорює оптимальне формування методологічного підґрунтя для якісної гуманітарної і природничо-технічної підготовки учнів загальноосвітніх шкіл.

Науково-експериментальна діяльність в Інституті педагогіки НАПН України здійснюється на базі навчальних закладів, наукових установ відповідно до Положення про експериментальну діяльність (експеримент) НАПН України та Положення МОН України про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад.

Основною метою діяльності експериментальних педагогічних майданчиків є апробація й упровадження варіативного змісту освіти, вивчення ефективності інваріантної складової, розроблення і перевірка на практиці методичного інструментарію нового покоління. Оновлення методичного забезпечення навчальних закладів у процесі експериментально-дослідної роботи спрямовується на впровадження інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Утілення наукових проектів на базі експериментальних майданчиків (загальноосвітні навчальні заклади) створює оптимальні умови для виявлення й розвитку творчих здібностей і талантів учнів, залучення їх до систематичної науково-дослідницької, пошукової, експериментальної роботи. Формування і розвиток соціально зрілої, життєво компетентної, творчої особистості сприяє розгортанню громадянськості як ціннісної якості особистості, як здатності до участі в процесах розбудови країни. У такий спосіб професійне самовизначення учнів набуває усвідомленості, цілеспрямованості й цілісності.

Сучасна вітчизняна базова і повна загальна середня освіта покликана переорієнтувати різні типи шкіл з режиму функціонування на випереджувальний розвиток, що сприятиме створенню умов для становлення особистості як творця і проєктувальника свого життя, оволодінню нею предметними і життєво важливими компетентностями.

Змістом науково-експериментальної роботи у межах майданчиків передбачено такі напрями діяльності:

- надання учням можливостей для реалізації індивідуальних, творчих потреб, забезпечення умов для оволодіння практичними вміннями й навичками наукової, дослідно-експериментальної, винахідницької діяльності, певного рівня професійної підготовки;

- апробація методики застосування мультимедійних систем як засобів інтерактивного навчання;

- розв'язання актуальних завдань подальшого впровадження інноваційних технологій навчання, участь у проєкті сприяння вільному й оперативному доступу до інформаційних ресурсів;

- апробація організаційних форм запровадження тестових технологій у загальноосвітньому навчальному закладі для визначення рівня навчальних досягнень та особистісних якостей учнів (зіставлення здобутих результатів з нормою, еталоном; встановлення досягнень окремого учня, класу, навчального закладу для здійснення цілеспрямованого керування процесом навчання та вивчення ефективності методів і способів навчання);

- організація і проведення спільних заходів щодо вдосконалення навчально-виховного процесу, обмін навчально-методичними матеріалами, організація спільних науково-практичних конференцій, методичних семінарів, обмін делегаціями.

На основі опрацювання психолого-педагогічної літератури й узагальнення сучасної практики ЗНЗ у межах експериментальних майданчиків здійснено теоретичний аналіз процесу розвитку ЗНЗ як відкритої педагогічної системи; визначено характеристики, що актуалізують необхідність нарощування освітнього потенціалу сучасного ЗНЗ:

- 1) зміна місії і функцій школи;
- 2) розширення номенклатури видів освітніх закладів різних організаційно-правових форм і варіативності освітніх послуг, які вони надають;
- 3) розвиток інноваційних процесів у школі, що потребують зміни поглядів на традиційний об'єкт управління;
- 4) розширення прав школи у виборі свого шляху розвитку;
- 5) встановлення нового типу зв'язків і взаємовідносин шкіл та органів управління освітою;
- 6) формування нових правил економічної діяльності закладу освіти;
- 7) зміна соціальних і життєвих орієнтацій учнів;
- 8) перехід на нову концепцію організації навчально-виховного процесу і відповідна зміна структури навчальних занять;
- 9) зміна ставлення вчителів і учнів до управління, врахування потреб у самостійності тощо.

Новітні ознаки школи як складної соціально-педагогічної системи актуалізують також проблему відповідної адаптації системи управління.

У рамках розв'язання проблем ступеневої професійної освіти набуто інноваційний педагогічний досвід щодо створення методичних кабінетів (інформаційно-наукових центрів) інноваційного типу, метою діяльності яких є науково-методична підтримка професійного розвитку педагогів, упровадження таких форм роботи, які спонукали б до творчості, пошуку, самоосвіти, самовдосконалення (проведення семінарів, тренінгів, інструктивно-методичних нарад; розроблення програмно-педагогічних засобів з використанням інформаційних технологій).

Модель створюваних інформаційно-наукових центрів передбачає розроблення змісту законодавчої бази, банку психолого-педагогічних досліджень, електронного бібліотечного каталогу, банку даних педагогічної майстерності, електронної медіатеки, електронної тестотеки, електронного дистанційного навчання; створення інтернет-аудиторії, комп'ютерного класу тощо.

Перспективи науково-експериментальної роботи на базі педагогічних майданчиків відповідно до компонентів змісту освіти – знання, уміння розв'язувати традиційні завдання, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-оцінної діяльності – в межах трансформаційних змін в організації навчальної діяльності учнів ЗНЗ визначають оновлену освітню парадигму, рівнями реалізації якої є: загальнонавчальний рівень (відтворює світоглядні підходи до діяльності в соціокультурному середовищі); навчально-науковий рівень (передбачає висвітлення проблеми розв'язання суперечливостей між соціальною потребою в перетворювальній активності особистості та можливостями реалізації її творчого потенціалу); предметно орієнтований рівень (формування цілісної картини створення нового у подальшій навчальній (професійній) діяльності). У такий спосіб система знань в учнів формується як певний комплекс провідних ідей, концепцій, парадигм, загальних теоретичних понять, перспективних методик, що сприяє досягненню високого рівня їхніх предметних компетентностей.

Узагальнення і послідовне впровадження результатів експериментальної діяльності на базі педагогічних майданчиків сприятимуть успішному розв'язанню проблем:

- соціальної адаптації учнів в умовах сучасного ЗНЗ;
- формування потреби в досвіді учнів щодо оброблення значних обсягів навчальної інформації;
- вироблення навичок самостійної роботи;
- формування загальної психологічної готовності до навчально-пошукової діяльності учнів у межах навчального предмета;
- перебудови змісту освіти відповідно до функціонально-цільового призначення конкретного навчального предмета з метою підвищення якості гуманітарної, природничої тощо підготовки;
- ефективної реалізації ідей гуманітаризації середньої освіти за умови використання психолого-педагогічних досліджень і розробок, творчих проєктів, спрямованих на розв'язання проблем середньої освіти;
- забезпечення партнерства суб'єктів педагогічного процесу у визначенні завдань, форм і методів у процесі навчання.

АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Г. О. Васьківська, канд. пед. наук

Система загальної середньої освіти недостатньо спирається на фундаменталізацію її змісту, хоча у науково-педагогічних колах й обговорюється необхідність рішучого перегляду принципів добору програмового матеріалу. Для розв'язання поставлених завдань на першому етапі реалізації теми «Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі в умовах профільного навчання» науковцями лабораторії дидактики проводилися констатувальні зрізи щодо доцільності здійснення фундаменталізації змісту освіти у старшій школі. Науковці і педагоги-практики давно помітили, що деякі програми і підручники переобтяжені навчальним матеріалом, засвоєння якого учнями є обов'язковим. Майже 64 % опитаних вважають, що проблема перевантаження учнів є ознакою сучасної української школи. Водночас висловлювалися пропозиції скоротити обсяги вивчення деяких предметів і ввести предмети, пов'язані з життям, – психологію, філософію – на рівні забезпечення фундаменталізації знань, що здобуваються.

Що саме запобігатиме перевантаженню учнів? На це запитання ми отримали від учителів вісім варіантів відповідей. На їхню думку, варто передусім: 1) реорганізувати навчальний процес на засадах профільності; 2) надати перевагу заняттям у малих групах за інтересами; 3) скоротити обсяг обов'язкового змісту знань; 4) надати перевагу самоосвіті учнів за періодичного консультування з учителями; 5) ущільнити зміст програмових знань за рахунок міжпредметної інтеграції; 6) зменшити сумарну щотижневу кількість уроків; 7) збільшити кількість занять, пов'язаних зі спортом, мистецтвом; 8) надати перевагу дистанційній освіті.

Проаналізувавши «відкриті» відповіді, ми систематизували їх за спільними ознаками. Отже, на перше місце вчителі висунули необхідність: а) розвивати в учителів методичні навички, яких не вистачає: через певний час надавати їм можливість набувати досвіду в інших навчальних закладах з відривом від основного навчально-виховного процесу зі збереженням зарплати; б) переглянути програми, зменшивши варіативні складові та вилучивши «зайві» предмети;

в) збільшити кількість навчальних годин на закріплення вивченого матеріалу, взаємоузгодити політехнічну і гуманітарну складові освіти, використовувати інноваційні технології і комп'ютерні програми. Як зазначили вчителі, програми і підручники містять багато відомостей і тем, а тому знання з навчальних предметів не достатньо засвоюються, не запам'ятовуються учнями, тож і не використовуються більшістю дітей. Учні одержують занадто багато інформації, яка їм не потрібна ні в подальшому житті, ні в майбутній професії, а вчителі займаються, передусім, не розвитком дітей, а тим, що передають їм значний обсяг інформації (згідно з навчальними програмами). У зв'язку зі значним обсягом матеріалу, його іноді неякісним викладом у деяких підручниках, низькою мотивацією в навчанні учнів втрачається системність знань. Оскільки деякі теми певних підручників не відповідають віку дітей, викладені складною науковою мовою, то це також не сприяє найголовнішому – їхньому духовному зростанню. Учителі вказали й на те, що одні й ті самі теми вивчаються в різних навчальних курсах у різні роки.

Особлива думка стосується профільної школи. Відповідне навчання слід починати з 7 або 8-го класу – аж до 11-го, адже за таких умов може йтися про формування справжнього майбутнього фахівця у певній галузі діяльності. Вказано також, що: середня освіта відірвана від вищої, а вища – від життєвих реалій; необхідно надавати перевагу вузькопрофільним предметам, які обиратиме сам учень. Запровадивши профілізацію старшої школи, українські ЗНЗ ще й сьогодні не готові до якісного втілення задуманого, а учні не готові до самостійного життя в суспільстві, у них немає ніякого фаху, крім того, освіта, здобута у ЗНЗ, здебільшого не дає змоги працевлаштуватися. З іншого боку, багато учнів старшої школи взагалі не хочуть вчитися, бо, на їхню думку, серед шкільних предметів є «непотрібні», зміст яких їм не знадобиться для майбутнього професійного зростання. Нестабільність освітніх вимог також позначається на якості викладання предметів учителями і, відповідно, на рівень засвоєння знань учнями.

Учителі зазначають, що варто більше звертати увагу на підготовку учнів до життя в соціумі, формуючи компетентності у сферах комунікації, психології особистості, безпеки життєдіяльності, професійного самовизначення, бо освіті не вистачає гармонії з внутрішнім світом дитини, духовності, немає стійкої стратегії у вихованні в учнів моральних якостей, почуття патріотизму тощо.

Ураховуючи думку теоретиків і суб'єктів навчально-виховного процесу щодо необхідності кардинальних змін у змісті освіти, ми наголошуємо на актуальності фундаменталізації її змісту в старшій школі, яка зумовлює гуманізацію процесу навчання, оскільки учні звільняються від перевантажень навчальною інформацією та отримують можливість для творчого саморозвитку.

Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі має бути здійснена за умови формування освітньої метастратегії, системи базових методологічних підходів, що забезпечать кількісні і якісні параметри змісту загальної середньої освіти. Така метастратегія можлива як образна. Базові образи об'єктивної реальності світу, їх формування мають стати підґрунтям для інваріантного компонента змісту освіти.

Щодо варіативного компонента, то фундаменталізація змісту освіти у старшій школі може реалізовуватися за допомогою створення інтенсивних курсів (наприклад, «Наукове пізнання», «Людинознавство»), що уможливить ефективне засвоєння навчального матеріалу і сприятиме розвитку ключових компетентностей. Майже 21 % старшокласників вказали на те, що їх частка має становити 50 % від інваріантної складової, майже 16 % опитаних визначили цю частку як 40 %, а 13 % учнів – як 30 %.

ПРОБЛЕМА ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ГУМАНІТАРНИХ ПРЕДМЕТІВ У ТЕОРІЇ НАВЧАННЯ І ПРАКТИЦІ СТАРШОЇ ШКОЛИ

О. В. Барановська, канд. пед. наук

Досвід вітчизняних і зарубіжних фахівців показує, що одним з пріоритетних напрямів розвитку освіти в усьому світі є фундаменталізація. Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що питання фундаменталізації навчання у різних аспектах розглядали: С. У. Гончаренко, В. В. Гриншкун, Г. Я. Дутка, С. Я. Казанцев, Б. Т. Камінський, С. Ф. Клепко, І. М. Козловська, В. В. Краєвський, І. П. Кузьміна; І. В. Левченко, В. С. Ледньов, Н. В. Садовніков, В. А. Сластьонін, А. В. Хуторської, Д. В. Чернілевський та ін. Головним чинником, який має впливати на трансформацію змісту освіти, є радикальна гуманітаризація освіти, орієнтація на людину та фундаментальні цінності. Принцип гуманітаризації освіти передбачає підвищення статусу гуманітарних і суспільних навчальних предметів із суттєвим переосмисленням і переглядом їх змістового наповнення. Актуальним питанням є змістове наповнення предметів історичного циклу та гуманітарних предметів.

Проведено анкетування вчителів і учнів старших класів шкіл м. Києва з метою визначення рівня інформованості з питань фундаменталізації освіти, зокрема гуманітарних предметів, а також на предмет наповненості програм з навчальних

предметів гуманітарного циклу, їх відповідності сучасним досягненням і вимогам. Значну увагу ми приділили чинникам, що можуть зміцнити позиції сучасної школи.

Фундаментальне ядро предметів гуманітарного циклу, на думку вчителів, має: формувати цілісну особистість і її сприйняття людини як індивідуальності, як найвищої цінності; сприяти позитивному сприйняттю дитиною навколишнього світу; виховувати громадянина і патріота; прищеплювати загальнолюдські цінності; розвивати культурологічну складову; забезпечувати гармонійний всебічний розвиток особистості. Здобуті дані засвідчили, що вчителі відповідні проблеми не достатньо чітко усвідомлюють як пріоритетні в сучасній школі. З огляду на викладене, зазначаємо, що поняття «фундаменталізація змісту освіти» має бути уточнено, а зміст предметів гуманітарного циклу слід дещо переглянути згідно з сучасними критеріями. Отже, сучасна освіта потребує створення концептуальної моделі фундаментації змісту гуманітарних предметів в умовах профільного навчання.

Старшокласники вважають, що зміст предметів, які вони вивчають, відповідає сучасним досягненням науки і культури, але може бути переглянутий та скоригований у бік доцільних педагогічних інновацій, характерних для динамічного навчального процесу. Компетентнісно спрямоване навчання учні вважають важливою умовою, що зорієнтує їх на майбутню практичну діяльність.

Отже, фундаментація освіти має бути спрямованою на узагальнення та універсалізацію знань, на формування загальної культури, на розвиток узагальнених способів мислення і діяльності.

ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД

С. П. Бондар, канд. пед. наук

Пріоритетом сьогоднішньої освіти є реалізація ідей компетентнісного підходу як одного зі складових фундаментації. Компетентнісний підхід набуває все більшого поширення в освітніх системах України та інших країн. Саме набуття життєво важливих компетентностей може дати людині можливості орієнтуватися в сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти. Саме тому розвиток компетентностей школярів – важливе завдання сучасної школи.

У процесі модернізації змісту освіти поставлено завдання позбутися зайвої деталізації, фрагментарності, а натомість посилити його цілісність, узагальненість, спрямованість на універсальні, стрижневі знання, а також посилити його практичну зорієнтованість, розвинути ті знання і вміння, які мають особистісну значущість для молодої людини, вивести її на рівень компетенцій. У сучасних умовах фундаментальної освіти особлива увага має бути спрямована на підготовку молодих людей, здібних на основі цілісних і системоутворювальних знань самостійно знаходити і приймати відповідальні рішення в умовах невизначеності, в критичних стресових ситуаціях, коли людина стикається з новими, складними природними і соціальними проблемами. Такі результати може забезпечити компетентісно спрямована освіта як основа фундаменталізації змісту навчання.

Реалізація компетентісного підходу до змісту освіти передбачає розробку певної системи компетентностей. Таку систему складають:

- так звані *надпредметні компетентності*, саме їх часто називають «ключовими», «базовими»;
- *загальнопредметні компетентності* – їх набуває учень упродовж вивчення освітньої галузі в усіх класах середньої школи;
- *предметні* – ті, що їх набуває учень під час вивчення певного навчального предмета протягом конкретного навчального року або ступеня навчання.

Компетентісний підхід – це підхід, який акцентує увагу на результатах освіти не як суми засвоєної інформації, а як здатності людини діяти в різноманітних ситуаціях. У цьому зв'язку компетентність того, хто навчається, можна розглядати як основний якісний показник освітнього результату і, отже, її досягнення можна вважати педагогічною метою, яка найбільш повно відображає потреби суспільства і особистості. Зміни в галузі педагогічних цілей викликають необхідність змін змісту загальнопредметної освіти через рівень навчального предмета, навчального матеріалу, рівня взаємодії вчителя і учнів.

Школа на рубежі століть має не просто дати учням фундаментальну освіту, а й сформувати таку людину, яка здатна критично мислити, приймати рішення, виробляти свою позицію в житті, власний світогляд, ставлення до себе й інших і вміння адаптуватися до умов життя, змінюючи його на краще.

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЕКОЛОГІЧНИХ ЗНАТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ

Н. В. Захарчук, канд. пед. наук

Сучасний період розвитку світової спільноти характеризується значними змінами, які простежуються в усіх сферах людського життя. На фоні політичних і соціальних питань перші місця посідають екологічні проблеми. Оскільки старша школа є останнім етапом здобуття повної загальної середньої освіти, на якому завершуються становлення цілісної картини світу, ми вважаємо, що саме проблеми екологічної освіти старшокласників, формування їхньої екологічної культури, систематизації наукових знань про людину і природу, здатності раціонально й емоційно сприймати навколишній світ і себе у ньому, а також готовності до природоохоронних дій, набувають усе більшого значення. Одним з пріоритетних завдань постає формування екологічної культури учня не лише як світоглядного орієнтиру особистості, а й як регулятора майбутньої професійної діяльності.

Важливим перспективним засобом реалізації цих екологічно-орієнтованих завдань у системі середньої освіти в Україні є фундаменталізація її змісту. Особливого значення ця проблема набуває у старшій школі в умовах профільного навчання.

На основі вивчення наукової літератури та порівняльного аналізу ключових термінів ми запропонували визначення основної категорії дослідження. Отже, фундаменталізація змісту екологічної освіти старшокласників – це мінімальна необхідна кількість та якість екологічних знань старшокласників, які формують готовність учнів продовжувати освіту як у вищій школі, так і впродовж усього життя, обрати професію, стати активними і творчими учасниками суспільства, спроможними самореалізуватися та здійснювати професійну діяльність без шкоди для навколишнього середовища.

У середній школі принцип фундаменталізації екологічної освіти може бути реалізований шляхом створення належних умов для формування потреби в екологічному саморозвитку і самоосвіті впродовж усього життя, а також для опанування професійно-орієнтованими знаннями та навичками.

Беззаперечно, формування системи екологічних знань учнів старших класів в умовах фундаменталізації навчального процесу успішно здійснюється через: а) визначення певної мінімальної кількості таких знань, необхідних для підготовки учнів продовжувати освіту та обрати професію, самореалізуватися;

б) інтеграцію екологічних знань через міжпредметні зв'язки, оскільки фундаментальна екологічна підготовка не може полягати лише в опануванні традиційними фундаментальними предметами, які мають екологічне спрямування, а й у ґрунтовності, глибині засвоєння і структурованості знань, пов'язаних з доквіллям, що веде до формування екологічного мислення, світогляду і культури.

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ КУРСІВ ЗА ВИБОРОМ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

В. І. Кизенко, канд. пед. наук

Законодавчими актами України про загальну середню освіту передбачено профільний характер навчання у старшій школі. Це створює сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, формування у них орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності. Профільна школа найповніше реалізує принцип особистісно зорієнтованого навчання, що значно розширює можливості учня щодо вибору власної освітньої траєкторії.

Ефективність реалізації принципу фундаменталізації освіти істотно залежить від раціонального вибору концепції змісту освіти. Як відомо, існують три концепції змісту освіти (Гончаренко С. У., Краєвський В. В.). Отже, відповідний зміст має включати, крім «готових» знань і досвіду здійснення діяльності за звичним стандартом, за зразком, також і досвід творчої діяльності, і досвід емоційно-ціннісних ставлень.

Курси за вибором як навчальні доповнюють шкільні предмети і входять до складу допрофільної підготовки та профільного навчання. Курси за вибором створюються за рахунок варіативного компонента змісту освіти.

Основними функціями курсів за вибором визначено поглиблення й розширення змісту профільних загальноосвітніх предметів або забезпечення профільної прикладної і початкової професійної спеціалізації навчання.

Наріжною категорією теорії профільного навчання є профіль навчання. Саме він визначає і забезпечує спрямованість навчання на врахування і задоволення конкретних індивідуальних і професійно орієнтованих освітніх потреб старшокласників, що реалізується у відповідному навчальному змісті, видах і способах діяльності, організації дидактичного процесу. Його можна розглядати як своєрідну дидактичну систему, в межах якої відбувається реалізація конкретизованих цілей профільного навчання.

Курси за вибором посідають особливе місце в структурі змісту профілю навчання. Саме вони разом з профільними загальноосвітніми предметами відображають і визначають специфіку кожного конкретного профілю навчання, з одного боку, а з іншого, – є дієвим засобом задоволення тих пізнавальних інтересів та індивідуальних освітніх потреб старшокласників, які можуть лежати поза межами обраного профілю навчання. Отже, курси за вибором є тим педагогічним засобом, який забезпечує варіативність навчання в старшій школі, його особистісну спрямованість і дає можливість певною мірою нівелювати суперечність між єдиними державними вимогами до загальноосвітньої підготовки старшокласників і їхніми індивідуальними інтересами, нахилами і потребами. З цього випливають дві основні функції курсів за вибором, які можна позначити як профільноформувальну та індивідуально-освітньо-розвивальну. Зазначені функції зумовлюють доцільність виокремлення двох основних типів курсів за вибором, кожен з яких реалізує переважно одну з цих функцій. Це, відповідно, спеціальні курси (спецкурси) і факультативні курси (факультативи).

Чим ширшою і різноплановішою буде тематика таких курсів за вибором, тим більше можливостей буде у шкіл для повноцінної реалізації ідей профільного навчання.

ОПАНУВАННЯ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ПРИРОДНИЧИХ ЗНАТЬ УЧНЯМИ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Л. А. Липова, канд. пед. наук

Серед основних завдань нашого дослідження є: а) проведення теоретичного аналізу проблеми змісту навчання природничих предметів у старшій школі; б) уточнення категоріально-понятійного апарату досліджуваної теми; в) вивчення стану досліджуваної проблеми у шкільній практиці; г) з'ясування основних напрямів фундаменталізації змісту природничої освіти у старших класах ЗНЗ.

Теоретичний аналіз проблеми засвідчив, що наразі фундаменталізацію визнано одним з головних принципів освіти. Знання, що ґрунтуються на принципі фундаменталізації є стрижневими, розрахованими на майбутнє. Вони формуються поступово, як і сам світогляд. Водночас, аналіз шкільних програм засвідчив, що перехід до нових стандартів освіти веде до браку фундаментальних знань. Скасування вивчення низки природничих предметів у деяких профілях спричинило фрагментарність знань. Обіцяна інтеграція природничих знань у таких профілях зазвичай не забезпечує їх цілісності.

Стосовно категоріально-понятійного апарату дослідження, було з'ясовано, що поняття фундаментальних знань, яке виникло для природничих предметів, сьогодні стало прийнятним і для гуманітарних.

Аналіз стану досліджуваної проблеми в шкільній практиці засвідчив, що у чинних підручниках з природничих предметів подається інформація виключно з певного навчального предмета. Спостерігається брак міжпредметної інформації і відомостей, об'єднаних загально-природничими ідеями (транспредметних); обмаль відомостей про методологічні підходи до висвітлення законів і теорій, про методи наукового пізнання тощо. Анкетування учнів засвідчило розірваність міжпредметних знань учнів, показало, що учні не знають про межі дії природних законів. В учнів відсутні знання про найбільш фундаментальні загально-природничі закономірності. Наприклад, учні знають з курсу фізики про перетворення енергії, про принцип мінімуму потенційної енергії, але не пов'язують ці знання з тим, що самочинні хімічні реакції відбуваються в бік зменшення енергії системи і утворення стійких екзотермічних сполук.

Основними напрямками фундаменталізації змісту природничих предметів у старшій школі є: а) ознайомлення учнів з методами наукового пізнання (спостереження → гіпотеза → експеримент → модель → висновок); б) розгляд міжпредметних дидактичних ситуацій; в) означення понять і закономірностей розглядати як підсумок багатоманітних зв'язків цілісної природної системи; г) генералізація засвоєння основних світоглядних ідей (матеріальна єдність світу, цілісність усіх об'єктів природи, спрямованість природних процесів, ієрархія зв'язків у природних явищах і процесах, універсальність природних законів тощо).

Надалі ми досліджуватимемо визначені вимоги до формування фундаментальних знань та основні показники їх формування.

ПРОЕКТУВАННЯ БЛОКІВ УНІВЕРСАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ДІЙ ЯК ОСНОВА ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ СТАР- ШОКЛАСНИКІВ

С. Е. Трубочева, канд. пед. наук

Однією з основних функцій освіти є підготовка дитини до життєдіяльності у суспільстві. Саме тому освіта переймається створенням умов для здобуття учнями знань, набуття умінь і досвіду такої діяльності в узагальненій формі. Оскільки зміни видів діяльності наразі є нормою, то відповідні навички мають носити універсальний характер. Задля цього слід віддавати перевагу узагальненню знань, що і є одним зі способів їх універсалізації.

З огляду на викладене, ми розглядаємо відповідне проектування блоків універсальних навчальних дій як таке, що ґрунтується на принципах: систематизації, фундаменталізації та гуманізації наукових знань у змісті шкільної освіти, діяльнісного спрямування змісту освіти та корисності знань для практичної діяльності людини, пріоритетності методологічних знань, єдності змістової та процесуальної сторін навчання; природо- і віковідповідності у навчанні.

До основних універсальних блоків віднесено такі:

- *загальнокультурний* – пізнання і досвід діяльності в царині національної і загальнолюдської культури; духовно-моральні основи життя людини і людства, окремих народів; культурологічні основи побутових, сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій;

- *особистісний* – досвід особистісного самовдосконалення (способи фізичного, духовного й інтелектуального саморозвитку; саморегуляція поведінки; турбота про власне здоров'я; внутрішня екологічна культура); світоглядні якості, ціннісні орієнтири учня, механізми самовизначення в різних ситуаціях;

- *загальнонавчальний* – елементи логічної, методологічної, загальнонавчальної діяльності; цілепокладання, планування, аналіз, рефлексія, самооцінка; прийоми розв'язання навчально-пізнавальних проблем; функціональна грамотність;

- *технологічний* – пошук, аналіз і добір необхідної інформації, її перетворення, збереження і передача; володіння сучасними інформаційними, проектними, дослідницькими та іншими технологіями;

- *комунікативний* – знання мов, способів взаємодії з оточенням; навички роботи в групі, колективі, володіння різними соціальними ролями.

Формування універсальних навчальних дій у навчальному процесі має здійснюватися з урахуванням специфіки методології пізнання світу в різних навчальних предметах на предметному, міжпредметному і надпредметному рівнях.

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

С. В. Косяничук

Особистісно зорієнтоване навчання не може існувати поза ціннісно-смысловими орієнтаціями. Ціннісно-смыслові орієнтації, звісно, детермінуються, з одного боку, власними життєвими вміннями мислити, спілкуватися і діяти, а з іншого,— соціальними викликами. Формовані на основі психологічних механізмів, ціннісно-смыслові орієнтації учнів старшої школи зумовлюються процесами розгортання навчально-виховного тла. У цьому сенсі його значення і смисли – як нестійкі структури – узалеженні від розуміння й інтерпретації освітньої дійсності загалом. Відтак, шкільна діяльність, здебільшого виступаючи основною спонкою розвитку учня, не завжди позитивно впливає на його психологічне становлення. У кращому разі – стримує (іноді – шкодить, коли процвітає авторитарна педагогіка, ненаукове адміністрування навчально-виховного процесу).

Відповідно до змісту і способу навчання може змінюватися не тільки темп, але й напрям психічного розвитку учнів, а сама діяльність навчання виступає тиме як його умова і чинник. Отже, формування в учнів ціннісно-смыслових орієнтацій не можливе поза об'єктивною реальністю, тобто, без створення цілісного образу світу (образу школи, образу класу, образу педагогів, образу суспільства, образу виробничих відносин, образу сім'ї тощо).

У такий спосіб ми доходимо висновку, що зміст предметів гуманітарного циклу старшої школи має містити все, що стосується життя і розвитку учнів зі спрямованістю, звісно, на профілі, за якими навчаються у ЗНЗ. Зміст предметів гуманітарного циклу старшої школи ми розглядаємо як цінність, ґрунтовану на певному доборі знань (подій, фактів, явищ) з огляду на закони, закономірності, принципи, особливості, специфічні відмінності функціонування і розвитку природи, людини, суспільства і людства в цілому.

Особливості формування ціннісно-смыслових орієнтацій, з огляду на мету і зміст нового Державного стандарту, щонайперше, лежать у площині емоційно-ціннісних переживань і ставлень старшокласників. Отже, принципи навчання мають відповідати особистісно орієнтованій парадигмі освіти, де учень є суб'єктом навчально-виховного процесу, а гуманітарно-гуманістичне тло забезпечуватиме становлення молоді людини як громадянина незалежної країни, готового жити і працювати у світі інформаційних та інформатизаційних перетворень. Розв'язання відповідних мотиваційно-аксеологічних проблем сприятиме становленню інноваційної особистості.

Формування ціннісно-сміслових орієнтацій старшокласників як загальнопедагогічна проблема може розв'язуватися за спрямованості відповідного змісту освіти на самонавчання, саморозвиток, самооцінку учнів. З іншого боку, зміст навчання, суб'єктивні чинники обігу інформації, особистісна специфіка сприйняття, обробки, засвоєння і передачі інформації, індивідуальні можливості оперування знаннями, родинна і культурна детермінанти знань тощо – як імпульси навчального ціннісно-сміслового поля – мають бути об'єктами дослідження учнів і вчителів.

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ В УМОВАХ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ПРЕДМЕТІВ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Р. І. Осадчук

Ефективність змісту суспільно-гуманітарних предметів у вивченні учнями старшої школи в умовах профільного навчання значно підвищиться, якщо застосовувати педагогічну технологію реалізації міжпредметних зв'язків (МПЗ), яка враховує категоріальну сутність, структуру, функції, специфіку навчання на міжпредметній основі; передбачає дотримання організаційних принципів і умов її впровадження у навчально-виховний процес, вибір форм, методів, засобів і прийомів навчання, інтегрування з сучасними технологіями (проблемного, ігрового, програмового навчання тощо).

Проведений нами системний аналіз бібліографічних джерел з проблеми МПЗ довів, що у сучасній дидактиці немає однозначного, загальноприйнятого ключового поняття означеного дослідження. Найчастіше вчені звертають увагу на дидактичний аспект проблеми МПЗ. Так, МПЗ трактують як взаємну узгодженість навчальних програм (Білий М., Гончаренко С., Монахов М. та ін.), узгодженість між навчальними предметами (Оконь В. та ін.), як дидактичну умову (Новиков П., Усова А.), як дидактичний засіб (Гузєєв В.), як дидактичний принцип (Зверев І., Лошкарьова Н.) тощо. Розглядаючи інтегративні явища у навчально-виховному процесі різних закладів освіти, Н. Берулава, І. Козловська визначають МПЗ як інтегративний рівень, В. Максимова – як засіб, а Г. Варковецька – як інтегративну форму.

Труднощі означеного дослідження МПЗ зумовлені їх поліфункціональним характером, саме тому запропоновано розглядати їх сутність на основі синергетичного підходу. Отже, виходимо з того, що синергетика дає змогу розкрити

сутність процесів, які протікають у складних, так званих нелінійних системах (літературних, історичних, педагогічних тощо). Зокрема, вона пояснює нелінійність, динамізм і розвиток цих систем, а також пов'язані з ними процеси (координації, біфуркації тощо).

Синергетичний підхід до пояснення педагогічних явищ дає змогу з'ясувати роль МПЗ як чинника узгодженої спільної діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу (вчителя, учнів та ін.) в одному напрямку, а саме: в аспекті розвитку світогляду та здібностей учнів на основі формування сутнісних фундаментальних знань, цілісного уявлення про наукову картину світу, забезпечення високого рівня професійних знань, умінь і навичок.

Аналіз стану досліджуваної проблеми здійснення МПЗ у старшій школі в умовах профільного навчання виявив, що у більшості психолого-педагогічних праць з'ясовується узгодженість суміжних предметів, зміст окремих занять, використання однакових методик. Відсутність МПЗ в умовах фундаменталізації змісту суспільно-гуманітарних предметів зумовила актуальну потребу детального вивчення особливостей їх реалізації у старшій школі. З цією метою у дослідженні буде окреслено значущість МПЗ, розкрито специфіку їх здійснення у навчально-виховному процесі.

СПОСОБИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Г. О. Діденко

Осмилення продуктивних тенденцій вітчизняного й зарубіжного шляхів профілізації старшої школи свідчить про необхідність широкого врахування як суспільного контексту функціонування школи, так й індивідуальних потреб і здібностей учнів.

Зважаючи на актуальність проблеми і наш досвід (реалізація процесу учіння за умов особистої діяльності дитини на уроці), працюючи за персоніфікованою програмою, опановуючи стилі індивідуальної навчально-пізнавальної діяльності, потім – групової, а в кінці – колективної, розвиваємо у школярів свідомий вибір професії. Для проведення суттєвих змін у змісті шкільної профільної освіти слід здійснити таке.

1. Переорієнтацію змістових пріоритетів з суто академічної інформації, що окреслюється засвоєною учнем готовою сумою знань, набутих умінь і навичок, на операційно-процесуальну складову спеціально організованого навчально-виховного процесу. Згідно з нашою моделлю змісту навчання, зміст формується і розгортається в просторі і часі – спочатку навколо тих

чи інших наукових понять, які обслуговують конкретну наукову теорію, погляд чи умовивід. У полі педагогічної уваги, згідно з нашою системою добору змісту навчання, на кожному конкретному уроці з будь-якого академічного предмета, знаходяться той характер і ті способи розумових дій, які мають місце в процесі переробки певної інформації.

Серед таких розумових операцій виокремлюємо пізнання, пам'ять, дивергентне і конвергентне продуктивне мислення, оцінку й рефлексію.

2. У *змісті освіти* кожного учня ми виокремлюємо *три його компоненти*, а саме, ті, що зумовлюють досягнення: загального рівня культури та академічних знань, умінь і навичок відповідно до тих умов, які забезпечують випускнику школи можливість здобувати професійну освіту (професійно-технічні заклади, технікуми, ВНЗ); допрофесійної підготовки випускника, що допомагає йому безпомилково обрати напрями подальшої професійної освіти; початкової професійної підготовки випускника, за якої відбувається неухильний розвиток найбільш значущої його обдарованості.

3. *Зміст освіти доводиться до свідомості учня* шляхом засвоєння ним усе нових і нових способів, прийомів науково-пізнавальної діяльності, а не за рахунок славнозвісного штудіювання підручників.

4. *Процес засвоєння знань індивідуалізується* за змістом, часом на засвоєння, рівнем проникнення в складність предмета, технологією навчання.

Навчальна діяльність гнучко переходить від фронтальних до індивідуальних і персональних її форм. В основу класифікації авторської моделі школи покладено показники, які характеризують її освітні функції.

З огляду на це, нашій моделі притаманні чотири функціональні ознаки, що відзеркалюють структуру навчально-виховного закладу, де особистість отримує невичерпні можливості для розвитку і реалізації будь-яких: а) академічних здібностей і потреб інтелектуальної діяльності; б) художніх здібностей і культурно-мистецьких запитів; в) фізкультурно-спортивних здібностей і відповідних уподобань; г) виробничо-трудових здібностей і професійної орієнтації.

Усі ці функції школи здійснюються відповідними освітніми інституціями, що входять до складу єдиного навчально-виховного комплексу (Авторська М. П. Гузика експериментальна спеціалізована загальноосвітня школа-комплекс I–III ступенів): виявлення природних особливостей, творчих здібностей дітей та створення умов для їх реалізації і неухильного розвитку; забезпечення необхідних умов для розвитку емоційної сфери учня; освітній вектор передусім спрямовується на засвоєння чинних моральних зразків людського життя. Крім цього, освіта спрямовується на усвідомлення учнями змісту і способів організації суспільства та його діяльності. Головним принципом організації навчально-виховного процесу є відповідність мети, змісту, технології навчання, розвитку й виховання провідній діяльності учня.

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

М. А. Жданова

Формування соціальної компетентності старшокласників зумовлене, з одного боку, трендом сучасного світового співтовариства, розвиток якого відбувається за процесів глобалізації та полікультурності, а отже, має бути спрямованим на толерантність і вміння вести соціальний діалог. З іншого боку, нинішня соціальна ситуація має загальносвітову тенденцію до зростання кількості правопорушень серед підлітків, що, звісно, впливає на стан громадського здоров'я і не може не викликати занепокоєння. Тож проблема соціалізації підростаючого покоління, як ніколи, вимагає розв'язання, у тому числі й освітніми методами. Формування соціальної компетентної особистості вимагають змінені економічні умови, за яких на ринку праці затребуваним стає фахівець, який відповідає соціальним очікуванням, здатний до самоосвіти й творчого зростання (що тісно пов'язане з проблемою трудової міграції).

Сучасна освіта спрямована, передусім, на створення умов для набуття підростаючим поколінням такого досвіду, який сприяє не тільки самовизначенню, але й становленню соціальної компетентності. З огляду на викладене, слід наголосити, що успіх і успішність у суспільстві визначаються рівнем соціальної компетентності, що значною мірою залежить, з одного боку, від якості освіти, а з іншого, – від здатності вчитись упродовж життя.

Аналіз можливостей формування соціальної компетентності старшокласників під час навчання за предметами суспільно-гуманітарного циклу дає змогу констатувати:

- формування соціальної компетентності у процесі засвоєння соціально-гуманітарних предметів має спиратися на спеціальні програми розвитку освіти, проте досліджень, які позначали б перспективи розвитку системи освіти на засадах індивідуалізації, не вистачає;

- упровадження особистісно орієнтованого навчання, що здійснюється сьогодні в країні, відбувається без належного урахування необхідності модернізації траєкторії розвитку гуманітарної безперервної освіти в системі освіти, що знижує ефективність практичної спрямованості системи освіти, замість посилення її впливу на розвиток особистісно-соціальних відносин;

- недостатньо розробок теоретичних основ формування соціальної компетентності насамперед у навчальному процесі, спрямованому на засвоєння широкого спектра соціально-гуманітарних предметів (інтегративний аспект; синергетичні засади).

Отже, процес формування соціальної компетентності учнів старшої школи під час вивчення предметів гуманітарного циклу здійснюватиметься ефективніше, якщо буде цілеспрямованим, комплексним і систематичним, а зміст предметів суспільно-гуманітарного циклу співвідноситиметься із запропонованою структурою засвоєння учнями старшої школи соціальних ролей. У процесі вивчення предметів суспільно-гуманітарного циклу, звісно, мають бути створені і дотримані відповідні дидактичні умови та застосовані оптимальні технології.

ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ГІМНАЗІЇ

А. Г. Жукова

Проблема моделювання інноваційного розвитку освітнього середовища сучасного загальноосвітнього навчального закладу детермінується необхідністю перебудови системи загальної середньої освіти відповідно до потреб сьогодення, пошуку нових шляхів модернізації освітнього середовища, перегляду концептуальних основ розвитку і саморозвитку учня як особистості. Важливим чинником-вимогою виступає також процес розгортання ринкових відносин у соціально-економічному просторі України. З огляду на це, суспільство вимагає пошуку нових підходів до організації навчально-виховного процесу задля виховання конкурентоспроможної, фізично здорової, комунікабельної, здатної до соціальної адаптації особистості, яка усвідомлюватиме потребу навчатись упродовж життя.

Безумовно, ефективність реформування й функціонування загальноосвітніх навчальних закладів для здібних і обдарованих дітей, яким є гімназія, залежить, насамперед, від уміння педагогічного колективу змоделювати інноваційний розвиток освітнього середовища, зреалізувати особистісно орієнтований підхід. Необхідність розв'язання зазначених завдань обумовило актуальність, теоретичну і практичну значущість теми нашого експериментального дослідження.

У процесі дослідження нами було побудовано багаторівневу модель інноваційного розвитку освітнього середовища гімназії, за допомогою якої виявлені закономірності, оптимальні шляхи, рівні, умови розвитку та функціонування інноваційного освітнього середовища гімназії.

Ми виокремили критерії, які дали змогу виявити стан розвитку інноваційного освітнього середовища та його вплив на особистість учителів і учнів. До уваги взято: ефективність і результативність змістово-технологічного

забезпечення; педагогічну взаємодію учасників навчально-виховного процесу; соціальну активність, творче самовизначення, ключові компетентності; досягнення гімназистів у соціальному середовищі, їхню зайнятість у позаурочній діяльності тощо; функціональну і просторово-предметну організацію; професійну компетентність педагогів; матеріально-технічне і фінансове забезпечення освітнього середовища.

Виокремлені узагальнені показники дали змогу здійснити експертну перевірку їх ефективності і впливу на розвиток, саморозвиток, самовизначення, самореалізацію і соціалізацію особистості вчителів і учнів. Кожен із показників розкрив якісну характеристику компонентів інноваційного освітнього середовища гімназії як чинників його результативності і розвитку. Спостереження, опитування, моніторингові дослідження, які охоплювали всі етапи експерименту, дали змогу об'єктивно оцінити стан інноваційного розвитку освітнього середовища гімназії і у такий спосіб визначити його ефективність.

ДОПРОФІЛЬНА ПІДГОТОВКА – ВАЖЛИВИЙ КРОК ДО КОМПЕТЕНТІСНОЇ ОСВІТИ

П. І. Замаскіна

У розвинених країнах світу фахова підготовка здійснюється за концепцією неперервної освіти, яка складається з: підготовчого етапу (передє допрофільній підготовці (ДП)) → ДП → профільного навчання → професійного самовизначення (набуття професії) → післядипломної освіти. Найменш розробленим виявився етап, що передє профільному навчанню. Саме тому завданням нашого дослідження є розробка дидактичних засад ефективної реалізації ДП. Згідно з цілями ДП, що зазначені у Концепції профільного навчання, ми визначили основні завдання ДП, серед яких була розробка змістового блоку: удосконалення змісту інваріантної його частини у профорієнтаційному напрямі та розробка професійно спрямованих завдань варіативного змісту. Зокрема інформація для учнів і питання для перевірки їхніх знань були складені з огляду на набуття ними компетентності з природничих предметів. Наприклад, на уроці біології ставилося таке питання: «Агроном після дощу побачив, що блакитні квіти на рослинах стали рожевими. Чому? Оберіть правильну відповідь з чотирьох можливих». Залучивши знання з курсу хімії про забарвлення рослинних індикаторів залежно від характеру середовища, більшість учнів вибрали відповідь, що стосувалася зміни індикатора внаслідок кислотного дощу. Подібні завдання ми використовували не лише з метою профорієнтаційної спрямованості, а й для залучення міжпредметних знань з метою вирішення практичних завдань. Тобто, такі знання

можна вважати функціональними, адже вони лежать в основі компетентності особистості. Водночас, їх можна вважати фундаментальними і якісними, бо вони допомагають встановити зв'язки між різними процесами в довкіллі, слугують основою уявлень про дійсність. Оскільки вони є аксіологічними, то також сприяють обранню людиною напрямку своєї майбутньої професійної діяльності.

Окрім інваріантної частини змісту, на етапі ДП було організовано елективи «Цікава хімія», «Загадковий світ» тощо, які мали методологічну (формування світогляду) і професійну спрямованість. Варіативна частина змісту навчання також допомогла учням визначитися з вибором напрямку і профілю навчання, набути компетентності у сфері улюблених предметів і водночас у формуванні навчальної мотивації і творчого ставлення до учіння.

У результаті педагогічного експерименту ми переконалися, що для формування системних, професійно спрямованих природничих знань учнів, набуття ними компетентності, зокрема у предметах, що мають для учня профільне спрямування, необхідне оновлення змісту навчання (удосконалення інваріантної його частини і розробка варіативної) у напрямі належної допрофільної підготовки учнів.

ФАКУЛЬТАТИВИ З ЛЮДИНОЗНАВСТВА В УМОВАХ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ВАРІАТИВНОГО ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА

Л. Г. Чабан

Результати педагогічного експерименту з теми дослідження «Формування знань учнів про людину на факультативних заняттях в основній школі» підтвердили припущення про те, що апробований зміст факультативів з людинознавства можна використовувати і масовій практиці – у школах України. Однак, для цього на основі навчальних програм базових факультативів слід створити відповідну навчальну книгу для учнів і методичний посібник для вчителів, що позитивно позначиться і на усвідомленому виборі учнями профілю навчання.

Протягом звітнього періоду ми з'ясували, що:

1) факультатив «Людина» значно розширює і зміцнює знання про людину, які учні здобули на уроках природознавства та історії (теми «Сутність людини», «Духовне життя людини», «Свідомість людини» є стержнем цього факультативу й сприяють формуванню таких понять: людина, сутність людини, індивідуальність людини, духовне життя людини, особистість тощо);

2) запропонований факультатив «Діяльність людини» для учнів 8–9-х класів допомагає їм зрозуміти своє місце в реальному житті, шляхи творчості, важливої для себе і суспільства праці, слугує підготовці випускників основної школи до профільного навчання в старшій школі або у професійному закладі (теми «Діяльність людини», «Формула буття людини: потреба, діяльність, результат», «Людина в трудовому процесі» формують професійні якості);

3) факультатив «Духовний світ людини» для учнів 9-го класу забезпечує формування духовно-розвинутої особистості, яка володіє системою умовностей та регламентацій поведінки, має такий рівень культури, за якого спрямовує свою власну природу, свої думки, дії й діяльність на збереження, створення добра, гармонії, прекрасного в житті інших людей (теми «Форми духовного життя людини», «Свідомість людини», «Цінності та ідеали людини» сприяють формуванню духовно-розвинутої особистості).

Як бачимо, відповідний факультативний процес є цілісним, йому притаманна наступність і відповідність біопсихофізіологічним і віковим особливостям учнів. Однак, з огляду на бурхливий розвиток варіативної частини змісту освіти, зазначимо, що створення і запровадження значної кількості факультативних курсів (40 % учителів України вважають, що варіативний компонент має сягати майже 50 % від інваріантного, а 50 % 11-класників за те, щоб ця частка склала тільки 40 %) може призвести до розпорошеності і фрагментарності знань.

Широкий вибір не завжди можна розглядати як виключно позитивну тенденцію, якщо не приділяти виняткової уваги до вибору учнями курсів для прослуховування. Запобігти розпорошеності і фрагментарності можна і завдяки запровадженню систематичного факультативного курсу, де відобразатимуться зазначені складові блоку про людину, які вивчатимуться з 5-го по 9-й класи. З іншого боку, значна тривалість вивчення факультативів про людину не забезпечить необхідної інтенсивності його впливу на учнів і належного темпу виховання. Ефекту звикання можуть протистояти тільки сучасні технології навчання, досконало опановані вчителями, і доцільна кількість факультативних одиниць (мінімум – 5, максимум – 10 факультативів). Отже, слід мати цілісну науково обґрунтовану апробовану стратегію творення відповідного компонента змісту за принципами ущільнення знань, їх генералізації і фундаменталізації.

ЛАБОРАТОРІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ

ОЦІНЮВАННЯ ПЕРСПЕКТИВ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Д. О. Пузіков, канд. пед. наук

Комплексне оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу передбачає оцінювання перспектив інноваційних перетворень школи як такої. Без цього неможливе створення надійної моделі інноваційного загальноосвітнього навчального закладу, розроблення і обґрунтування якісних проектів і програм відповідного інноваційного розвитку. Можна стверджувати, що моделювання, проектування і практичне здійснення інноваційного розвитку школи передбачає як діагностування актуального стану її розвитку, так і прогнозування його перспектив. Без діагностування стану діяльності, розроблення діагностувальної моделі школи важко оцінити її актуальні потреби й ресурси розвитку, але без прогнозування перспектив, створення прогностичної моделі – ще складніше визначити оптимальну стратегію інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу.

З огляду на викладене вияскравлюється проблема науково-методичного забезпечення прогнозування інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, яке не має редукуватися до перспективного планування діяльності школи. Однією з найголовніших проблем розроблення цього науково-методичного забезпечення є розроблення системи прогностичних критеріїв (а отже, показників та індикаторів) інноваційного розвитку, які мають лягти в основу відповідних методик оцінювання. Зрозуміло, що розв'язання цієї проблеми відбуватиметься на перетині педагогічного прогнозування і педагогічної інноватики, сприятиме поступу теорії і технології оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів.

Важливим є визначення рівнів та суб'єктів оцінювання перспектив інноваційного розвитку школи та обґрунтування функцій цих суб'єктів. Так, суб'єктами зазначеного оцінювання можуть бути: залучені експерти (передусім – науковці), працівники органів управління освіти місцевого рівня, представники

групади, керівники навчального закладу, представники методичних об'єднань (кафедр) або творчих груп учителів та ін. Наразі можна виокремити щонайменше чотири рівні оцінювання перспектив інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу: рівень навчального закладу, суспільно-громадський рівень, рівень місцевих органів управління освіти, рівень експериментальної роботи науково-дослідної установи або вищого навчального закладу (чи інституту післядипломної педагогічної освіти).

Серед головних проблем оцінювання перспектив інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів слід виокремити такі: по-перше, ще не розроблено надійний і простий у використанні вітчизняний прикладний інструментарій (методики) відповідного оцінювання; по-друге, не розроблено ґрунтовні процедури прогнозування перспектив інноваційного розвитку школи, оцінювання яких давало б змогу чітко спрямовувати процеси моделювання, проектування і планування інноваційного розвитку закладу; по-третє, бракує освітян-практиків (наприклад, методистів) і науковців, які могли б прогнозувати й оцінювати перспективи інноваційних перетворень вітчизняних шкіл.

ПЕРЕДУМОВИ СТВОРЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ КОМПЛЕКСНОГО ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

К. В. Гораиш, канд. пед. наук

Інноваційний розвиток загальноосвітніх навчальних закладів (далі – ЗНЗ) є одним із важливих і складних процесів, який відбувається у межах спільних законів розвитку державної освітньої системи відповідно до соціально-економічних, громадських і суспільних потреб та забезпечує цілеспрямований й гнучкий перехід традиційної школи до інноваційної.

Характерними ознаками інноваційності ЗНЗ є: а) цільове розроблення в ЗНЗ та впровадження освітніх інновацій, спрямованих на забезпечення якості шкільної освіти (її змісту, форм, засобів і методів навчання); б) реалізація інноваційних проектів (розроблення і формалізація інноваційних ідей, їх експериментальна перевірка та поширення інноваційних педагогічних технологій); в) наявність інноваційного потенціалу школи (професійна і психологічна готовність педагогічних працівників ЗНЗ до інноваційної діяльності).

Отже, виникають питання: які загальноосвітні школи України є інноваційними та як оцінювати інноваційний розвиток ЗНЗ?

Безумовно, як будь-який процес, інноваційний розвиток ЗНЗ потребує визначення його якості та моніторингу освітньої діяльності школи на кожному рівні її розвитку: адаптивному (традиційна школа), пошуковому (експериментальна школа), науково-дослідницькому (школа-лабораторія), рівні саморозвитку (інноваційна школа).

Аналіз теоретичних джерел і педагогічної практики з проблеми інноваційної діяльності ЗНЗ показав, що науковцями активно досліджуються закономірності перебігу інноваційних процесів у загальній середній освіті, проблеми якості освіти та освітнього моніторингу, педагогічної діагностики технології оцінювання в міжнародній системі освіти. Українськими і зарубіжними дослідниками розроблено психолого-педагогічні концепції становлення і розвитку контролю за якістю знань учнів ЗНЗ, оцінювання методик і педагогічних технологій.

Проте, привертає увагу відсутність фундаментальних досліджень проблеми комплексного оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітньої школи, що викликало необхідність розроблення, наукового обґрунтування і експериментальної перевірки *технології комплексного оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ*, яка дала б змогу визначати реальний рівень розвитку конкретного ЗНЗ та проблеми і перспективи його переходу на вищий рівень.

Технологію комплексного оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ ми розглядаємо як *поетапне* застосування системи методів, критеріїв і показників оцінювання кожного рівня інноваційного розвитку ЗНЗ та процедур, заходів і методик, які дають змогу визначати реальний стан ЗНЗ та його можливості переходу на наступні рівні розвитку.

Застосування технології комплексного оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ сприятиме підвищенню рівня якості інноваційної діяльності шкіл, формуванню інноваційного потенціалу, що забезпечить оновлення змісту шкільної освіти та конкурентоспроможність інноваційних ЗНЗ.

РЕПЕРНІ ТОЧКИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОГНОЗУВАННЯ

В. М. Зоц, канд. пед. наук

Система освіти в Україні знаходиться у точці біфуркації. Інтенсивно відбувається руйнування старої освітньої системи. Очевидними є явища, в яких вгадуються риси нової освітньої системи, але вони є окремими, не поєднаними у систему. Саме тому ми спостерігаємо явища флуктуації: непослідовні й суперечливі управлінські рішення, розмаїття типів шкіл, форм організації навчального процесу, невизначеність мети сучасного навчання, відірваність змісту навчання від реальних умов його реалізації.

З точки біфуркації розвиток системи може продовжитись як по висхідній, так і по низхідній. Відповідальність людей за характер їхньої діяльності у цей період дуже велика. Основна характеристика ХХІ ст.– епохальні інтенсивні зміни. Відповідальність педагогічної науки в цей період полягає в тому, щоб спрогнозувати характер змін, які мають привести до вибудови з хаосу нового порядку, нової системи освіти.

Для здійснення такого прогнозу ми маємо визначити реперні точки, з яких способом прогресивної екстраполяції вибудувати перспективу розвитку і шлях до цієї перспективи. Хоча шлях цей складний. Синергетикою доведено, що розвиток складних систем, систем, що саморозвиваються, має нелінійний характер. Тож у процесі прогнозування доведеться визначати реперні точки, які лежать не тільки в площині освіти, але й у різних площинах впливів на освіту (демографічних, економічних, екологічних, культурних, політичних, глобальних процесів). Отже, прогноз розвитку системи освіти матиме кваліметричний характер.

Усе ж, початковою фазою такого прогнозу мають бути реперні точки, які вже сформувались у нинішній системі освіти. Зокрема, що саме має бути метою навчання: формування спектра компетентностей у кожної особистості, оволодіння системою основ наук, підготовка до вищої освіти, розвиток практичного розуму і соціальних навичок? Мета має визначати і зміст навчання. Наразі зміст навчання настільки ширший реальних можливостей 11-річної школи, що з нього можна виводити відповідний спектр цілей. Ще одна реперна точка – форми організації змісту навчання. Класно-урочна система інтенсивно руйнується. Вона залишається незмінною лише в невеликих сільських школах, де їй немає реальної альтернативи. Такими точками є також зміна ролі вчителя в навчальному процесі, система управління освітою тощо.

Без більш-менш чіткого прогнозу розвитку освіти хоч би на найближчі 20 років навчальні плани, програми, управлінські рішення старіють раніше, ніж набувають юридичної сили.

МІЖНАРОДНА СПІВПРАЦЯ ЯК ЧИННИК ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЛІЦЕЮ

С. М. Шевцова, канд. філос. наук

Здійснення інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу зумовлює визначення і реалізацію його педагогічним колективом багатьох стратегічних завдань: розроблення і обґрунтування концептуальних основ розвитку школи, розбудови її інноваційного освітнього середовища і

освітнього простору, створення відповідного педагогічного колективу, забезпечення необхідних кадрових, інформаційних, методичних, матеріальних та інших ресурсів, розвиток системи соціального партнерства закладу тощо. Однак, одним з найскладніших і, на нашу думку, найважливіших завдань інноваційного розвитку школи є розбудова і реалізація системи її міжнародної співпраці.

Міжнародна співпраця стала одним із системоутворювальних чинників інноваційного розвитку ліцею міжнародних відносин № 51 м. Києва. Ця діяльність нашого навчального закладу повною мірою відповідає його назві, типу і профілю, але цим інтереси ліцею не обмежуються. Міжнародна співпраця стала надійним орієнтиром для визначення багатьох цілей і завдань освітньої діяльності, для змістового наповнення інноваційного розвитку ліцею (здійснення учнівської проектної діяльності, запровадження курсів за вибором і факультативів тощо), збагачення арсеналу засобів навчання (наприклад, поповнення фондів бібліотеки різноманітною літературою іноземними мовами), обмін педагогічним досвідом і партнерство зі школами з різних країн і т.ін. Під час організації і втілення заходів міжнародної співпраці педагогічний колектив ліцею збагатився досвідом навчально-виховної роботи, застосування інформаційно-комунікаційних технологій, управління навчальним закладом, удосконалення методичної роботи тощо.

Ми активно співпрацюємо з ЮНЕСКО. 16 листопада 1997 року Генеральним секретарем ЮНЕСКО підписано Сертифікат про приєднання ліцею міжнародних відносин № 51 до проекту асоційованих шкіл ЮНЕСКО.

Ліцей міжнародних відносин № 51 м. Києва співпрацює з навчальними закладами різних рівнів (загальноосвітніми школами, ліцеями, коледжами та ін.) з Великої Британії, Норвегії, Російської Федерації, Франції, Туреччини, Швеції та ін. Наш ліцей співпрацює з міжнародними організаціями: Британською радою, Гете-Інститутом, Корпусом Миру (США), ОБСЄ та ін.

Згідно з угодами, співпраця в галузі освіти здійснюється за такими напрямками: обмін досвідом з організації навчального процесу і методики викладання, обмін запрошеннями для участі в науково-методичних конференціях і семінарах, обмін навчальними планами і навчально-методичною літературою та програмними продуктами, спільна підготовка і видання підручників і посібників тощо.

Ці здобутки розглядаються педагогічним колективом ліцею № 51 лише як початок розвитку системи його міжнародної співпраці.

ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ І ПРАКТИКИ

Г. Д. Щекатунова, канд. пед. наук

Забезпечення належної якості вітчизняної середньої освіти в умовах глобальних і швидких інформаційно-технологічних, економічних, соціально-економічних і культурних зрушень вимагає від загальноосвітніх навчальних закладів не лише переходу від режиму адаптивного функціонування до режиму інноваційного розвитку, а й оцінювання ефективності змін, що відбуваються у сучасній школі.

Зазвичай, досягнення ЗНЗ звикли ототожнювати з успішністю у навчанні (підсумкова атестація, єдиний державний іспит), участю учнів в олімпіадах, кількістю виховних позакласних заходів тощо. Така ситуація зберігається й сьогодні. Оцінювання роботи школи забезпечується лише завдяки виявленню кількісних показників, що носять характер статистичної інформації, яка є малоефективною як у соціально-економічному аспекті, так і для розвитку ЗНЗ.

Це породжує низку суперечностей між: розширенням масштабів модернізації шкільної освіти та практикою емпіричного пошуку шляхів збільшення кількісних показників перебігу інноваційних процесів; інноваційною діяльністю, спрямованою на розвиток освітньої системи, і безсистемним перенесенням новацій з однієї педагогічної системи в іншу; впровадженням освітніх новацій і їх якістю.

Розв'язання цих суперечностей можливе за подальшого вивчення, уточнення, розроблення теорії оцінювання та організації рефлексивних практик оцінювання змін, що відбуваються у загальноосвітніх навчальних закладах. Утім, слід зазначити, що вітчизняна педагогічна думка має напрацювання щодо розуміння проблеми оцінювання якості шкільної освіти і педагогічного оцінювання

Так, обґрунтовано методологічні засади моніторингу якості освіти (Ляшенко О. І., Лукіна Т. О., Савченко О. Я.), розроблено науково-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти (Ващенко Л. М., Жук Ю. О., Локшина О. І., Полянський П. Б.) тощо.

Багатий досвід оцінювання якості освіти як соціального феномена накопичено в країнах Європи, США, Канаді. Українська педагогічна наука спирається на дослідження К. Вайс, Д. Гопкінза, Д. Гамільтона, Д. Кронбаха, Д. Нево, Р. Тайперс, Л. Стенгавза, М. Парлет, М. Фуллана та ін. Однак, нагальною постає потреба у дослідженнях і розробці власної методології оцінювання саме інноваційного розвитку ЗНЗ з урахуванням міжнародного досвіду і традицій.

Відомо, що розвиток будь-якої системи відбувається виключно в рамках рефлексивних практик. Рефлексивні практики ґрунтуються на систематичному аналізі, оцінюванні призначення й ефективності засобів їх організації. Саме тому ми розглядатимемо оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ як засіб утілення інноваційних ідей у практику, як системо-утворювальний чинник, що забезпечує глибоке й усебічне визначення ефективності реальних змін, які відбуваються в школах, їх перспективності, здійснення впливу на існуючу ситуацію тощо.

Отже, можна виокремити, принаймні, чотири аспекти актуальності проблеми оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ: *теоретичний* – побудова моделі комплексного оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ; *методологічний* – синтез наукового підґрунтя для оцінювання саме інноваційного розвитку ЗНЗ; *прикладний* – упровадження моделі комплексного оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ в практику роботи шкіл як різних типів, так і різних рівнів цього розвитку; *просвітницький* – визначення ефективності змін, що відбуваються в загальноосвітньому навчальному закладі, їх впливу на поліпшення якості шкільної освіти в цілому.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

В. Ю. Варавя

Оцінювання інноваційного розвитку навчального закладу, який працює в режимі відповідних змін, є не тільки необхідною умовою, але й дієвим інструментом свідомих, якісних, системних перетворень. Тобто, з огляду на окреслене, оцінювання інноваційного розвитку виступає одним з провідних системотвірних чинників. Важливість науково обґрунтованого оцінювання інноваційного розвитку починає відігравати особливу роль зараз, коли впровадження інновацій стає масовим. Система оцінювання є одним з критеріїв, за якими органи управління освітою визначають успішність та ефективність роботи навчального закладу. Отже, можемо розглядати як тенденцію те, що впровадження інновацій набуває формального, фрагментарного, іноді й хаотичного характеру. Виникає необхідність створення технології комплексного оцінювання інноваційного розвитку навчального закладу як способу діагностики, а також механізму самооцінювання навчальним закладом якості динамічних змін як результату впровадження інноваційної моделі розвитку.

Цей напрям дослідження є логічним продовженням попередньої науково-дослідної роботи лабораторії «Організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів», яка визначила організаційно-педагогічні умови, що забезпечують перехід навчального закладу від режиму адаптивного функціонування до режиму інноваційного розвитку.

Оскільки технологія комплексного оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ є принципово новою для педагогічних реалій української освіти, вона вимагатиме відповідного сучасного організаційно-педагогічного супроводу.

У наукових дослідженнях організаційно-педагогічний супровід розглядається як педагогічна система, яка включає аксіологічний, змістовий, технологічний компоненти та контрольне (експертне) оцінювання (Барановська Л. В., Ігнатів М. О.), а також як сукупність організаційних (керування, координація діяльності) та педагогічних (визначення змісту, форм, методів, програмно-методичного та інформаційного забезпечення) дій, відповідно до цілей, принципів і завдань досліджуваних феноменів (Зверева В. І., Олександрова К. О., Романова С. П.).

Отже, організаційно-педагогічний супровід розглядається як на концептуальному, так і технологічному рівнях.

Наше наукове дослідження передбачає визначення змісту методики організаційно-педагогічного супроводу оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, її розробку, наукове обґрунтування, а також апробацію у навчальних закладах України.

СУСПІЛЬНО-ГРОМАДСЬКЕ ОЦІНЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Г. М. Волченкова

Сучасний стан розвитку суспільства в Україні характеризується змінами, які визначили основані напрями реформування шкільної освіти. Соціально-економічні, науково-технічні, соціокультурні вимоги суспільства ставлять нові завдання відносно суспільно-громадського оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ, бо саме оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу стає одним із механізмів формування громадянського суспільства.

В існуючих вітчизняних підходах інноваційний розвиток ЗНЗ оцінюється переважно за результатами, де визначальним є когнітивний аспект. Практика оцінювання діяльності більшості шкіл досі будується за формальними

критеріями, які задаються застарілою традиційною системою статистичних показників. Оцінювання відбувається опосередковано і ґрунтується на кількісному аналізі отриманої інформації, яка не відтворює реального стану інноваційного розвитку ЗНЗ, не має прогностичного потенціалу, не дає змоги прийняти адекватні рішення щодо підтримки та фінансування громадських інноваційних проєктів, які у великій кількості запроваджуються у практику роботи шкіл.

Суспільно-громадське оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ передбачає: по-перше, *з'ясування сутнісних ознак* сучасного суспільно-громадського оцінювання; по-друге, *обґрунтування критеріїв і показників* суспільно-громадського оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ; по-третє, *розроблення інструментарію* суспільно-громадського оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ. У цілому, суспільно-громадське оцінювання сприятиме виробленню стратегії системних інноваційних змін у загальноосвітніх навчальних закладах.

Потребують доповнення й уточнення положення, які пов'язані з: теоретичним аналізом і узагальненням світового та вітчизняного досвіду суспільно-громадського оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ; змістовим тлумаченням понять «оцінювання», «суспільно-громадське оцінювання»; упорядкування термінології щодо суспільно-громадського оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ; обґрунтуванням залежності інноваційного розвитку ЗНЗ від організації й упровадження суспільно-громадського оцінювання.

Педагогічне осмислення ситуації, що склалася у вітчизняній шкільній освіті, спонукає до необхідності пошуку концептуальних засад суспільно-громадського оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ як категорії, що визначає вірогідність її функціонування та обумовлює постійний саморозвиток; розроблення науково-методичного супроводу суспільно-громадського оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ, що сприятиме ефективному функціонуванню та розбудові сучасної школи.

ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОЇ ВЕЧІРНЬОЇ ШКОЛИ

О. В. Лавриненко

Останніми роками потреба у вечірніх школах зростає пропорційно економічній кризі. У країні рівний доступ до загальної середньої освіти мають усі категорії громадян – і це є реальним способом розв'язання проблеми своєї освіти, затребуваної на ринку праці. Тож вечірні школи виконують

важливе державне завдання – дають освіту тим, хто з тієї чи іншої причини не зміг її здобути своєчасно. Ці освітні заклади також надають можливість здобути освіту незалежно від віку.

Згідно з нормативними документами вечірня (змінна) школа є середнім закладом освіти, покликаним задовольняти потреби громадян у здобутті базової середньої і повної загальної середньої освіти з відривом і без відриву від виробництва. Вечірня школа створює умови для розвитку особистості, є основою для подальшої освіти й самоосвіти, усвідомленого вибору і освоєння професії.

Аналіз ефективності освітньої діяльності загальноосвітніх навчальних закладів різних типів шкіл, у тому числі вечірніх, дав змогу констатувати, що очевидною є перевага традиційного навчання, яке характеризується обмеженим застосуванням самоосвітньої навчальної діяльності учнів, незважаючи на те, що триває активна робота з упровадження педагогічних інновацій.

Науково-практичні дослідження показують, що саме вечірня школа, де проблема різноманітності учнівського контингенту стоїть гостро, потребує особливої організації навчальної-пізнавальної діяльності, де самоосвіта має стати системоутворювальним чинником навчання і виховання молоді.

Особливості освітньої діяльності сучасної вечірньої школи зумовлюються такими чинниками:

- склад учнів вечірньої школи, на відміну від інших загальноосвітніх навчальних закладів, дуже різноманітний, передусім, за віком учнів (від 14 до 34 років і, навіть, більше), соціальним станом, психофізіологічними особливостями;
- рівні здобутих (попередніх) знань, з якими учні приходять до вечірньої школи, також дуже різні;
- потреба і мотивація до навчання у таких учнів досить індивідуальні.

Зусилля педагогічних колективів вечірніх шкіл мають бути спрямовані на створення оптимальних умов для диференціації навчально-виховного процесу, розвитку індивідуальних здібностей учнів, розширення життєвої і соціальної компетентностей підлітків і молодих людей, які мають бути зорієнтовані, передусім, на подальший професійний вибір і самореалізацію. Тож урахування особливостей учнівського контингенту є однією з найважливіших педагогічних проблем в організації педагогічного процесу вечірньої школи.

Необхідною (першочерговою) умовою ефективного (успішного) навчання учнів вечірньої школи, є врахування андрагогічних особливостей, початкових функціональних і психофізіологічних можливостей учнів, процесів реалізації і розвитку їхніх здібностей.

В умовах сучасного інформаційного суспільства та з огляду на особистісно зорієнтований підхід, за врахування специфіки контингенту учнів, провідним принципом освітньої діяльності вечірньої школи має бути суб'єкт-суб'єктна взаємодія вчителя й учня. Саме така взаємодія, на нашу думку, має бути основою в організації навчальної діяльності сучасної вечірньої школи. Учитель повинен навчитися зрозуміти учня, не «дивитися», а «побачити», ким він є, намагатися максимально зрозуміти його освітні потреби. Суть такої взаємодії полягає й у тому, як управляти не управляючи, як незначним резонансним впливом спонукати учня до саморозвитку, тобто до самоосвіти.

МОДЕРНІЗАЦІЯ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ У ШКОЛІ-ІНТЕРНАТІ ЯК ГОЛОВНИЙ ЧИННИК ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

К. С. Соджак

Потреба українського суспільства відповідати на глобалізаційні та технологічні виклики сьогодення ставить нові завдання перед системою загальної середньої освіти та загальноосвітнім навчальним закладом зокрема. Важливе значення для розвитку сучасного ЗНЗ має визначення його місії, розроблення інноваційної стратегії і моделі інноваційного розвитку, виокремлення організаційно-педагогічних умов, що забезпечуватимуть підготовку дитини до життя в інноваційному суспільстві. Окрім цього новітні освітні тенденції актуалізують проблему компетентності педагогічних кадрів, які працюють нині у принципово нових умовах. Вимоги до вчителів постійно зростають, від них очікують усвідомленого ставлення до підвищення професіоналізму та індивідуальної майстерності. Основний засіб, здатний суттєво вплинути на підвищення рівня професійної компетентності вчителя, — це чітка організація методичної роботи школи. Модернізація методичної роботи з педагогічними кадрами є системою нарощування й оновлення фахових знань, утілення в роботу нових педагогічних ідей і технологій, опанування, узагальнення й поширення педагогічного досвіду – усе це складники інноваційної діяльності школи-інтернату.

Інноваційний характер життєдіяльності школи-інтернату ставить перед методичною роботою завдання підготовки професійно-компетентного вчителя, а саме: передбачає перехід його у статус суб'єкта власної науково-

методичної і управлінської діяльності. Інноваційний характер методичної роботи покликаний стимулювати підвищення наукового рівня вчителів, їхню підготовку до засвоєння змісту нових програм і технологій, практичної реалізації досягнень психолого-педагогічних предметів і методик викладання, а також має бути спрямований на: розширення інформаційного забезпечення навчального процесу; підвищення фахової майстерності педагогів; оновлення змісту, форм і методів організації навчально-виховного процесу; розвиток самостійного, творчого, дослідницького підходу до вирішення педагогічних завдань.

Відтак, упровадження в практику нових підходів до організації методичної роботи потребує конкретизації завдань розвитку методичної служби, обґрунтування вибору її мети, змісту та організації; діагностування професійної діяльності вчителя; визначення пріоритетних проблем освітнього процесу, що здійснюватимуть певний вплив на хід і результативність педагогічної діяльності; визначення сприятливих організаційних і психологічних умов. Як результат модернізація методичної роботи у школі-інтернаті стане запорукою підвищення професійної компетентності вчителя, опанування здібністю оперативно реагувати на освітні нововведення, які є однією із закономірностей розвитку суспільства та системи загальної середньої освіти в Україні.

ЛАБОРАТОРІЯ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМИ ЗАКЛАДАМИ

ВИКОРИСТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ МЕХАНІЗМІВ У ПРОЦЕСІ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ШКОЛИ

Л. М. Калініна, д-р пед. наук

На констатувальному етапі класичного експерименту встановлено наявність різних видів організаційних механізмів, які класифіковано дослідниками за такими групами: механізми – знаряддя, механізми – системи, механізми – процеси, організаційно-структурні, організаційно-технічні, організаційно-економічні, організаційно-адміністративні. Вивчено рівень їх використання керівниками експериментальних шкіл. На основі здобутих даних побудовано рейтинг груп організаційних механізмів управління діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ), які використовуються керівниками в процесі діяльності (див. табл.1).

Таблиця 1

**Розподіл відповідей респондентів
щодо груп організаційних механізмів управління,
які використовуються керівниками експериментальних ЗНЗ**

№ з/п	Групи видів організаційних механізмів	Місця від 1 до 7 (бали – від 7 до 1; через дріб)							Сума балів	Рейтинг
		1/7	2/6	3/5	4/4	5/3	6/2	7/1		
1	Організаційно-структурні механізми	2	1	5	43	21	2	1	285	5
2	Механізм організації навчально-виховного процесу	52	1	15	0	0	5	2	457	1
3	Організаційно-адміністративні механізми	2	47	0	2	7	4	13	346	3

№ з/п	Групи видів організаційних механізмів	Місця від 1 до 7 (бали – від 7 до 1; через дріб)							Сума балів	Рейтинг
		1/7	2/6	3/5	4/4	5/3	6/2	7/1		
4	Організаційно-економічні механізми управління ЗНЗ	3	1	5	4	3	7	52	143	7
5	Організаційно-інформаційні механізми управління	5	23	39	2	1	3	2	387	2
6	Організаційно-технічні механізми	10	1	11	15	35	1	2	300	4
7	Інші види організаційних механізмів	1	1	0	9	8	53	3	187	6

Як бачимо, на перше місце респондентами виснули групу організаційно-структурних механізмів, до якої належить і механізм організації навчально-виховного процесу, «оцінивши» у 457 балів із 525 можливих (тобто, за умови, що всі 75 керівників винесли б цю групу механізмів на перше місце). На другому – організаційно-інформаційні механізми управління (387 балів). На третьому – організаційно-адміністративні механізми (346 балів). На четвертому – організаційно-технічні механізми (300 балів). На п'ятому – організаційно-структурні механізми (285 балів).

До інших організаційних механізмів (шосте місце у рейтингу) опитаними віднесено: організаційний механізм управління якістю освіти в ЗНЗ; організаційний механізм управління діяльністю суб'єктів навчально-виховного процесу (НВП); механізм організації оперативного управління; організаційний механізм впровадження державних стандартів у діяльність ЗНЗ; організаційний механізм управління освітнім округом, які переважно є різновидами організаційно-структурних механізмів і нами конкретизовано для визначення розуміння сутності та видів організаційних механізмів. На думку респондентів, існуючі організаційно-економічні механізми управління в сфері освіти продовжують відтворювати ситуацію, коли фінансується не освіта окремого школяра, а потреби установ і освітніх організацій сфери освіти.

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ МЕХАНІЗМ ЯК СИСТЕМА І ОБ'ЄКТ ДОСЛІДЖЕННЯ

*Л. М. Калініна, д-р пед. наук,
В. П. Лавринчук, канд. філол. наук*

У процесі дослідження ідентифіковано загальноосвітній навчальний заклад (ЗНЗ) як «м'яку» систему й соціоекономічну організацію, як об'єкт управління на засадах методологій системної динаміки й м'яких систем (ММС) (Дж. ван Гіг, М. Вертгеймер, П. Чекланд та ін.), що детермінують методологічні основи розгляду феномена механізму управління, визначення принципів його дії, проектування комплексного організаційного механізму управління ЗНЗ, класифікації різновидів організаційних механізмів управління діяльністю ЗНЗ.

Розглянуто генезис поглядів учених на феномен «організаційний механізм управління» та уточнено сутність цієї категорії у застосуванні до сфери загальної середньої освіти, його специфіку, що мала місце за адміністративно-бюрократичної системи управління та й в утвердженні сучасної системи державно-громадського управління в сфері освіти. З'ясовано, що організаційний механізм є різновидом механізмів управління і компонентом системи механізмів управління розвитком ЗНЗ. Проведене анкетування 540 респондентів дало змогу констатувати, що, незважаючи на майже на 20-річний досвід реформування та трансформацію національної системи освіти, вона ще досі залишається достатньо консервативною, жорстко централізованою сферою суспільства, оскільки переважають адміністративно-командні методи управління в ієрархічній системі управління сферою освіти, організаційно-адміністративні та організаційно-структурні механізми управління в освітній галузі. Окрім того, дані побудованого рейтингу груп організаційних механізмів управління діяльністю ЗНЗ, які використовуються керівниками в процесі професійної діяльності, свідчать, що організаційно-економічні механізми управління ЗНЗ посіли останнє місце, натомість, за ринкових умов та умов розвитку людського капіталу, вони мають бути пріоритетними. На думку переважної більшості (75,9%) респондентів, існуючі організаційно-економічні механізми управління в сфері освіти продовжують відтворювати ситуацію, коли фінансується не освіта окремого школяра, а потреби установ і освітніх організацій, не розглядається школа як соціоекономічна система у контексті нової тенденції, яка одержала назву «інтелектуалізація економіки», тобто базування економіки на знаннях та у площині визнання теорії людського капіталу й їх реального запровадження у практику ринкових перетворень.

На основі вивчення й аналізу вітчизняної і зарубіжної літератури визначено принципи, наукові підходи до побудови концептуальної моделі системи організаційних механізмів управління діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів, методологічну основу системи – системно-кібернетичний, діяльнісний та інформаційний наукові підходи, методологію «м'яких систем», основи тектології та синергетики через розкриття суті організаційного механізму управління, принципів його формування та дії, взаємозв'язку складових як різновидів організаційного механізму управління у сфері освіти.

ВНУТРІШНЬОШКІЛЬНІ СУБ'ЄКТИ І ФОРМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ БАЗОВОЇ І ПОВНОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Н. М. Островерхова, д-р пед. наук

Система освіти покликана забезпечити формування самодостатньої та конкурентоспроможної особистості, яка прагне культурно-освітнього самовдосконалення та розвитку суспільства. Тож цілком закономірним є процес модернізації змісту загальної середньої освіти. Керуючись статтею 31 Закону України «Про загальну середню освіту» Кабінетом Міністрів України прийнято Постанову «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» (від 23 листопада 2011 р. №1392) (далі – ДСЗСО). Реалізація ДСЗСО потребує удосконалення організаційних механізмів упровадження в практику роботи шкіл.

Поняття «організаційний механізм» є інтегрованим і включає (за даними аналізу літератури): методи, засоби, форми, які складають 60% від загальної кількості названих; 27% становлять способи, інструктаж, цілі; решта компонентів (правові норми, процедура, принципи, закономірності) – 13% від загальної кількості. Неважко помітити, що мізерна частка припадає саме на теоретичні засади організаційних механізмів. Частково ця прогалина заповнена нами в уточненні поняття «організаційні механізми» упровадження ДСЗСО.

Організаційні механізми управління впровадженням державного стандарту загальної середньої освіти – це органічна сукупність: а) наукових підходів, принципів, концепцій; б) методів, способів, засобів, стимулів впливу на суб'єкти його реалізації; в) технологій реалізації і критеріїв оцінювання їх ефективності.

Об'єктивно існують дві групи основних суб'єктів реалізації ДСЗСО: а) державні – органи управління освіти всіх рівнів; б) внутрішньошкільні: директор школи, заступник директора з навчально-виховної роботи, заступник з виховної роботи, голови методичних об'єднань, голова методичної ради, учитель.

На етапі аналітико-констатувального експерименту з'ясовано значущість внутрішньошкільних *форм* реалізації ДСЗСО: а) колективних і колегіальних; б) індивідуальних. Як результат – окреслено блоки значущих *форм* упровадження ДСЗСО. У ранжованому порядку (у межах 100% шкали) серед *колективних і колегіальних форм упровадження ДСЗСО пріоритетними виявилися*: засідання методичних об'єднань (0,85); засідання педагогічної ради школи (0,82); засідання методичної ради школи (0,78). Здобуті показники є не тільки реальними, але й педагогічно доцільними, адже засідання методичного об'єднання вчителів спорідненого фаху – це міні-форум професіоналів, які обговорюють нагальні проблеми реалізації ДСЗСО засобами конкретного навчального предмета в кожному класі.

Серед *індивідуальних форм упровадження ДСЗСО* маємо такий їх розподіл: індивідуальна робота, зокрема консультації заступника директора з навчально-виховної роботи з учителями-предметниками (0,81); індивідуальна робота, консультації директора школи з заступником з навчально-виховної роботи (0,79); індивідуальна робота з заступником з виховної роботи (0,74). Ці показники свідчать про винятково важливу роль адміністративно-управлінської ланки в упровадженні ДСЗСО. Саме на неї покладається не тільки функціонально-адміністративна відповідальність за процес, але й за кінцевий результат упровадження ДСЗСО – якість освіти.

ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНВЕСТИЦІЙНИХ МЕХАНІЗМІВ В УПРАВЛІННІ РОЗВИТКОМ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

І. О. Климчук, канд. пед. наук

Слід зазначити, що за умов глобалізації економіки та продовження світової фінансової кризи проблеми вивчення *механізмів пошуку і залучення додаткового фінансування* загальної середньої освіти, а також *оцінки ефективності освітньо-інвестиційних проектів* потребують подальшого теоретичного вивчення, що наразі є актуальним як для розвитку освітньої галузі зокрема, так і для її потенційних донорів. Однак, як серед науковців-економістів, так і

серед практиків-управлінців немає одностайності щодо методології розробки такого механізму. На нашу думку, одним з головних критеріїв оцінки будь-якого освітньо-інвестиційного проекту з погляду інвестиційної привабливості є його фінансова ефективність. Це зумовлено, насамперед, необхідністю мінімізації витрат, максимізацією здобутих результатів, що, в свою чергу, потребує відповідного *прогнозування*, якщо йдеться про оцінку ефективності залучення додаткових джерел фінансування.

За період 2012 року (аналітико-констатувальний етап науково-дослідної роботи) було розроблено програму дослідження, методику проведення констатувального етапу експерименту та проведено констатувальний експеримент, уточнено об'єкт, предмет, мету і завдання дослідження, а також сформульовано гіпотезу, окреслено методологічну основу, визначено методи, окреслено очікувані результати.

Отже, об'єктом дослідження визначено вивчення й аналіз механізму фінансування загальної освіти в Україні, предметом – сукупність теоретичних, методологічних і практичних проблем, а також технології залучення інвестиційних механізмів в управлінні розвитком ЗНЗ. Мета передбачає розроблення теоретичних положень та експериментальну перевірку моделі залучення інвестиційних механізмів в управління та розвитку ЗНЗ. Гіпотеза дослідження полягає у необхідності в умовах постійної обмеженості фінансових ресурсів (за умов світової фінансової кризи) здійснити системний аналіз можливих додаткових джерел фінансування загальної освіти та розробити технологію залучення додаткових джерел фінансування для розвитку ЗНЗ.

Методологічною основою дослідження є: головні положення загальної теорії пізнання, загально філософські ідеї та положення про взаємозв'язок і взаємообумовленість явищ і процесів навколишнього світу, загальновідомі методи і прийоми економічного аналізу, методи системного, порівняльного і функціонального аналізу, діалектичний, історичний і логічний методи, методи порівняння й узагальнення, економіко-математичні, графічні та інші методи.

Очікуванні результати – методика залучення додаткових джерел фінансування загальної середньої освіти.

ОРГАНІЗАЦІЙНІ МЕХАНІЗМИ ГРОМАДСЬКО-ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ

О. М. Онаць, канд. пед. наук

Актуальність проблеми дослідження визначається необхідністю суттєвої перебудови системи управління освітою і загальноосвітніми навчальними закладами, зокрема, пошуком нових відкритих і демократичних моделей управління, широким залученням громадськості до освітнього та управлінського процесу.

Питання державно-громадського та громадсько-державного управління досліджували В. Бочкарьов, В. Грабовський, Г. Єльнікова, М. Комарницький, С. Королюк, А. Пастовенський, Т. Шамова та ін.

В освітній практиці поняття «державно-громадське» та «громадсько-державне управління» часто вживають як тотожні або протилежні.

Державно-громадське управління має вертикальну структуру, контролюється державою і висуває вимоги до нижчестоящих організацій (у т.ч. і школі). Це чітко простежується в текстах законів про освіту. Громадські структури управління залишаються нерозвиненими і часто заважає цьому небажання з боку державних структур мати такого партнерства.

Громадсько-державне управління здійснюється структурами громадянського суспільства – добровільно утвореними об'єднаннями, асоціаціями й організаціями громадян, які реалізують освітню політику, здійснюють управління ЗНЗ на основі демократичних процедур самоуправління й співуправління.

Нами проведено констатувальний зріз на предмет упровадження державно-громадського чи громадсько-державного управління ЗНЗ. В опитуванні взяло участь 95 осіб. За державно-громадське управління висловилися 27 респондентів (або 37%), за громадсько-державне – 63 (або 61%), не визначилися 5 респондентів (або 6%).

Щоб відповідати потребам демократичного суспільства і громадян, управління ЗНЗ має здійснюватися як громадсько-державне через науково обґрунтовані дієві організаційні механізми та технології, які послаблюватимуть державну монополію на освіту і сприятимуть перетворенню школи з виключно державної установи на соціальний інститут. Це інтересах і людини, і суспільства, і держави.

Розв'язання окреслених завдань потребує змістовного аналізу взаємодії власне освітніх, узгоджених організаційних механізмів управління та впровадження їх у практичну діяльність ЗНЗ, розробки концептуальних засад конструювання та процесуально-змістовних основ організаційних механізмів,

технологій їх упровадження у практичну роботу ЗНЗ, процедур, моделей і методик запровадження громадсько-державного управління в практику роботи та забезпечення науково-методичного супроводу цього процесу.

Види організаційних механізмів можуть бути різними. Це залежить від місії і завдань управління ЗНЗ. Найпоширеніші з них: організаційно-структурні, організаційно-технічні, організаційно-економічні, організаційно-адміністративні. Різновиди організаційних механізмів охоплюють увесь спектр діяльності ЗНЗ та управління ним, саме тому в нашому дослідженні приділено увагу їх видам, сутності, особливостям.

Сутність організаційних механізмів, технології їх реалізації, різновиди, складові тощо досліджувалися за допомогою анкет, опитувальних листів, інтерв'ю. Загалом зміст поняття «організаційні механізми управління ЗНЗ» визначили більшість респондентів, але не змогли назвати види механізмів, їх складові, принципи тощо. Цей аспект дослідження триває, тому здобуті результати оприлюднюватимуться згодом.

ДОСВІД І СТАН ПРАВОВОГО Й ТЕХНОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОГО МЕХАНІЗМУ УПРАВЛІННЯ ДІЯЛЬНІСТЮ ЗАГАЛЬНООСВІТНИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ

М. Г. Шевцов

Сучасні процеси демократизації суспільства, становлення України як незалежної держави, зміни стратегії реформування освіти в умовах соціально-економічних, політичних зрушень, постійний процес законотворчості, вирішення питань забезпечення функціонування закладів освіти вимагають від їх керівників високої правової культури, ґрунтовних знань технологій, нормативно-правових документів, умінь і навичок їх використання при управлінні загальноосвітніми навчальними закладами.

Виникає необхідність розв'язання завдань, спрямованих на пошук шляхів гармонійного входження керівників ЗНЗ у правове поле України, формування у них високої правової та технологічної культури як основи ефективної управлінської діяльності.

Організаційний механізм управління діяльністю загальноосвітнім навчальним закладом ми розглядаємо як сукупність цілей, завдань, функцій, методів управління, як розвиток організаційної структури, а також результати її функціонування.

Як засвідчують результати конвент-аналізу (Інтернет, зразки наукової літератури), проблема управлінської діяльності керівника школи, концептуальні підходи до створення організаційного механізму, правового та технологічного забезпечення організаційного механізму управлінською діяльністю ЗНЗ в умовах модернізаційних змін вивчені й досліджені не достатньо.

Практична реалізація методології управління в загальній середній освіті вимагає удосконалення управлінських технологій. Вони мають бути спрямовані на формування людини нового типу – творчої, здатної реалізувати ідеї сталого розвитку, спроможної адекватно самовизначитися в складному швидкозмінюваному світі й визначати власні ціннісні пріоритети, грамотно використовуючи особистісні ресурси та ресурси суспільства.

Одним з найважливіших інструментів здійснення управлінської діяльності ЗНЗ є управлінське рішення як початковий етап управлінського циклу. Від його змісту, форми представлення і стану реалізації залежить ефективність функцій (організація, регулювання і коригування, обмін і контроль) і управління в цілому. Якість управлінського рішення пов'язана з технологією його вироблення.

Технологія вироблення і прийняття управлінського рішення має відповідати певним вимогам, які забезпечують: всебічне його обґрунтування, продуманість, своєчасність, повноту, повноваження, узгодженість зі вже ухваленими рішеннями.

УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ: ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ АСПЕКТ

В. А. Нідзієва

Відповідно до затвердженої теми дослідження «Методичні засади управління розвитком організаційної культури загальноосвітнього навчального закладу» здійснено теоретичний аналіз проблем сучасного менеджменту організацій з метою визначення ефективних механізмів управління навчальним закладом шляхом розвитку його організаційної культури. Емпірична частина дослідження дала змогу визначити існуючий тип організаційної культури в експериментальному навчальному закладі (за Ф. Харрісоном), основні напрями змін на майбутнє – від культури ролі до культури діяльності (за методикою К. Ушакова). Проведене дослідження показало неоднорідність бачення перспектив розвитку навчального закладу представниками різних цільових

груп; вивчення ціннісних орієнтацій учасників навчально-виховного процесу (за методикою О. Помиткіна) та організаційних цінностей навчального закладу в цілому виявило деякі розбіжності в різних групах. Визначено стилі мислення членів педагогічного колективу для подальшої комунікації та розвитку професійної компетентності; визначено рівень сформованості управлінської компетентності адміністрації навчального закладу, голів методичних об'єднань учителів і класних керівників (за методикою Л. Даниленко).

У результаті здійсненого аналізу визначено провідні ідеї, які покладено в основу подальшої роботи: динамічність організаційної культури дає змогу її змінювати відповідно до стратегії навчального закладу та потреб суспільства, оптимальний шлях для цього – ревіталізація; існування лінійного зв'язку між організаційною культурою та діяльністю організації дає змогу використовувати останню як інструмент управління педагогічним колективом навчального закладу; розвиток організаційної культури здійснюється не шляхом адміністрування, а шляхом формування спільних цінностей, розвитку певних компетенцій учасників навчально-виховного процесу.

Розроблено концепцію розвитку організаційної культури навчального закладу, яка відображає систему поглядів на мотивацію та практичну діяльність учителів, розвиток творчого потенціалу кожного учасника навчально-виховного процесу, механізми управління педагогічним колективом в умовах зростання вимог до професійної підготовки вчителя та його соціальної функції, визнання особливої ролі вчителя в процесі самореалізації учня впродовж навчання. Організаційна культура може формуватися цілеспрямовано з урахуванням цілей і цінностей парадигми освіти, педагогічного колективу навчального закладу та нових суспільних запитів. Розроблена також програма трансформації організаційної культури як програма зміни взаємовідносин між всіма учасниками навчально-виховного процесу, створення системи цінностей, яка поділяється всіма членами колективу та батьками, спрямування спільної діяльності на вирішення стратегічних завдань гімназії.

РОЗВИТОК УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

О. В. Пігуль

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) за короткий час стали невід'ємною складовою сучасного суспільства. У багатьох країнах світу вільне володіння цими технологіями є складовою базової освіти. Застосування інформаційних технологій у системі управління освітою є особливо необхідним, оскільки саме управлінські рішення спроможні змінити всю систему в цілому, а від їх правильності та своєчасності залежить ефективність системи освіти. Впровадження новітніх інформаційних систем дає змогу оптимізувати процес обміну інформацією, зменшити обсяг роботи адміністратора системи освіти і сприяти прийняттю ефективних управлінських рішень. Науковим підґрунтям для впровадження ІКТ в управління загальноосвітнім навчальним закладом (ЗНЗ) є праці сучасних українських науковців Л. І. Даниленко, Г. В. Єльнікової, В. І. Маслова, де відображені питання систематизації управлінської діяльності, а проблеми впровадження збору, обробки та збереження організаційно-управлінських даних ґрунтовно розглянуті такими вченими, як В. Ю. Биков, В. В. Олійник, В. Д. Руденко та ін. Проблема розвитку управлінської компетентності ґрунтовно подана у наукових працях В. І. Маслова. Автором розкрито суть поняття «управлінська компетентність керівника школи» – це добра обізнаність, володіння знаннями, що слід розуміти як теоретичну, технологічну, а також моральну і психологічну готовність особистості виконувати функції, що входять до її обов'язків, прав відповідно до повноважень. Компетентність об'єднує упорядковану сукупність методологічних, загальнотеоретичних, спеціально-теоретичних знань та адекватних для їх реалізації технологічних умінь, об'єктивно необхідних для якісної діяльності особистості, яка обіймає конкретну посаду. Поняття «управлінська компетентність керівника ЗНЗ» визначається як складне індивідуально-професійне утворення, яке інтегрує в собі професійні теоретичні знання, практичні уміння, навички, професійно-особистісні цінності і якості, а також забезпечує кваліфіковану управлінську діяльність і свідомий вибір моделей поведінки. Компетентність керівника закладу репрезентує прагнення і здатність реалізувати свій потенціал (знання, уміння, особистісні якості) під час творчої професійної діяльності, усвідомлюючи соціальну значущість та особисту відповідальність за результати цієї діяльності й необхідність її постійно вдосконалювати.

КЛАСИФІКАЦІЇ ДІТЕЙ ЯК НАПРЯМ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ 20-Х РОКІВ ХХ СТ.

Н. П. Дічек, д-р пед. наук

Вивчення науково-педагогічних, психолого-педагогічних і соціально-педагогічних праць 20-х років ХХ ст. (П. Бельський, О. Граборов, О. Грибосєдов, А. Залкінд, В. Куфаєв, І. Левінсон, М. Левітіна, Е. Палей, М. Тарасевич, А. Третілова, Г. Трошин) дає підстави для висновку про існуванні активного захоплення створенням різноманітних класифікацій, типологій, зокрема у галузі дослідження дитинства, за різними критеріями (за рівнем розумового розвитку, за видами правопорушень, за специфікою важковихованості, за життєвими або професійними уподобаннями, за станом грамотності, за особливостями стану здоров'я і поведінки тощо). Це можна пояснити, по-перше, своєрідністю початкового етапу розвитку вітчизняної педагогіки як науки про навчання і виховання різних за психофізіологічним статусом дітей, коли нагромаджене експериментально і шляхом тривалих спостережень знання потребувало систематизації. По-друге, у такий спосіб висвітлювалися й уточнювалися нюанси і особливості дитячої особистості у різних життєвих обставинах, обґрунтовувалася неоднорідність контингенту дітей, яких узагальнено об'єднували у певні групи і підгрупи, що лягало, наприклад, в основу розроблення методів виховного впливу з метою «оздоровлення правопорушника і долучення його до нормального дитячого оточення», а головне – вмотивувало процеси зовнішньої і внутрішньошкільної диференціації у формуванні тогочасної радянської освітньої системи. І хоча різноманітні класифікації дитячих типів і характерів, що з'явилися у розглядуваний період, мали переважно констатувальний характер, тобто відображали факти спостережуваної дійсності і не містили практичних рекомендацій щодо індивідуалізації педагогічних впливів, їх результати вважаємо важливим проміжним етапом у розробленні шляхів диференціації підходів до навчання і виховання у вітчизняному шкільництві.

Пояснюючи доцільність здійснення різних (за показниками і метою проведення) класифікацій дітей, особливо у контексті запровадження всеобучу, професор О. Граборов писав, що це сприяє індивідуалізації педагогічного

процесу. Він вважав за необхідне забезпечити диференціацію у навчанні дітей: а) за віком, причому пропонував створювати окремі нормальні школи для дітей «приймального віку» (8–11 років) і для дітей-переростків, які йшли до першого класу віком старше 11 років; б) за ступенем психофізичного розвитку; наполягав на створенні окремих шкіл для педагогічно занедбаних дітей, так само, як і на організації окремих шкіл для відсталих дітей, що становили, за його спостереженнями, не менше 5–6% від загальної кількості. Їх учений поділяв на 2 підгрупи: субнорма (відсталість може бути компенсована, бо немає функціональних змін у центральній нервовій або ендокринній системі) і власне розумово відсталі, у яких діагностується «стійкий довічний нестаток, що зумовлює їхню відсталість». О. Граборов, як і дитячий психіатр Г. Трошин, який обґрунтував три форми дитячої розумової відсталості, просували ідеї поглибленої диференціації розумово відсталих дітей, розрізняючи ступені розумової нерозвиненості, наголошуючи на необхідності забезпечення їм педагогічного супроводу. Змішування всіх форм і психостанів, що становило основний недолік дитячої психопатології початку ХХ ст., призводило до неправильних діагнозів і, як наслідок, до неадекватного лікування і виховання, а головне – до недоцільного покарання.

У 20-ті роки в Україні поступово, зокрема й на основі численних класифікаційних даних, формувалося розуміння необхідності здійснення на державному рівні диференційованого підходу до організації педагогічного процесу, суб'єктом якого виступали і нормальна дитина, і психо- або соматично хвора дитина, і малолітній правопорушник. Науковцями це обґрунтовувалося як «одне із важливіших завдань державного будівництва».

ДЕРЖАВНА ПОЛІТИКА ЩОДО ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ І ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНСЬКІЙ СОЦІАЛІСТИЧНІЙ РАДЯНСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ (1919–1932)

Л. Д. Березівська, д-р пед. наук

Уході дослідження *встановлено*, що ідеї індивідуалізації та диференціації навчання знайшли відображення в розробленій Наркомосом УСРР протягом 1920–1924 рр. радянській моделі розвитку шкільної освіти в Україні. У проаналізованих нормативно-правових документах широко

вживається термін «індивідуалізація», а термін «диференціація» не вживається (його починають застосовувати творці нової моделі шкільної освіти – Я. Чепіга та ін.). Водночас зустрічаються тотожні поняття, зокрема «поділ старших класів відповідно до здібностей і нахилів учнів», «вільний розвиток учнів», «спеціалізація», «поділ освітньої системи на вертикалі» та ін. *Виявлено*, що характерною рисою державної політики радянського уряду щодо диференціації організації та змісту шкільної освіти, що спиралася на ідеї вітчизняної педагогічної громадськості та зарубіжний досвід, було прагнення повернути навчальний процес до особистості дитини, її фізіологічної і психологічної природи. Так, створений Кодекс законів про народну освіту УСРР (1922) репрезентував різні види диференціації навчання: індивідуальний підхід до учнів в умовах колективного навчання; типологізацію навчальних закладів за основними критеріями: соціальний, національний, віковий, індивідуальні психофізіологічні здібності, здоров'я дитини, проєктована професія, територіальний. Обґрунтована практико орієнтована модель шкільної освіти (соціальне виховання і професійна освіта), спільна для обох статей і доступна для дітей незалежно від стану, статі, національності, мала забезпечити внутрішню за допомогою активних методів навчання і зовнішню диференціацію (дитячий будинок, 7-річна трудова школа (сільська і міська), профшколи за індустріальними і сільськогосподарським ухилом). Визначальним є узаконення на державному рівні обов'язкового рідномовного навчання як невід'ємної і глибинної основи індивідуального розвитку дитини. Народжена життям українська радянська модель шкільної освіти динамічно запроваджувалася в УСРР у другій половині 20-х років ХХ ст. в контексті розробки підходів до змісту шкільної освіти на засадах комплексності, трансформування критеріїв диференціації навчання.

З'ясовано, що в освітній політиці Наркомосу УСРР другої половини 20-х років ХХ ст. ідея диференціації шкільної освіти, як і в попередній період, розглядалась у зв'язку з колективним навчанням, творчим характером навчального процесу, розвитком активності й самодіяльності учнів, індивідуалізацією навчання, вивченням індивідуально-психологічних і вікових особливостей дітей, ідеєю єдиної школи, тлумаченням однакових прав для всіх дітей. Позитивно, що для розробки й перевірки різних форм і видів диференціації навчання були створені досвідно-педологічні, опорні школи. Завдяки Наркомосу УСРР зовнішня диференціація навчання в масовій школі здійснювалася за такими критеріями: територіально-економічний (міська і сільська 7-річна школа), професійний (індустріальний (профшколи, ФЗУ) та сільськогосподарський (профшколи, ШСМ) ухили, соціальний, віковий, психофізіологічний і фізичний стан здоров'я учня. Уся система шкільної освіти ґрунтувалася на диференціації за національним критерієм (навчальні заклади різних типів для національних меншин). Якщо в 1920–1924 рр. диференціація шкільної освіти здійснювалася

більше в її організації, то в 1924–1930 рр. вона активізувалася у змісті шкільної освіти, зокрема в розробленні навчальних планів і програм для різних типів навчальних закладів. Значного поширення у школах набували активні методи навчання (Дальтон-план, метод проєктів, бригадно-лабораторний та ін.), за допомогою яких реалізовувалася внутрішня диференціація. Створена Наркомосом УСРР система шкільної освіти була досить демократичною, але водночас певною мірою уніфікованою та політико-ідеологізованою. Постає й інші проблеми: непідготовленість учителя, слабкість матеріальної бази більшості шкіл, нерівномірність рівня професійної підготовки учнів як результат довільного перерозподілу навчальних годин та ін. *Доведено*, що на початку 30-х років українська система шкільної освіти почала втрачати свої особливості в контексті суспільно-політичних трансформацій, загальносоюзної державної політики, спрямованої на створення одноманітної школи, ліквідацію активних методів навчання, професійних училів.

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ТИПІВ ШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У «КОДЕКСІ ЗАКОНІВ ПРО НАРОДНУ ОСВІТУ УСРР» (1922 рік)

М. Я. Антоненко, канд. пед. наук

Школа після жовтневого більшовицького перевороту (1917) розглядалась як установа пролетарської диктатури. Відповідно до нового державного ладу мала змінитись і система освіти. У перші роки радянської влади перед шкільним відділом Наркомосу УСРР постало завдання «зруйнувати до основ» стару школу і створити нову на принципах «трудової школи». У статті «Соціальне виховання дітей» (1922) народний комісар освіти УСРР Г. Гринько констатував, що у дореволюційний період не було теоретично розроблено питання про те, яку ломку доведеться витримати і повести після «пролетарського перевороту». У галузі виховання і освіти не було й натяку на ясність програми і тактики, з якою вступали в революцію в аграрному, взагалі господарському питанні і в питанні про завоювання політичної влади.

Організаційно-управлінські, соціально-педагогічні, структурні засади побудови нової системи освіти в Українській Соціалістичній Радянській Республіці викладені у «Кодексі законів про народну освіту УСРР» (1922), затвердженому ВУЦВК УСРР. Відповідно до нових умов цим документом встановлювалася така диференційована за типами мережа дитячих установ соціального виховання:

1. Установи для нормальних дітей: дитячі будинки, інтернати, денні дитячі будинки, трудові школи, дитячі садки, дитячі клуби, бібліотеки, установи весняно-літнього триместру.

2. Установи для неповнолітніх правопорушників і безпритульних: основний і допоміжний будинки для правопорушників, трудова колонія для правопорушників, трудовий будинок для дівчаток, відкритий дитячий будинок для безпритульних дітей.

3. Дитячі установи для дефективного дитинства: основний і допоміжний будинки для дефективних дітей.

4. Установи для глухонімих: основний і допоміжний будинки для глухонімих.

5. Основний будинок для сліпих.

6. Установи з вивчення і розподілу дітей (прийомники, колектори).

Основними типами установ соціального виховання визначалися два: а) будинки інтернати, де неповнолітні проводять весь час, залишаючись у них до 15-ти років; б) установи, в яких неповнолітні проводять лише частину свого часу – від декількох годин (школа, дитячий садок тощо) до повного дня (денний дитячий будинок).

Понад три десятиліття «Кодекс законів про народну освіту УСРР» був основним державним документом у галузі освіти.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ЗЕМСЬКИХ ШКОЛАХ (кінець XIX – початок XX століття)

Н. Б. Антонець, канд. пед. наук

Згідно з Положенням про губернські та повітові земські установи (1861) на Півдні та Лівобережжі українських земель, що входили до складу Російської імперії, протягом 1865–1866 рр. виникло 6 губернських (Катеринославське, Полтавське, Таврійське, Харківське, Херсонське, Чернігівське) та понад 60 повітових земств. Оскільки на Правобережжі – Волинська, Київська, Подільська губернії – більшість поміщиків була польського походження і частина з них брала участь у польському повстанні 1863 р., тут земську реформу було здійснено лише в 1911 р.

Наслідком царської політики станової диференціації у галузі освіти стало рішення уряду ввести до переліку можливих видів діяльності земських установ їх фінансову участь у створенні та забезпеченні функціонування народних початкових училищ, тобто тих закладів освіти, що призначалися

для малозабезпечених верств населення. Розуміючи, що поширення освіти серед селян сприятиме їх більш свідомій господарській діяльності, а у результаті загальному поліпшенню добробуту населення та економічному піднесенню повітів, демократично налаштовані земські діячі створювали нові або брали на своє утримання вже існуючі сільські школи, облаштовували шкільні приміщення, опікувалися оплатою праці вчителів, забезпеченням учнів підручниками і шкільним приладдям тощо. Навчальні заклади, які фінансово знаходилися на утриманні земств, серед народу отримали назву земських.

Визначаючи для народних початкових училищ обов'язкові навчальні предмети (Закон Божий, читання за книгами громадянського та церковного друку, письмо, перші чотири дії арифметики та церковні співи там, де їх викладання було можливим), законодавці не визначили їх зміст, тобто для цього типу навчальних закладів не існувало обов'язкових програм, а також не обумовлювалася тривалість навчання. Отже, земські школи залежали від фінансової спроможності фундаторів і в межах визначених навчальних предметів могли суттєво відрізнятись як за обсягом, так і за тривалістю курсу навчання.

Водночас Міністерство народної освіти досить наполегливо пропонувало земським школам вводити певні додаткові (необов'язкові) навчальні предмети, а саме – ремесла, ручну працю, військову гімнастику, садівництво, городництво. Проте земські діячі неоднозначно ставилися до таких рекомендацій. Частина з них, намагаючись виконати міністерські розпорядження, вибірково вводили до курсу навчання додаткові предмети. Водночас інші земські діячі виступали проти таких додаткових занять, вважаючи, що вони відволікають і вчителів, і учнів від загальноосвітніх предметів і в такий спосіб знижують навчально-виховних потенціал початкової школи.

ЦЕРКОВНОПАРАФІЯЛЬНІ ШКОЛИ В СИСТЕМІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ (кінець XIX століття – 1917 рік)

Л. С. Бондар, канд. пед. наук

Уході дослідження *встановлено*, що з 1884 р. початкова школа отримала назву церковнопарафіяльної і була проголошена основним типом народної початкової школи. Функціонували церковні школи таких типів: школи грамоти, однокласні (2–3 роки навчання) і двокласні (4–5 років). Релігійне виховання, вивчення Закону Божого, розучування молитов тощо були обов'язковими

для усіх цих шкіл. Навчальні плани і програми для закладів різних типів (державні однокласні, двокласні, багатокласні, церковнопарафіяльні, земські тощо), гендерний поділ (жіночі та чоловічі навчальні заклади), врахування релігійної належності (світські і конфесійні школи) відображали тенденції диференціації навчання в початковій школі.

З'ясовано, що наприкінці XIX – на початку XX ст. навчальний процес у церковнопарафіяльних школах регламентувався документами Міністерства народної освіти (МНО) і Св. Синоду: статутами, положеннями, указами, програмами. На відміну від інших типів початкових шкіл царської Росії навчальний процес у церковнопарафіяльних школах здійснювався за єдиними правилами і програмою (1893), що визначали напрями діяльності вчителів, перелік обов'язкових предметів, а також регламентували тижневе навантаження.

Якщо церковнопарафіяльні школи працювали відповідно до єдиних для всіх планів і програм, то в міністерських школах до 1897 р. перелік предметів і обсяг навчального матеріалу визначав сам учитель. Лише з 1897 р. міністерські школи почали працювати за програмами і навчальними планами, затвердженими МНО. Зразкові програми предметів, що мали викладатись у початкових народних училищах відомства МНО, були складені на основі програм церковнопарафіяльних шкіл і передбачали вивчення таких предметів: Закон Божий, російська мова (читання, письмо, граматика), арифметика, співи. У двокласних школах додатково вивчали природознавство та історію, як додатковий предмет вводилося креслення.

На основі аналізу навчальних планів церковнопарафіяльних та міністерських початкових шкіл *доведено*, що в них на викладання предметів релігійного змісту виділялася значна кількість годин тижневого навантаження. Якщо порівняти навчальний план 1897 р. і проект навчального плану 1913 р., то можна зробити висновок про те, що останній був кроком уперед у початковій освіті, бо зменшувалася кількість годин на предмети релігійного змісту. 11 грудня 1917 р. вийшла постанова «Про передачу справи виховання і освіти з духовного відомства у відання Народного Комісаріату освіти». Наприкінці 1917 р. початкова школа розв'язувала три основні педагогічні проблеми: щодо структури шкільної системи освіти, оновлення загальноосвітнього курсу початкової школи та перебудови методики виховної і навчальної діяльності.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНСЬКІЙ РСР (30-ті роки ХХ століття)

Т.Л. Гаєриленко, канд. пед. наук

У ході дослідження *встановлено*, що розвиток початкової освіти в УРСР у 30-х рр. ХХ ст. відбувався в контексті соціально-економічних і суспільно-політичних трансформацій. *З'ясовано*, що загальносоюзні постанови, прийняті протягом 1931–1935 рр., визначили організаційні засади початкової освіти: типи навчальних закладів, що надавали цей рівень освіти (міські й сільські початкові, неповні середні та середні школи); термін навчання (4 роки); тривалість навчального року (розпочинався 1 вересня і закінчувався для учнів I–III класів 1 червня, IV класів – 10 червня); тижневе навчальне навантаження (4 уроки на день, у IV класах – до двох разів на тиждень по 5 уроків); організацію навчального дня (заняття проводилися в першу зміну; як виняток, допускалося навчання в другу зміну учнів III–IV класів); тривалість уроків (45 хвилин); наповнюваність класів (до 42 учнів, у невеликих селищах – не менше 25 учнів, у школах для національних меншин – не менше 30 учнів); розподіл учнів по класах (відбувався за принципом «однакової грамотності» у першому класі після 15–20 днів навчання у школі).

Характерним для окресленого періоду було повернення навчальних предметів на традиційні провідні позиції; орієнтація на знання, вміння і навички як головний результат навчання; утвердження єдиних навчальних планів і програм; запровадження стабільних підручників. *Виявлено*, що зміст початкової освіти став багатопредметним (вивчалось 10 навчальних предметів), домінуючі позиції посіли мови та арифметика. Однак, він не був стабільним. Зміни та доповнення, що вносилися майже щорічно у навчальні плани і програми, стосувалися навчального навантаження; уведення (географії, історії, рукоділля, каліграфії) чи вилучення (суспільствознавства, ручної праці) навчальних предметів, кількості годин на їх вивчення; перерозподілу навчального матеріалу між роками навчання.

Як свідчить аналіз літератури, основною формою організації навчання став урок зі сталим складом учнів і стабільним розкладом. Окрім того, у процесі навчання молодших школярів запроваджувалися екскурсії, робота на пришкольній ділянці, домашні завдання. Активно використовувалися такі методи навчання, як: розповідь, пояснення, бесіда, усні та письмові вправи, робота з підручником, ілюстрація, спостереження. У зв'язку з уведенням класно-урочної системи навчання, відбулися зміни і в контролі та оцінюванні навчальної діяльності учнів початкових класів: повернення до індивідуального, систематичного контролю знань; уведення обов'язкових екзаменів у IV класі; запровадження єдиної системи успішності учнів.

Отже, уніфікація оригінальної і самобутньої української системи освіти в загальнорадянську зумовила зміни в організаційній, змістовій і процесуальній складових початкової освіти, які міцно закріпилися на наступні десятиріччя.

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ЗМІСТУ ОСВІТИ В ПЕРІОД УКРАЇНІЗАЦІЇ (20-ті роки ХХ століття)

Т. І. Куліш, канд. пед. наук

У ході дослідження узагальнено досвід розроблення змісту шкільної освіти в 20-х рр. ХХ ст. та проаналізовано програмно-методичне забезпечення навчально-виховного процесу в трудових школах, зокрема, розглянуто низку тогочасних чинних програм і підручників з української мови, українознавства, географії, суспільствознавства на предмет формування змісту освіти та впливу процесів українізації на його диференціацію.

У дослідженні з'ясовано певні тенденції диференціації змісту шкільної освіти, які відбувалися під впливом політики українізації.

По-перше, простежується предметна диференціація, викликана нормативними документами, ухваленими радянським урядом на початку 20-х років із проголошенням ідей коренізації (українізації), якими регламентувалося введення в усіх школах обов'язкового вивчення української мови, історії і географії України. Так, у навчальних планах і програмах з'явилися предмети, які не вивчалися в старій дореволюційній школі, а саме: «Краєзнавство»; «Рідна мова» (українська або російська), до якої входила і українська література; друга місцева мова (російська або українська); «Українознавство» (у школах національних меншин); «Історія України та суспільствознавство»; «Географія» (у змісті якої значне місце відводилося матеріалам про Україну).

По-друге, у цей період у трудових школах I і II концентру під впливом українізації мала прояви міжпредметна диференціація, коли зміст освіти диференціювався залежно від того, чи входив навчальний предмет до основної частини навчального плану чи програми, або до варіативної. Так, у період українізації 20-х років певні види навчальної діяльності («краєзнавчі гуртки», екскурсії, експедиції та походи по рідних місцях, музеї, «літературні вечори») у всіх типах шкіл рекомендували внести до програм як додаткову складову.

По-третє, українізація 20-х рр. ХХ ст. активізувала диференціацію навчально-методичного забезпечення за його призначенням. Так, із широким упровадженням української мови в освітню сферу активізується розроблення

підручників і навчальних посібників, які мали охопити різні групи користувачів, а саме: підручники з української мови для учнів семирічних шкіл; підручники з української мови для перепідготовки вчителів трудових шкіл, тобто як посібник-порадник вчителів, методистів; підручники з української мови, які призначалися для самоосвіти дорослих; підручники з методики написання ділових паперів (для працівників партапарату).

Отже, українізація 20-х рр. ХХ ст. позитивно позначилася на формуванні змісту шкільної освіти, зокрема на його диференціації, яка полягала у появі українознавчих предметів. В основу навчання в школі було покладено вивчення рідної мови і літератури, особливостей життя суспільства, історії України та її культури.

ДО ПРЕДМЕТНОЇ ПОБУДОВИ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (30-ті роки ХХ століття)

Л. В. Пироженко, канд. пед. наук

Переорієнтація на широку загальноосвітню підготовку, провузівська спрямованість шкільного навчання у 30-х рр. ХХ ст. призвели до реформування системи шкільної освіти, побудови її змісту на принципово нових засадах. Одночасно з переходом до змісту освіти з чіткою визначенням колом систематизованих наукових знань були закреслені позитивні надбання педагогічної теорії і практики попереднього десятиліття. Українська загальноосвітня школа втратила свої особливості і перетворилася на складову радянської системи освіти, з єдиними для всієї країни навчальними планами, програмами і підручниками.

Навчальний план у 30-х рр. формувався за принципом відображення у навчальних предметах основ наук, що був сформульований у постанові колегії Наркомату освіти СРСР «Про основні напрями побудови програм початкової та середньої школи» від 10 жовтня 1931 р. Передбачалося встановлення конкретного переліку знань, що їх учень мав засвоїти протягом навчального року, опрацьовуючи зміст того чи іншого навчального предмета.

Навчальний план середньої школи передбачав вивчення таких навчальних предметів, як українська, російська та іноземна мови, біологія, математика, фізика, креслення, політехнічна праця та основи агрономії, малювання і ліплення, фізкультура, хімія, суспільствознавство, географія, фізкультура, військова підготовка, предмети естетичного циклу (пізніше – історія, логіка,

психологія). Як видно з наведеного переліку, на початку 30-х рр. закладалось підґрунтя змісту початкової і середньої освіти, основа якого залишалася незмінною десятки років поспіль.

Єдиною підставою для введення до навчального плану предмета вважалася наука, яка подавалася не лише як галузь знань, що допомагає побачити окремі сторони картини світу, а й як спеціальна філософія, що відповідає на спеціальні питання буття. Важливими вимогами до побудови шкільних навчальних програм стали принципи систематичності й послідовності викладу основ наук. Застосування принципу концентризму передбачало вивчення навчального матеріалу на різних рівнях складності. Завдяки цьому учні отримували завершене коло знань і до четвертого, і до сьомого класів.

Зміст освіти у цей період набув уніфікованості, а процес оволодіння знаннями, вміннями і навичками – самодостатнього значення. Поступово формувалася *знаннєва* парадигма освіти, з позицій якої зміст освіти виступав як *систематизований досвід людства, поданий як основи наук*. Для передачі підростаючому поколінню відбиралися навчальні предмети, необхідні для формування наукової, матеріалістичної картини світу і комуністичного світогляду.

ПОЛІТЕХНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ДИТЯЧИХ МІСТЕЧКАХ ЯК ФОРМА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ОСВІТИ (1920-1930-ті роки)

Т. В. Філімонова, канд. пед. наук

Індустріалізація країни в другій половині 1920-х років спонукала до певної трудової підготовки учнів, уміння раціоналізувати свою працю, усвідомлювати виробничі процеси, значення техніки тощо. Питання застосування технічної праці в школах соцвиху щороку ставало все актуальнішим, і було обумовлене не лише загальними завданнями соціального виховання, а й тогочасними вимогами і політехнізацією освіти зокрема.

Установлено, що політехнізм як принцип організації педагогічного процесу в 20-ті рр. ХХ ст. розглядався як черговий етап у розвитку комплексності, зумовлений особливостями доби.

Досліджено, що завдання перебудови семирічок пропонувалося проводити за двома типами шкіл (що найближче стоять до реалізації політехнічної школи): ФЗС (фабрично-заводська школа) і ШСМ (школа сільської молоді). Настанова на реконструктивний процес висувала завдання поглиблення диференціації

школи за виробничою ознакою, за кращими зразками. Це ніяк не означало розривання єдиної трудової школи, навпаки, ці школи мали становити єдину шкільну систему.

Навчання праці в політехнічній школі давало учням загальні трудові навички (вміння ставити певну мету, планувати роботу, враховувати й доцільно розподіляти її між собою; вміння працювати колективно тощо). По-друге, усвідомлювати трудові процеси з технічного погляду організації праці, суспільної ваги.

Виробнича школа була основним навчально-виробничим осередком життя дитмістечка, його творчою майстернею, де об'єднувалися такі складові, як організація праці, дисципліна, вміння себе обслуговувати, повага до себе й своїх товаришів тощо. Дидактичний матеріал унаочнювався відповідно до установ і майстерень містечок. Навчальні плани складалися за трудовим принципом, де переважали такі методи: дослідницький, екскурсійний, активно-трудоий, лабораторний. Одні колективи працювали в комунальних установах дитмістечка, а інші – в його майстернях. Поділялися колективи на десятки на чолі з десятником, секретарем, які, в свою чергу, вели облік відвідування й щоденник роботи за такою формою: дата; відвідування; що визначено зробити; характер праці і методи; що не виконано; зауваження щодо праці; примітки.

Запровадження політехнізму в школах соцвиху мало велике значення також з огляду на організацію профорієнтації, тобто на організацію вивчення та формування професійних інтересів і нахилів учня. Найкращим способом вивчення фактичного стану інтересів учнів було обрано шлях ознайомлення з професіями, виробничими операціями, які стосуються тих чи інших професій.

ДІЯЛЬНІСТЬ РОСІЙСЬКИХ ШКІЛ ЯК ПРОЯВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ В УМОВАХ УКРАЇНІЗАЦІЇ (20-ті роки ХХ ст.)

С. М. Шевченко, канд. пед. наук

Як показало дослідження, на початку 20-х років ХХ ст. російські школи домінували над українськими. З початком українізації росіяни відчували певні труднощі, пов'язані з поширенням української мови як офіційної. Звуження сфери функціонування російської мови на користь української як результат політики українізації викликало незадоволення серед росіян. Запроваджуючи українську мову в шкільну освіту, уряд зіткнувся з потребою визнати статус російської мови.

З'ясовано, що в ході українізації український уряд намагався забезпечити для некорінних народів рівність прав на здобуття освіти. Найбільш численним з них надавалося право навчати дітей рідною мовою. Практичне здійснення політики коренізації покладалося на систему спеціальних органів, серед яких провідну роль відігравала Центральна комісія національних меншин при ВУЦВК і місцеві бюро.

Встановлено, що у 20-ті роки ХХ ст. утворилася мережа російських трудових шкіл різних типів (I концентр і II концентр, сільські й міські та змішані). Наркомос УСРР провідним завданням українізації вважав дерусифікацію освіти та надання можливості російському народу республіки здобувати знання рідною мовою з вивченням українознавчих предметів: української мови та українознавства. До першої половини 20-х років ХХ ст. у мережі російських шкіл переважали чотирирічні школи (I концентр), а наприкінці – зросла кількість семирічних шкіл (II концентр). Український уряд намагався забезпечити для російських школярів рівність прав і можливостей. Російські школи прагнули підпорядковуватися єдиній трудовій школі, в основі діяльності якої лежали національні принципи навчання і виховання. 6 липня 1927 р. ВУЦВК та РНК УСРР прийнято постанову «Про забезпечення рівноправності мов та про сприяння розвитку української культури», якою закріплювалося положення щодо мережі освітніх закладів, що забезпечували населенню кожної національності можливість здобувати освіту рідною мовою. Встановлювалося викладання російської мови в усіх школах і дитячих будинках з неросійським населенням як обов'язкового предмета відповідно до навчального плану.

З введенням ряду законодавчих актів, декларацій та інших документів щодо змін навчально-виховного процесу в УСРР російські школи здебільшого ставали російсько-українськими з українськими і російськими класами. Але до них потрапляло більше українських дітей, бо російські родини на початку 20-х років не хотіли віддавати дітей до новостворених шкіл. Вони прагнули навчати дітей у тих школах, які залишалися російськомовними.

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ПЕРЦЕПТИВНОЇ ТЕХНІКИ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

*І. І. Киричок, канд. пед. наук;
В. Г. Кучерявець, канд. пед. наук*

Задекларована особистісно-орієнтована парадигма освіти актуалізує осмислення специфічної своєрідності професійної діяльності учителя-гуманіста нового типу як неповторної особистості, носія загальнолюдських цінностей, глибоких знань, високої культури, як втілення людського ідеалу. Неможливо бути гуманним, не знаючи душі дитини, без чуйності вчителя до індивідуального духовного світу кожної дитини. Оволодіння вміннями і навичками перцептивної техніки майбутнім учителем забезпечить оптимальний вибір ефективних шляхів і методів впливу на школярів, розвиватиме уявлення про педагогічну взаємодію як рефлексивне керівництво діяльністю учня (розвиток здатності до самоуправління власною діяльністю), що підвищить якість навчально-виховного процесу. Необхідність розробки спеціальної системи роботи з майбутнім педагогом і обумовила вибір теми дослідження, головними завданнями якого є: з'ясувати сутність феномена «перцептивна техніка», його структуру, розкрити шляхи формування вмінь і навичок перцептивної техніки у майбутніх учителів.

Пропонуємо розглядати перцептивну техніку вчителя як особливу систему вмінь, яка дає змогу проникати у внутрішній світ школяра, специфічну здатність, цілісне охоплення умов проблемної ситуації та її оптимальне розв'язання, уміння прогнозувати результати використання певних методів і прийомів, уміння керувати власною увагою та увагою. До основних компонентів перцептивної техніки належать: професійно спрямована педагогічна інтуїція; увага, уява, фантазія як чинники творчого вивільнення педагога; рефлексія як здатність оцінювали власну діяльність та бачити себе очима інших. Багаторічний досвід педагогічної роботи дав змогу створити програму, спрямовану на формування навичок і вмінь перцептивної техніки у майбутніх вчителів, яка реалізується під час викладання курсу «Сучасні педагогічні технології», спецкурсів «Іміджологія сучасного вчителя», «Актуальні проблеми педагогіки: теоретико-методологічні та технологічні засади професійно-педагогічної підготовки сучасного вчителя». Доцільним вважаємо також розробку спецкурсу «Перцептивна техніка вчителя», який систематизував би знання майбутніх педагогів з проблеми перцептивної техніки і сприяв пробудженню внутрішньої потреби в інтуїтивному самопізнанні, активізації своїх інтуїтивних можливостей, допоміг молодій людині пізнати свою природу, духовні можливості, був би спрямований на

формування вмінь і навичок проникнення у внутрішню сутність учня, аналізу та розв'язання різноманітних професійних і життєвих ситуацій. Основними формами розвитку вмінь і навичок перцептивної техніки визначено такі: використання у педагогічному процесі інтерактивних методів навчання, методу портфоліо під час семінарських занять, використання тренінгового комплексу «Сходинки успіху вчителя», позанавчальні заняття студентів.

О. Ф. ЛАЗУРСЬКИЙ ПРО ФЕНОМЕН ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

І. В. Леонтівська

Проблема, пов'язана зі з'ясуванням становлення індивіда як особистості надзвичайно складна, адже, як констатує відомий український психолог С. Максименко, «неможливість вирішити загадку цілісності і унікальності особистості зумовлена <...> тим, що існує потяг акцентувати одне з начал за рахунок іншого». На сучасному етапі розвитку наукового знання не існує єдиного підходу персонологів до розуміння сутності особистості. Так, В. Рибалка наводить 40 різноманітних тлумачень цього феномена, причому у деяких з них спостерігається повне чи часткове «злиття» понять «особистість» та «індивідуальність». Утім, у визначенні терміна «особистість», зазвичай, окреслюють такі властивості, що є більш-менш стійкими і свідчать про індивідуальність людини.

Епоху активного наукового вивчення проблеми особистості можна умовно розглядати як два етапи (Винославська А., Немов Р., Палій А.). Перший охоплює період з кінця XIX до середини XX ст. Тоді було сформульовано фундаментальні положення про особистість, закладено головні напрями психологічних досліджень особистості, відбувся процес диференціації напрямів вивчення особистості, внаслідок чого склався ряд теорій особистості, і сформувалися три основні напрями досліджень: біогенетичний, соціогенетичний і персоногенетичний. В основі їх виокремлення лежить детермінування розвитку особистості впливом середовища і спадковості. Другий етап досліджень проблем особистості розпочався з 50-х років XX ст. Вагомим внеском у розвиток вітчизняної теорії особистості стали експериментальні студії учених кінця XIX – початку XX ст. (Бехтерев В., Лазурський О., Россолімо Г.). Установлено, що праці О. Лазурського (1874–1917) – важлива віха у формуванні нового розуміння системи взаємин людини з навколишнім середовищем, а отже, у поглибленні розуміння феномена особистості. Зокрема, вперше у вітчизняній науці було висунуто положення про значущість різних відношень, у які вступає особистість, що

«сукупно (екзогенні й ендогенні) становлять її ядро». Ця ідея стала відправним пунктом у подальших дослідженнях особистості (Ананьєв Б., Виготський Л., Костюк Г., Леонт'єв О., Мясішев В.). О. Лазурський фактично сформулював першу повноцінну теорію особистості у світі (Леонт'єв Д., 2008).

З'ясовано, що введення вченим категорії відношень у новостворену у той час диференціальну психологію, зумовило перехід від уявлень про особистість як сталий результат поєднання впливу спадковості і середовища до тлумачення її як особини, здатної активно пристосовуватися до навколишнього середовища, де існують не лише матеріальні об'єкти, природа, люди, а й ідеї, духовні, естетичні та інші цінності, і головне – здатної адаптувати внутрішні і зовнішні чинники впливу до індивідуальних потреб.

УНІВЕРСИТЕТИ – ЦЕНТРИ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ В УКРАЇНІ У ХІХ СТ.

О. В. Новицька

Науково-дослідна робота у ХІХ ст. як у Росії, так і в Україні зосереджувалася у вищих навчальних закладах, а саме в університетах, які мали подвійне призначення: з одного боку, це наукові установи, а з іншого, — навчальні заклади. У зазначений період на теренах України діяли три університети: Харківський, Київський та Новоросійський.

Харківський університет став першим вищим навчальним закладом України, а також адміністративним центром округу. Це ставило Харків у привілейоване становище порівняно з іншими містами. Навіть Київ до 1834 р. не мав університету і його навчальні заклади були в ієрархічній залежності від Харківського університету. Головними завданнями Харківського університету були: навчальна і наукова робота, керівництво мережею навчальних закладів округу, розробка для них навчальної продукції, цензура всієї друкованої продукції.

Задум заснування університету в Києві здійснився лише у 1834 р. Спочатку у ньому діяв один факультет – філософський, який мав два відділення: історико-філологічне і фізико-математичне. У 1835 р. було відкрито юридичний, а в 1841 р. – медичний факультети. У такому складі університет діяв до 1920 р. Науково-дослідна робота в цьому навчальному закладі полягала переважно у написанні підручників, посібників, монографій тощо.

У 1865 р. був відкритий третій університет України – Новоросійський, який мав у своєму складі історико-філологічний, фізико-математичний, юридичний і медичний факультети. У перший рік в університеті навчалися 139 студентів.

Серед викладачів і вихованців Одеського університету, які принесли йому славу, слід назвати І. Мечникова, Д. Заболотного, О. Богомольця, Л. Писаржевського.

В історії заснування Харківського, Київського й Одеського університетів є багато спільного. Так, університети відкривалися у центрах регіонів, де швидко розвивалася промисловість, торгівля, культура й освіта. Як правило, вони організовувалися на ґрунті існуючих навчальних закладів освіти (академій, колегіумів, ліцеїв), що мали глибокі традиції в навчанні та підготовці вітчизняної наукової еліти. Питання, пов'язані з організацією того чи іншого університету, були в центрі уваги Міністерства народної освіти, громадськості, вчених, діячів культури. Дозвіл на відкриття університету давався монаршою владою. Університетські вчені видавали різні часописи, альманахи, етнографічні збірники. Результатами наукових пошуків, педагогічною, методичною діяльністю вони збагачили вітчизняну науку, зокрема педагогіку.

НОРМАТИВНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ В ІМПЕРСЬКУ ДОБУ (початок ХХ століття)

С. С. Остапчук

У ході дослідження виявлено низку розроблених Міністерством народної освіти, Відомством імператриці Марії нормативних документів початку ХХ ст., які забезпечували здійснення процесу оцінювання навчальних досягнень учнів на українських землях, що входили до складу Російської імперії.

Зокрема, з'ясовано, що циркулярним розпорядженням для керівників жіночих навчальних закладів Відомства імператриці Марії (29.03.1910) висувалися вимоги до позначення поведінки й успішності вихованок за 12-бальною шкалою оцінювання (форма оцінки – словесна й цифрова): «12» – відмінно, «11» – вельми добре, «10» – дуже добре; «9» і «8» – добре, «7» – задовільно, «6» – посередньо, «5» – незадовільно, «4» і нижче – слабо.

«Правилами про випробування учнів технічних училищ Міністерства народної освіти» (02.04.1914) регламентувалося, що оцінки за поведінку та успіхи вихованців із теоретичних предметів, графічних мистецтв і практичних робіт протягом року, а також на екзаменах повинні мати такий вигляд: «5», «4», «3», «2», «1». Водночас «5», «4» і «3» відповідно означали: «відмінно», «добре» й «задовільно», а «2» й «1» – «незадовільно». Також вимагалось, щоб кожний учитель постійно стежив за успіхами учнів і виставляв оцінки в класний журнал. Крім

оцінок на кожному занятті, існували ще й семестрові, що вносилися до окремої відомості, яку представляли директорів закладу. Потім семестрові оцінки виставляли в загальну відомість про успіхи й поведінку учнів за поточний рік.

Встановлено, що циркуляром Міністерства народної освіти (28.09.1915) дозволялося використовувати, крім цифрової, інші форми оцінювання навчальних досягнень школярів.

Виявлено, що міністерським циркуляром «Про відміну перевідних екзаменів, порядок оцінки знань учнів для переведення їх у вищі класи і заходи, спрямовані для поліпшення постановки навчальної справи» (16.08.1916) було замінено перевідні екзамени на репетиції. Учнів переводили у вищі класи на основі річних оцінок.

Отже, аналіз нормативної бази, яка забезпечувала здійснення процесу оцінювання навчальних досягнень школярів у різних типах навчальних закладів України в імперську добу на початку ХХ ст., дає підстави стверджувати, що в досліджуваній період паралельно існували 5-ти, 12-бальна й словесна системи оцінювання. Оцінки ставили за усні відповіді й за письмові роботи учнів протягом навчального року. Існувала екзаменаційна оцінка, вона була важливою у житті дітей: слугувала для переведення в інший клас, впливала на отримання атестата зрілості. Учням виставляли оцінки як за знання, так і за поведінку, старанність і уважність. Про всі оцінки протягом семестрів і на іспитах класний наставник повідомляв батькам, що, на нашу думку, спонукало школярів до наполегливості й старанності в здобутті знань і належної поведінки.

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОБОТИ ШКІЛЬНИХ БІБЛІОТЕК В УКРАЇНІ (друга половина ХІХ ст. — 20-ті роки ХХ ст.): ІСТОРІОГРАФІЯ ПИТАННЯ

О. С. Покусова

У процесі дослідження було з'ясовано, що останнім часом посилилась увага вчених до розвитку шкільної освіти України другої половини ХІХ – початку ХХ ст. Діяльність початкових і середніх навчальних закладів цього періоду, при яких створювалися бібліотеки, вивчали Н. Антонєць, Л. Березівська, О. Бабіна, В. Білинська, Л. Бондар, Н. Дічек, І. Сесак, О. Сухомлинська, Н. Побірченко, Т. Філімонова, О. Шевчук та ін. У працях зазначених науковців побіжно і фрагментарно йдеться про діяльність шкільних бібліотек. Виявлено, що загальні питання історії бібліотечної справи, розвитку окремих типів і видів

книгозбірень (спеціальні, серед яких шкільні, публічні та національні) висвітлювались у працях Л. Дубровіної, В. Ільганаєвої, Т. Ківшар, О. Сухомлинської.

У контексті досліджуваної проблеми заслуговують на увагу кандидатські дисертації з історичних наук. Так, П. Рогова у дисертації «Педагогічні бібліотеки України (другої половини XIX – 20-ті рр. XX ст.)» (2004) вперше розкрила історію розвитку педагогічних бібліотек та проаналізувала розвиток різних видів книгозбірень, серед яких шкільні. В. Мозгова у дисертації «Бібліотеки ліцеїв України: становлення та розвиток (XIX–XX ст.)» (2000) здійснила реконструкцію історико-культурного процесу становлення й розвитку бібліотек ліцеїв, детально висвітлила їх типологію, періоди розвитку.

Установлено, що безпосередньо присвячених діяльності шкільних бібліотек в обраних нами хронологічних і територіальних межах дисертацій з педагогічних наук немає. Утім, наближеним є дослідження І. Скоморовської «Педагогічні засади роботи бібліотек з учнівською молоддю в Західній Україні 1919–1939 рр.» (2009), яка проаналізувала стан вивчення проблеми в історико-педагогічній літературі, здійснила ретроспективний аналіз змісту терміна «бібліотека», розкрила зміст, форми й методи організації бібліотечної роботи з учнівською молоддю у шкільний та позашкільний час. Н. Коляда у дисертації «Розвиток недільних шкіл в Україні (друга половина XIX ст.– початок XX ст.)» (2004) подала архівні відомості про заснування бібліотек при недільних школах. Деякі аспекти діяльності шкільних книгозбірень розглянуто в дисертації Л. Корж «Освітня діяльність земств Харківської губернії (кінця XIX – на початку XX століття)» (1999).

Отже, історіографічний огляд проблеми дає підстави стверджувати, що, незважаючи на дослідження, які опосередковано торкаються діяльності шкільних бібліотек в Україні другої половини XIX ст.– 20-х років XX ст., поза увагою залишаються питання про організацію, зміст, методи і форми роботи шкільних бібліотек в обраних нами хронологічних і територіальних межах.

ВПЛИВ ДРУКОВАНОЇ ПРОДУКЦІЇ ПЕРІОДУ УКРАЇНІЗАЦІЇ НА ПРОБУДЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ (20–30-ті роки XX століття)

О. В. Ситник

Досвід творення української навчальної літератури в 20–30-х рр. XX ст. має надзвичайне значення для сучасного книговидання, оскільки тогочасними видавництвами керували високоосвічені книгознавці, до створення

якісної друкованої продукції залучалися високопрофесійні фахівці різних галузей науки й виробництва, медики, книгознавці, письменники, відомі суспільно-політичні діячі залежно від тематики друкованої продукції.

Вивчення й узагальнення досвіду творення українських навчальних книг у 1917–1933 рр., системи дидактичних вимог до розроблення їх структури й змісту в період українізації освіти й культури збагачують сучасні наукові дослідження.

У пошуках нових механізмів удосконалення навчання в 1918–1919 рр. у стислі терміни було організовано і проведено конкурс шкільних підручників. У цей період були створені й удосконалені підручники, навчальна й інша література, яка й до сьогодні має наукову цінність (О. Астряб, П. Баранов, А. Заліський, А. Кисельов, К. Лебединцев, Л. Леущенко, Р. Пономарьов, Л. Санявин, В. Франковський, Ф. Шиндлер та ін.). Українською мовою були перекладені й доопрацьовані кращі російські й німецькі підручники П. Баранова, Ф. Шиндлера, Л. Санявина, А. Заліського та інші.

У 1926 р. Державний науково-методологічний комітет УСРР підготував збірник методичних матеріалів з питань підручникотворення для масової школи. Концептуально закріплюється пріоритетність ідеологічних вимог до підручника, відтісняючи питання науковості й дидактичної доцільності на другорядне місце.

Вивчення й узагальнення вітчизняного досвіду створення національних шкільних підручників надзвичайно важливе на сучасному етапі підручникотворення в Україні. Дослідження наукових проблем формування системи вимог до навчальної літератури 20–30-х рр. ХХ ст. мають стати основою вироблення сучасних підходів у побудові методичних систем навчання та їх реалізації в підручниках.

УПРОВАДЖЕННЯ ІДЕЙ П. ЛЕСГАФТА КИЇВСЬКИМИ ГРОМАДСЬКО-ПЕДАГОГІЧНИМИ ПОДВИЖНИКАМИ

Ю. В. Черняк

Початок ХХ ст. характеризується підвищеним інтересом з боку київської громадськості до принципово нового руху – фізичного виховання молоді. Цілісна система фізичного виховання, створена (1874) та обґрунтована видатним вітчизняним ученим П. Лесгафтом, базувалася на розроблених ним вправах, пов'язаних з системним формуванням і вдосконаленням необхідних

у житті людини рухових умінь і навичок. П. Лесгафт визначив педагогічний зміст таких завдань, підкресливши, що було б помилково обмежувати фізичне виховання лише турботою про розвиток тілесних якостей людини, його необхідно поєднувати з розумовим, моральним, вольовим, естетичним вихованням тощо у їх взаємозв'язку і взаємообумовленості. Він довів, що на розвиток організму впливають також навколишнє середовище та фізичні вправи: «все, що вправляється, розвивається і вдосконалюється – розвивається, що не вправляється – розпадається».

Зазначені ідеї знайшли своє відображення і подальший розвиток у праці київського лікаря і педагога О. Анохіна «Вольова гімнастика» (1913), де автор пропагує тезу про те, що від «правильних функцій нашого організму залежить діяльність мисленнєвого апарату (мозку) та нервової системи <...> Майбутнє належить сильним, – і сильним не лише розумом, волею, моральними якостями, а й мускульною енергією, котра породжує не лише силу, а й дає здоров'я». Отже, діяч підтверджує положення П. Лесгафта про взаємозв'язок і взаємообумовленість фізичного, морального, розумового, трудового і естетичного виховання.

Згадані теоретичні міркування були зреалізовані у діяльності київських студентських спортивних осередків (гуртки і товариства при Київському політехнічному інституті, при Університеті Святого Володимира) та громадських організацій типу «Юні розвідники», ініціаторами створення яких стали О. Анохін і його однодумець, теж лікар і педагог, В. Крамаренко. Зміст навчально-виховної роботи в заганах розвідників включав вивчення основ скаутизму, батьківщинознавство, релігієзнавство, основи гігієни, ручну працю, природознавство, знання з санітарної справи, з військової справи, з мореплавства, з сільського господарства, з пожежної справи.

Педагогічні погляди О. Анохіна на фізичне виховання, зокрема щодо використання «природних фізичних вправ» і застосування здібностей юнацтва та молоді у природному середовищі, лягли в основу так званої «гімнастики нервів», яка пропагує принципи руху на основі врахування психології і фізіології рухового апарату, що підтверджує тезу П. Лесгафта про педагогічний сенс фізичного виховання, який вважаємо суголосним поглядам В. Крамаренка щодо психофізіологічної основи фізичного розвитку молоді.

ЛАБОРАТОРІЯ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

КОНЦЕПТ ЯКОСТІ ОСВІТИ: СУЧАСНІ ІДЕЇ В ЗАРУБІЖЖІ

О. І. Локшина, д-р пед. наук

Проведене дослідження засвідчило існування трьох підходів до трактування якості освіти в зарубіжжі. Перший – так званий «внесок-процес-результат», за якого вимірюється якість освітніх «продуктів» та ефективність освітніх систем. Розуміється, що освітні результати визначаються низкою факторів «внеску» (зміст освіти, підготовка вчителів, шкільне оточення, фінансування, матеріальна база), як і контекстуальними чинниками.

У моделі Світового Банку, що ґрунтується на цьому підході, до факторів, які впливають на якість на рівні школи, віднесено як категорію внеску (підтримка батьків та громади, зміст освіти, навчально-методичне забезпечення та обладнання), так і категорію результатів (участь у навчанні, навчальні досягнення, життєвий успіх випускників).

Модель, запропонована у Глобальному моніторинговому звіті в рамках Освіти для всіх (2002), також відповідає трикомпонентній структурі зазначеного підходу: до групи «внесок» включені категорії «школа» (зміст освіти, підручники, вчителі, шкільне обладнання), «учень» (рівень розвитку, здоров'я та харчування, готовність до школи), «сім'я та громада» (ставлення батьків до навчання дитини у школі, доходи родини, економічний рівень громади); до групи «процес» – категорія «шкільний клімат» (позитивне ставлення з боку вчителів, безпечне середовище) та «навчальний процес» (інноваційні методи навчання, співвідношення учень – учитель); до групи «результат» – категорія «когнітивні досягнення» та «досягнення». Обов'язковим є категорія контексту (економічні фактори, освітні цілі тощо).

Другий підхід, що отримав назву «дитино-центрований», ґрунтується на ідеях доступу. У моделі якісної освіти ЮНЕСКО (2006) ключовою складовою визначено категорію «внутрішній рівень учня», навколо якої обертається «зовнішній рівень освітньої системи», що включає методи навчання та зміст, навчальне середовище, менеджмент тощо.

У моделі якісної школи ЮНІСЕФ (2009) до базових характеристик якості віднесено: рівний доступ і залученість до навчання; ефективний навчальний процес; безпечне та здорове навчальне середовище; участь усіх учасників навчального процесу у шкільному менеджменті.

Третій підхід, який живиться ідеями «багатовимірної суспільної взаємодії», трактує освіту як соціальне благо, на яке впливає низка факторів, серед яких динаміка взаємовідносин між різними стейкхолдерами. Ілюстрацією такого підходу є «каркасна» модель якісної освіти Дж. Нікеля та Дж. Лоу (2010), яка містить сім елементів: ефективність, продуктивність, рівність, чутливість, відповідність, рефлексивність, стійкість.

Модель ЮНЕСКО Сантьяго (2007) включає п'ять вимірів освітньої якості – ефективність, продуктивність, рівність (які характеризують систему освіти) та відповідність у двох категоріях: 1) відповідність запитам учнів, їхніх сімей та 2) відповідність запитам суспільства.

ТОТАЛЬНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ЯКОСТІ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Н. М. Лавриченко, д-р пед. наук

Поняття якості стосується продукту, що його виробляє певна структура. У випадку освітньої структури головним продуктом є людина з певним рівнем знань і компетентностей, а отже, її можна розглядати як суб'єкта-носія якості освіти за низкою параметрів: індивідуальних (навченість, вихованість, поінформованість, майстерність) і соціальних (соціальна зрілість і адекватність, здатність робити кар'єру, працювати в колективі, бути сім'янином, громадянином тощо). Водночас випускник навчального закладу також є споживачем освітніх послуг (внутрішнім), а відтак він оцінює їх з погляду задоволення власних потреб: мати гарний старт для досягнення життєвого успіху, кар'єрного зростання тощо. І в першому, і в іншому випадках прагматичний і гуманістичний аспекти тісно переплітаються, присутня дихотомія ціни й цінності «продукту» освітньої системи.

Для забезпечення очікуваного рівня якості в освітніх структурах розвинених країн світу, зокрема у США, застосовують стратегію «тотального менеджменту якості» (Total Quality Management). Мета тотального менеджменту якості в шкільній освіті полягає в тому, щоб усі складники діяльності навчального закладу «працювали» разом на досягнення поставлених цілей. По-перше, слід добре розуміти і враховувати потреби споживача. Задля цього важливо ідентифікувати ці потреби і намагатися задовольнити їх у рамках наявних ресурсних

можливостей. По-друге, необхідно працювати в згуртованій команді, робота якої спрямована на зміцнення організації, її поліпшення. По-третє, розвивати цілепокладання в діяльності шкільної організації і активізувати людей на досягнення поставлених цілей.

Успішність тотального менеджменту якості в шкільному середовищі передбачає усунення таких перешкод, як домінування status quo, поділ на ранги у видах діяльності, брак часу, недостатнє розуміння управлінської філософії і неможливість дійти згоди щодо позитивних змін, накреслення грандіозних намірів і неспроможність їх звершити. Менеджмент якості вимагає, щоб комунікація наскрізно пронизувала шкільну організацію, була прозорою, тобто такою, що легко піддається інтерпретації. Якість необхідно трансформувати в органічний складник загальної культури школи, інакше можуть виникати кризи невпевненості в обраному курсі й реверси до традиційних, більш комфортних умов і цінностей. Для успішної реалізації менеджменту якості в навчальному закладі слід встановити таку інфраструктуру, яка підтримує, спрямовує, забезпечує, прояснює всім учасникам педагогічного процесу ключові рішення топ-менеджерів за принципом зворотного зв'язку, і це дає змогу корегувати якість педагогічного процесу в його цілісності й тяглості.

ОСВІТНІ РЕФОРМИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ФРАНЦІЇ

Г. С. Єгоров, канд. пед. наук

Францію називають країною освітніх реформ, які в післявоєнні роки відбуваються кожне десятиріччя. Якщо попередні реформи відбувалися під гаслом «Загальна середня освіта для всіх», то в реформах останніх років увага акцентується на якості освіти. Багаторічна реорганізація шкільної системи набула уніфікованості за трьома послідовними етапами навчання: 5-річна початкова, 4-річна неповна середня школа-коледж, 3-річна повна середня школа – ліцей.

Змінилися цілі і завдання середньої школи – вона почала готувати учнів не тільки до вищої освіти, але й до практичної професійної діяльності. У зв'язку з цим система орієнтації має тенденцію до уніфікації за змістом і характером роботи.

Основою сучасної системи навчальної і професійної орієнтації у французькій загальноосвітній школі є диференціація навчання. Вона існує півтора століття і за цей час неодноразово змінювалася.

«Закон про орієнтацію» (1989), який визначив головні напрями розвитку освіти в країні на наступні десятиліття, поставив перед школою важливе завдання: випустити до 2000 р. 80 % молоді відповідного віку з дипломом бакалавра. Нині понад 90 % учнів коледжів навчаються в загальноосвітніх класах, де впродовж чотирьох років отримують єдину підготовку.

На 8-му і 9-му роках навчання організуються і технологічні класи, в яких полегшена програма із загальноосвітніх предметів, а заняття технологією носять допрофесійний характер. Кількість учнів у цих класах незначна і становить приблизно 3 % від загального контингенту учнів 8-х і 9-х років навчання у колежах. Більшість учнів, які закінчили коледж, продовжують навчання у середніх навчальних закладах двох типів: у повній середній школі – загальноосвітній і технологічній ліцей – продовжують навчання 62 % випускників, інші навчаються у професійних ліцеях.

Трирічний загальноосвітній і технологічний ліцей – завершальний ступінь середньої освіти. Навчання у ньому завжди орієнтувалося на заняття у вищій школі. На першому році навчання – в «класі визначення» – всі учні вивчають обов'язкові дисципліни за єдиними програмами, а також два обов'язкових факультативи за вибором і низку обов'язкових факультативів.

Завдання цього класу – ще на один рік продовжити час для отримання єдиної загальноосвітньої підготовки для переходу до спеціалізації. Завершальний етап диференціації – два спеціалізованих старших класи ліцею. Тут відбувається остаточний вибір загальноосвітнього або технологічного навчання і підготовка до складання іспитів на ступінь бакалавра відповідного профілю.

ОСНОВНІ ЧИННИКИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВИТИ У НІМЕЧЧИНІ

Н. В. Шеварун

Поліпшення якості освіти та рівний доступ до неї є одним з головних пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, умовою реалізації права громадян на освіту. Для характеристики якості загальної середньої освіти німецькими науковцями виокремлено групи чинників, які охоплюють: дані по освітніх системах; характеристики якості навчального процесу; якості результатів навчання; дані про інтенсивність наукової та інноваційної діяльності у навчальному закладі; об'єми вкладень в освіту; дані з ефективності управлінської діяльності в освіті.

До показників першої групи відносяться: характеристики якості змісту освіти; структури і зміст освітніх програм; форми організації навчального процесу; реалізація цілей навчання і виховання; збалансованість освітньої системи, її стабільність, здатність до адаптації при взаємодії із зовнішнім середовищем; системи підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів; роботи з підвищення мотивації професійної діяльності педагогів тощо.

Показники другої групи включають характеристики доступності й індивідуалізації навчання; організації освітнього процесу; стандартизації і варіативності навчальних програм; співвідношення традиційних та інноваційних технологій навчання і контролю тощо.

Третю групу складають чинники, побудовані на результатах оцінювання якості навчальних досягнень, які потребують для коректної інтерпретації розгорнутої додаткової інформації про: якісний склад учнів; умови й атмосферу викладання; подальшу долю випускників.

До четвертої групи відносяться чинники інтенсивності інноваційної діяльності окремих вчителів і навчальних закладів у цілому. Аналізуючи показники четвертої групи, враховують результати інноваційної діяльності, при оцінюванні яких важливим є зваження на часовий вимір, оскільки багато тенденцій можуть проявитися різною мірою тільки з часом.

У п'яту групу включають чинники, що відбивають інформацію про фінансування освіти, а також кадрове, інформаційне, матеріально-технічне і методичне забезпечення.

Шосту групу складають чинники ефективності управлінської діяльності, яка здійснюється як безпосереднім адміністративним втручанням, так і в режимі загальної залученості педагогічного колективу й учнів навчального закладу до процесу управління якістю освіти.

Отже, при оцінці якості загальної середньої освіти у рамках системного підходу німецькі дослідники беруть до уваги сукупність різних чинників. Для ухвалення обґрунтованого рішення про досягнення або не досягнення певної якості за кожним показником вибирають деякий критерій або набір критеріїв, характерний для рівневого підходу до оцінки якості результатів освіти. Вибір критеріїв є чітко орієнтованим на завдання управління якістю освіти.

ДО ПИТАННЯ ПРО ДЕМОКРАТИЗАЦІЮ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У ФЕДЕРАТИВНІЙ РЕСПУБЛІЦІ НІМЕЧЧИНА

А. П. Джуріло

Демократизація як тенденція розвитку сучасного суспільства поступово охоплює всі сфери суспільного життя країни та індивідуального життя особистості, змінює його стиль і ритм, водночас потребує впровадження нових підходів до підготовки і виховання здатності індивіда (і соціальних груп) до життя і продуктивної творчості у демократичному середовищі. Особлива роль у цьому відводиться системі освіти. Підготувати людину демократичного мислення і дії може лише система, демократизм організації та управління якою відповідає високим показникам сучасності.

Дуже часто система загальної середньої освіти ФРН піддається жорсткій критиці з боку міжнародних організацій саме через її не зовсім демократичну структуру, що виражається у ранній селекції школярів та елітарності гімназійної освіти. Активно реагуючи на критику, з часу об'єднання ФРН і НДР, Міністерства культури федеральних земель, що займаються питаннями освіти, досягли значних результатів у питанні демократизації освіти. В країні це завдання вирішується комплексно. Передусім, це відображається у створенні нового типу шкіл, позначається на диференціації і запровадженні інноваційних методів навчання.

Серед нових шкіл – основна, де можуть навчатися всі діти після закінчення початкової школи. В основних школах реалізується більш індивідуалізована програма, що уможливує отримання трьох дипломів: гімназії, повної народної і реальної школи. Працівники цього типу навчального закладу проявляють турботу до своїх вихованців, надаючи великого значення демократизації навчання і життя загалом. В основних школах активно запроваджується оригінальний метод навчання – так звані проекти. Це – реалізація запланованих спільно з учителем конкретних завдань і підготовка звітів про здобуті результати.

Ще одним прикладом демократизації загальної середньої освіти є створення гімназій II ступеня, що замінили школи подібного типу. Загальною рисою цих навчальних закладів є право учнів самостійно обирати тематику окремих предметів. Уроки проводяться не за типовою класно-урочною системою, а у форматі курсів, що дає можливість зробити процес навчання більш індивідуальним та припинити функціонування класних «співтовариств».

Тож демократизація освіти у сучасній ФРН передбачає забезпечення умов розвитку й саморозвитку особистості як соціального індивіда, який розглядається за суттєвими соціально значущими якостями. Здатність особистості до саморозвитку слід розглядати як неповторний прояв людини, що є інтегральною якістю і в узагальненій формі може бути представлений такими показниками, як адекватне сприймання дійсності, вільне від впливу догм і стереотипів, ділова спрямованість, динамічність і мобільність мислення, здатність до самопізнання і самовдосконалення, стійкі моральні норми, творчий стиль діяльності. Демократизація освіти – фундаментальна ідея реформування загальної середньої освіти у ФРН, що передбачає зміни у системі «освіта – суспільство – особистість».

ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У СПОЛУЧЕНОМУ КОРОЛІВСТВІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ

О. О. Першуківа, канд. пед. наук

Система забезпечення якості середньої освіти Британії пройшла тривалий і складний шлях реформування під впливом низки економічних і соціальних чинників, у процесі якого склалася існуюча нині модель з притаманними лише цій країні особливостями. Наразі традиційно децентралізована різнорівнева система управління набуває рис централізації. Освітня політика та принципи фінансування в різних частинах країни визначаються урядовими департаментами: Департаментом з освіти й зайнятості Англії (*Department for Education and Employment – DfEE*); Департаментом освіти в Уельсі (*Welsh Office Education Department – WOED*); Департаментом освіти й промисловості у Шотландії (*Scottish Office Education and Industry Department – SOEID*); Департаментом освіти у Північній Ірландії (*Department of Education for Northern Ireland – DENI*). Вони здійснюють розподіл виділених державою фондів залежно від кількості учнів спільно з органами управління освітою на місцях (*Local Education Authorities*). У всіх освітніх закладах Великої Британії, а особливо у державних школах (*Grant-maintained self-governing schools*) діє система самоуправління і самоконтролю, згідно з якою всі важливі рішення приймаються на тому рівні, на якому вони мають бути реалізовані. Саме тому кожна школа має власний орган управління, до складу якого входять представники місцевого управління освітою, учні, їхні батьки та вчителі, представники місцевої спільноти. Дирекція школи має право розв’язувати будь-які проблеми, пов’язані з її функціонуванням, на власний розсуд.

Системи освіти Англії, Шотландії, Уельсу та Північної Ірландії хоча й різняться за деталями, але мають багато подібних ознак. Для усіх типів шкіл, відмінних як за навчальними програмами, так і цілями навчання, на законодавчому рівні затверджено єдиний освітній мінімум (стандарт), обов'язковий для виконання, що було зроблено для підвищення рівня навчальних досягнень британських школярів.

Невід'ємним компонентом стандарту є оцінювання його опанування учнями, що здійснюється на різних ключових етапах навчання за допомогою національних і вчительських тестів. Важливим інструментом забезпечення якості освіти є шкільна інспекція, яка покликана діагностувати ефективність роботи кожної школи.

Отже, в основі британської системи забезпечення якості освіти – економічні, соціальні і політичні чинники, гармонійне поєднання централізації і децентралізації в управлінні, Механізмами забезпечення якості є державні освітні стандарти, незалежне оцінювання навчальних досягнень учнів, роботи вчителів, інспекція діяльності шкіл.

РОЛЬ ФУНКЦІЙ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ СПОЛУЧЕНОГО КОРОЛІВСТВА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ

І. В. Борисенко

Оцінювання навчальних досягнень учнів сьогодні позиціонується країнами як ефективний інструмент підвищення якості освіти, набуваючи нових характеристик в умовах інтеграційних процесів, стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, інноваційних здобутків педагогічної і психологічної наук. Орієнтування української освіти на європейські стандарти обумовлює необхідність ретельного дослідження теорії і практики оцінних технологій у контексті спільних європейських підходів. Особливий інтерес становить проблема функцій оцінювання, які набувають нового трактування під впливом актуалізації ідеї розвитку потенціалу учнів, передусім молодших школярів.

Основними функціями оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи Сполученого Королівства є: розвивальна, підсумкова, аналітична та діагностична.

Розвивальна функція, яка набула особливої ваги в освітніх системах усіх країн Європи, у Сполученому Королівстві отримала назву формувальної. Слід зазначити, що у британській науково-педагогічній літературі зазначена функція розглядається значно ширше, фактично як цілісний концепт формувального оцінювання. Формувальне оцінювання наразі є невід'ємною частиною освітнього процесу, результати якого використовуються для модернізації роботи вчителів з метою задовольнити потреби учнів та поліпшити якість освіти. Зазначене оцінювання надає можливість для активної участі учнів у процесі оцінювання.

У контексті особистісно-зорієнтованої парадигми сучасної освіти відповідні трансформації полягають у пріоритизації формувальної функції оцінювання, утім, слід підкреслити, що за активізації уваги до останньої робиться спроба застосовувати всі функції комплексно, розглядати їх як такі, що взаємодоповнюють одна одну, формуючи цілісне середовище для розвитку кожного окремого учня і вдосконалення системи освіти. Реалізація формувальної функції у початковій школі Британії досягається у форматі встановлення зворотного зв'язку між якістю навчальних результатів учнів і можливістю їх досягнення, адаптації навчального процесу до потреб учнів.

Формувальна функція разом з підсумковою, аналітичною і діагностичною створюють платформу для інноваційних підходів в оцінній сфері початкової школи Сполученого Королівства. Наразі простежується як розбудова педагогами Англії, Уельсу, Шотландії та Північної Ірландії власних оцінних моделей відповідно до місцевих особливостей, так і уніфікація стратегічних бачень розвитку оцінного сектора.

ДО ПИТАННЯ ПРО ДОСЛІДЖЕННЯ РЕЛІГІЙНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

К. Ю. Мазуренко

Аналіз наукових праць дає можливість стверджувати про значний інтерес зарубіжних дослідників до проблеми релігійної освіти в школі. Найчастіше дискусія зосереджується на питанні формату викладання релігії в сучасному полікультурному суспільстві, схем співвіднесення релігії з цілями і завданнями освіти, обсягом і засобами інтеграції релігійних знань до змісту освіти. Питаннями для обговорення також стають аспекти поєднання навчання й виховання і ролі релігії в цьому процесі.

Сам термін «релігійна педагогіка» на Заході виник приблизно 30 років тому. Поява релігійної педагогіки пов'язана з появою неконфесійної релігійної освіти.

Сучасний дослідник питання викладання релігії Ф. Н. Козирев, генеральний секретар Асоціації з викладання релігії та богослов'я в Центральній і Східній Європі, найбільш перспективним вважає англійський підхід, який отримує все більше прихильників.

Серед британських дослідників проблеми релігійної освіти в зарубіжжі слід виділити англійського вченого, професора Бірмінгемського університету Майкла Грімміта, який наголошує, що релігія має бути не лише об'єктом спостережень та аналізу, а й ресурсом для розвитку особистості. Релігійна освіта в школі, на думку вченого, має слугувати розширенню світосприйняття учня, розвиткові розумових здібностей, формуванню цінностей, стимулювати духовне становлення. Вдалою, на думку багатьох науковців, є назва, яку дав Майкл Грімміт релігійній освіті – «освіта в релігії».

Одним із засновників англо-американського релігієзнавства ХХ ст. є Нініан Смарт, протягом тривалого часу голова Американської асоціації релігії. В своїх працях він висвітлює широкий спектр питань, що стосуються релігії в сучасному світі, релігійної освіти, відносин релігії та теології.

Ще один з класиків науки про релігію Мірча Еліаде. Його праці – яскраве продовження традицій феноменологічного релігієзнавства, що зародилося ще в ХІХ ст. і продовжує зберігати свій вплив й дотепер. Однією з вагомих особливостей релігієзнавства Мірчі Еліаде є ідея можливості встановлення діалогу між релігіями, що належить феноменологічному вивченню релігії в ХХ ст. у цілому.

Філософська система Пауля Тілліха побудована на поєднанні теології, філософії, психології, педагогіки, в ній вчений намагався об'єднати релігію і культуру в єдину теорію.

ФУНКЦІІ ШКІЛЬНОЇ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВИТИ У ШОТЛАНДІЇ

Н. В. Нікольська

Офіційно гельську мову як мову навчання в Шотландії було визнано у 1975 р. з прийняттям Проекту двомовного навчання місцевою владою районів *Outer Hebrides, Comhairle nan Eilean*. Раніше гельською навчали лише у приватних навчальних закладах. З 1980-х рр. почали виникати сумніви

щодо необхідності глибокого вивчення шотландської гельської, адже мовою широкого використання і подальших перспектив для молоді залишалася англійська, тому білінгвальне навчання почали поступово скорочувати. У 1990-х у початкових школах існувало лише декілька гельськомовних класів, на рівні середньої школи їх було ще менше. Функціонував лише один гельськомовний коледж, а гельську філологію вивчали лише у кількох університетах.

Водночас, саме тоді зародилася друга хвиля гельськомовного шкільництва. Перші початкові школи з викладанням гельською було відкрито у 1985 р. у містах Глазго та Інвернес. За методом часткової імерсії гельською навчали не лише в початковій школі, а й середній, зокрема історію, географію, математику та соціальні науки. З часом цей проект набув поширення в усіх школах Шотландії. Його фінансова підтримка почала здійснюватися за участі Уряду Великої Британії після офіційного визнання Європейською Хартією у 1992 р. гельської мови як регіональної, яку в 2001 р. ратифікував Уряд країни. Першу гельськомовну школу було відкрито у Глазго у 1999-му, а згодом місцева влада Західних Островів (*Western Isles*) відкрила ще 5 державних гельськомовних початкових шкіл. Використання гельської як мови опанування інших предметів поступово переходило у середню школу, і в 2001-2002 рр. вже налічувалось 14 шкіл, де навчалося 302 учні. Відповідно до закону про гельську мову (*Gaelic Language Act, 2005*) вона набула однакового статусу з англійською, також було створено комісію *Bòrd na Gàidhlig*, яка ввійшла до складу уряду. Основною метою створення комісії було вдосконалити вивчення мови, процес вживання, збереження мовної рівності серед існуючих мов у Шотландії. Шотландську гельську використовують у повсякденному житті, хоча вона і не стала першою (основною) мовою у Шотландії, але зберегла свої позиції і не зникла.

Нині двомовне навчання у Шотландії виконує такі функції: *освітню* (засвоєння учнями знань, формування вмінь і навичок, вивчення норм ставлення до явищ життя, фактів щоденної дійсності); *культурну* (запобігання втраті етнокультурної ідентичності корінного населення); *професійно-економічну* (підтримка економіки регіону, створення нових робочих місць, розвиток туристичної галузі, торгівлі тощо); *виховну* (сприяння спілкуванню і взаєморозумінню між представниками різних етносів, поколінь у сім'ях).

КОНЦЕПТУАЛЬНА РАМКА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У ФІНЛЯНДІЇ

Л.Л. Волинець

Чинна концепція забезпечення якості освіти у Фінляндії є достатньо розвиненою і охоплює, зокрема, такі важливі положення:

- необхідність узгодженості освітньої політики з політикою інших державних секторів з метою напрацювання довгострокового, стратегічного бачення та створення умов для стабільного дотримання визначених стратегічних напрямів розвитку фінської системи освіти, тривалого і послідовного реформування;
- створення і підтримка соціально справедливої загальноосвітньої шкільної мережі, яка пропонує рівні можливості якісної освіти для всіх учнів, включаючи підтримку дітей іммігрантів, дітей з особливими потребами та проблемних учнів;
- збалансованість центрального й місцевого рівнів управління освітою, гнучкий підхід до стандартизації, який передбачає творчу реалізацію національного курикулуму на місцевому рівні, що уможливорює адаптування навчання до потреб конкретних учнів конкретної школи;
- цілісність змісту освіти, відсутність ранжування навчальних предметів на базові і «несерйозні»;
- прийняття ризиків, певної невизначеності в керуванні, викладанні й навчанні, створення в школі атмосфери творчого натхнення;
- збалансоване поєднання національних традицій, позитивного практичного досвіду, розвитку свого внутрішнього потенціалу інноваційності, використання кращих зарубіжних практик;
- відмова від стандартизованих зовнішніх тестів, відсутність ранжування учнів та шкіл, використання принципу компліментарності, а не конкуренції між учителями та серед шкіл;
- інтенсивні інвестиції в систему підготовки вчителів, досягнення високого рівня професіоналізму вчителів, розвиток їхньої здатності до партнерства, фахової відповідальності й довіри до них, відмова від бюрократичної звітності вчителів;
- забезпечення ефективного навчального середовища (шкільна територія, якісне оснащення, природне довкілля тощо); його гнучка організація з метою спрямування учнів у визначенні власних цілей, у створенні й розвитку власного освітнього середовища;
- надання школою не лише освітніх, а й інших супроводжувальних послуг – харчування, медичної допомоги, психологічної підтримки і консультацій з метою забезпечення комфортного навчання учнів.

СКЛАДОВІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ У ФІНСЬКИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ СЕРЕДНІХ ШКОЛАХ

В. О. Бутова

Якісна освіта стає на нинішньому етапі розвитку людства гарантією успішного розвитку. Якість освіти у фінській загальноосвітній школі забезпечується трьома складовими: збалансованими навчальними планами, ефективною системою контролю результатів навчальної діяльності та професіоналізмом педагогічних кадрів.

«Основи навчального плану» (курукулум) Фінляндії – це державний документ, на основі якого складаються місцеві навчальні плани. У ньому визначаються цілі виховання і навчання обов'язкової базової освіти. Характерною особливістю фінської освітньої політики є регулярне оновлення курикулуму (1970, 1985, 1994, 2004) з метою адаптування освіти до економічних і соціальних трансформацій в країні.

Освітні стандарти з основних предметів мають на меті забезпечити всебічний розвиток учня у фінській школі і підготувати його як гідного громадянина своєї країни. Компетентнісний підхід до навчання предметів гарантує учневі можливість застосовувати здобуті знання на практиці.

Освітній досвід Фінляндії доводить тісний зв'язок змісту освіти із системою оцінювання результатів діяльності навчальних закладів, учнів і вчителів. Практично всі аспекти освітнього процесу та його результати є важливими для оцінювання, що, в свою чергу, є засобом забезпечення системи освіти.

Фінська система оцінювання навчальних досягнень учнів є унікальною у контексті приділення надзвичайно великого значення самооцінюванню як навчальних закладів, так і вчителів і учнів. Особливістю фінської школи є відсутність оцінки в балах у початковій школі, де використовується лише словесне оцінювання роботи учнів. Основними формами організації оцінювання у шкільній освіті Фінляндії є зовнішнє, внутрішнє та їх комбінація.

Учителям у фінській системі освіти надано високий ступінь свободи, гарантований законом. З такою організацією шкільної системи пов'язана і скасування державної інспекції, що можна вважати основним чинником сприяння підвищенню ефективності шкільництва Фінляндії. Система самоуправління без інспекторів ґрунтується на глибоких знаннях учителів, котрі прагнуть узгодити свою творчість із навчальним планом. Отже, водночас досягаються три мети: учитель розвивається (а), у такий спосіб рухає вперед свою школу (б) і національну систему освіти (в). Перевірки у школах Фінляндії проводяться лише для того, щоб школа могла дізнатися про якість і результативність своєї роботи, свої сильні і слабкі сторони.

ЗАКОНОДАВЧІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ У НОРВЕГІЇ

О. С. Оржеховська

Законодавчу платформу забезпечення якості освіти у Норвегії формують Закони про «Середню школу», «Старшу середню школу», «Професійну підготовку на виробництві», «Навчання дорослих» та «Вищі народні школи».

Цілями Закону про середню школу визначено здійснення співпраці з батьками і прагнення повного порозуміння з ними, закладення в учнів принципів християнських і моральних традицій, розвиток духовних і фізичних здібностей, а також трансляцію якісних знань. Усе це задля становлення самостійної людини, здатної приносити користь як удома, так і для суспільства.

Старша середня школа, відповідно до Закону про старшу середню школу, покликана ефективно готувати учнів до професійної і громадської діяльності, закладати основи для подальшої освіти і допомагати учням в їхньому індивідуальному розвитку. На цьому етапі навчання школа має сприяти розширенню якісних знань та розумінню християнських цінностей, норвезької культурної спадщини, демократичних ідей, наукових методів мислення та наукового підходу до своєї діяльності.

Законом про професійну підготовку на виробництві передбачено розвиток професійної відповідності, відповідальності за певну галузь знань та професії. Учні мають навчитися активно використовувати всі можливості, що надаються на виробництві, і робити все від них залежне для створення належних умов праці. Закон передбачає забезпечення рівних можливостей у доступі до якісної освіти, зміцнюючи основу для самостійних дій та взаємозв'язку з навколишнім світом у виробничій і громадській сферах.

Вищі народні школи покликані, згідно з відповідним Законом, сприяти досягненню певного якісного загальноосвітнього рівня всіма віковими групами на всіх етапах навчання.

Інструментом реалізації положень законів у Норвегії є документ Міністерства у справах церкви, освіти та науки «Навчальний план (курукулум) для дев'ятирічної школи та старшої середньої школи і системи навчання дорослих», який має на меті забезпечення не лише якості, а й наступності та безперервності освіти. Загальна частина курикулуму базується на положеннях основних політичних документів щодо системи освіти, розроблених і схвалених Парламентом, тому вона є обов'язковою основою, відповідно до якої розробляються всі навчальні плани і програми для дев'ятирічної і старшої школи, інших ланок освіти.

Отже, система забезпечення якості освіти у Норвегії ґрунтується на відповідній законодавчій базі і визначається ідеями наступності й безперервності, які посилюють її ефективність.

ОСОБЛИВОСТІ НАЦІОНАЛЬНОГО АВСТРАЛІЙСЬКОГО КУРИКУЛУМУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

О. А. Бондарчук

Управління у справах національного курикулуму, оцінювання знань та звітності Австралії (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority – ACARA) з 2009 року займається розробленням і впровадженням Національного австралійського курикулуму «К-12» (від груп дошкільної підготовки до 12 класу) для загальноосвітніх середніх шкіл за вісьмома освітніми галузями. Оскільки участь громадян у суспільному житті здебільшого залежить від знання мови, то особлива роль відводиться розробленню Курикулуму з англійської мови і літератури, адже Австралія – мовно і культурно розмаїта країна, і її жителі рішуче налаштовані брати активну участь у глобальному спілкуванні, де переважає ділова англійська мова.

Структура Національного австралійського курикулуму з англійської мови і літератури К-12 складається з: обґрунтування та мета, організаційного блоку, що складається зі змісту і стандартів успішності учнів.

Метою Національного австралійського курикулуму з англійської мови і літератури К-12 є розвиток в учнів знань про рідну мову і літературу, зміцнення й розширення їхніх мовних навичок. Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання таких завдань: уміння слухати, читати, розповідати, писати, складати і переказувати тексти різної складності; визнання цінностей, багатства і потужності англійської мови; оволодіння австралійським варіантом англійської мови; розуміння естетичного аспекту вивчення англійської мови і літератури.

Зміст Національного австралійського курикулуму з англійської мови і літератури К-12 стосується кожного року навчання і містить три компоненти: мова, література і грамотність. Кожен компонент складається з підкомпонентів.

Курикулум з англійської мови і літератури розподілено відповідно до чотирьох вікових груп: 1) група дошкільної підготовки – 2-й рік початкової школи (учні від 5 до 8 років); 2) 3-й рік – 6-й рік початкової школи (учні від 8 до 12 років); 3) 7-й рік – 10-й середньої школи (учні від 12 до 15 років); 4) старші класи середньої школи (учні від 15 до 18 років).

У пункті «Стандарти успішності учнів» зазначається рівень якості засвоєння навчального матеріалу (глибина розуміння, обсяг засвоєних знань для учнів кожної вікової категорії або класу). Стандарти успішності створено для кожного навчального року, окремо до таких видів мовленнєвої діяльності, як аудіювання, говоріння, читання і письмо.

Курикулум з англійської мови і літератури розроблено з урахуванням навичок, міжпредметних пріоритетів і зв'язків, щоб допомагати учням у розв'язанні сучасних проблем.

ІМЕРСІЯ В АМЕРИКАНСЬКИХ ШКОЛАХ

Н. Г. Зайцева

Однією з форм навчання в освітніх закладах США є *імерсійне навчання*. «Імерсія» – хімічний термін, означає «змішування», «занурення». Підхід у навчанні з використанням двох мов теж здобув таку назву.

Імерсійні програми в США не слід плутати з *двомовними освітніми програмами* (хоча у багатьох країнах ці поняття розглядаються як тотожні).

Існують різні визначення *імерсійного навчання* в США (від «проходження інструктажу учнями другою (нерідною) мовою, наприклад, тільки англійською, і повна відсутність навчання рідною мовою» до «форми двомовного навчання, за якого учні частково навчаються засобами першої мови і частково засобами другої»). Така різниця у визначеннях імерсійного навчання пов'язана з існуванням різних форм імерсії (занурення) в школах США. Є чотири найпоширеніші форми американської імерсії: *повна (тотальна) імерсія, часткова імерсія, подвійна та двостороння імерсія*.

Повна (тотальна) імерсія (full (total) immersion) передбачає вивчення предметного змісту другою мовою (100%).

Часткова імерсія (partial immersion) включає вивчення низки предметів (наприклад, читання тощо) у двомовному режимі (приблизно 50%).

Подвійна імерсія (double immersion) – за суттю – це програма тотального занурення (імерсії) з викладанням загальноосвітніх предметів двома нерідними мовами.

Двостороння імерсія (two-way (dual) immersion) – модель, яка використовується для англомовних і неангломовних учнів, була вперше розроблена в одній з окружних шкіл Флориди й розвивається донині. За використання такої програми діти з кожної мовної групи змішуються в одному класі. Метою двосторонньої імерсії є забезпечення двомовності обох мовних груп, досягнення успіхів

у навчанні, розвиток позитивних міжгрупових стосунків. У старших класах, як правило, рідна і нерідна мови учнів вживаються у рівній пропорційності (50:50). Двостороннє занурення уможливує розвиток навичок обох груп учнів з рідної і нерідної мов. Воно вважається однією з найдосконаліших форм імерсії.

В американських школах існують також *субімерсійні* програми. Якщо в *імерсійних* програмах, поки діти не вживають рідну мову в школі, читати і писати нею вони навчаються вдома за допомоги батьків, то за використання *субімерсійних* програм учні, які належать до мовних меншин, майже не мають змоги розвивати навички володіння рідною мовою. Їхні вчителі часто є монолінгвами, а батьки – малограмотні або завантажені роботою. Субімерсію використовують, зазвичай, для дітей, які належать до національних меншин і мають незначні фінансові та інші можливості для здобуття освіти високого академічного рівня.

ЧИННИКИ УСПІШНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ – ВИХІДЦІВ З НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН – У СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США

О. А. Гончаренко

Глобалізація і міжнародна інтеграція, інноваційні процеси розвитку сучасних технологій у різних сферах американського суспільства віддзеркалюються і в системі освіти, спонукаючи до переосмислення цілей, завдань і змісту навчання всіх, без винятку, школярів.

Відомо, що базові принципи американських освітніх стандартів такі: всі діти здатні навчатися на високому рівні успішності; уможливаються більш високі вимоги, з можливістю для досягнення кращих результатів. Такі вимоги мають висуватися до всіх учнів. Основні функції освітніх стандартів американської середньої школи: підвищення якості освіти, забезпечення рівних прав учнів на повноцінну гуманізацію освіти, наступність, а також прогностична, критично-оцінна й організаційно-управлінська функції. Ці функції корелюються з новим баченням соціалізаційної роботи з учнями – вихідцями з національних меншин, чому сприяли і об'єктивні зміни у світі, зокрема, активізація діалогу «культур», більш глибоке розуміння полікультурності світу, сприйняття цінностей кожної етнокультурної групи. Питання соціалізації дітей-вихідців з національних меншин у полікультурному середовищі стало однією

з найсуперечливіших тем в американській освіті від моменту становлення й розвитку теорії соціалізації в цілому. Адже у США проблема освіти для представників етнічних меншин природно та нерозривно пов'язана зі співвідношенням різних національних і расових груп у суспільстві.

Інший важливий чинник успішної соціалізації, переконані американські вчені, є вчителі. Саме вчитель визначає зміст і форми навчальної діяльності учня і має відповідний рівень своєї культурної компетентності. Слід зазначити, що кваліфіковану і дієву допомогу можуть, передусім, надати такі викладачі, які послуговуються двома або більше мовами. Насамперед, адміністрація школи перевагу надає двомовним викладачам, які мають спеціальну підготовку в роботі з полікультурним і багатомовним класним колективом, адже такі діти є особливою групою учнів, які вимагають відповідного підходу з урахуванням їхніх національно-культурних особливостей.

Отже, процес соціалізації дітей-вихідців з національних меншин у США визначається суспільними й економічними потребами. Урахування інформації про культурну ідентичність учнів-вихідців з національних меншин і методико-дидактична гнучкість навчальних планів створює максимально сприятливі умови для розвитку саме таких учнів.

«ВИХОВНИЙ ІДЕАЛ» ЯК СИСТЕМА ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ШКІЛЬНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ США

О. З. Глушко

Укrajнська спільнота за кордоном завжди відчувала відповідальність за виховання майбутніх поколінь у національному дусі, плекання і подальший розвиток цінностей національної культури. Розбудова діаспорою власного шкільництва стає запорукою збереження українською спільнотою національної ідентичності. Школа є тим місцем, де діти українського походження мають можливість ознайомитися з українською культурою, її історією і традиціями, а також формувати свій світогляд і характер на загальнолюдських і національних цінностях.

У листопаді 1967 року в Нью-Йорку було скликано Перший світовий конгрес вільних українців (СКВУ), у якому взяли участь представники зі США, Канади, Південної Америки, Австралії, з країн Європи. Головне досягнення СКВУ – визначення «виховного ідеалу» українця в діаспорі: «Українець

у діаспорі – це повноцінний громадянин своєї країни, пов’язаний з українським народом вузлами української мови й культури, особистість якого визначається християнсько-етичними вартостями і творчою працею для України». Дослідженням проблеми «виховного ідеалу» займалися такі відомі українські педагоги діаспори, як Г. Ващенко, І. Головінський, З. Зелений, Е. Жарський, О. Кульчицький, М. Семчишин, В. Янів.

На думку О. Кульчицького, виховний ідеал українців в діаспорі має реалізовуватися шляхом прищеплення учневі найдосконаліших зразків української культури. Водночас метою українознавчого навчання має бути не стільки передача учневі суми знань про українську культуру, скільки формування у дітей певного світогляду за допомогою цінностей, вироблених українським народом упродовж століть.

Відомий освітній діяч української діаспори в США Е. Жарський вважав, що національні цінності одночасно виступають чинниками виховання характеру, тривкою основою формування особистості. Вони пробуджують у дитини національну гордість, вірність українським ідеалам, сприяють розвиткові почуття нерозривного зв’язку між поколіннями, словом, виховують дитину як повноцінного члена української нації. Отже, засвоюючи загальнолюдську і національну культуру, людина формує свій світогляд, виробляє власну систему цінностей, водночас виступаючи активним суб’єктом цього процесу, вона має можливість привносити у цю духовну скарбницю свої надбання.

Отже, «виховний ідеал», розроблений провідними українськими вченими діаспори, став системою виховання національних цінностей шкільної молоді, зокрема й у США, прищеплення дітям любові і поваги до українського народу, до української культури і до України як батьківщини їхніх батьків і дідів.

ДО ПИТАННЯ ПРО ОСВІТНЮ ПОЛІТИКУ УКРАЇНИ У ГАЛУЗІ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ

О. О. Максименко

Іншомовна освіта в Україні регулюється державним законодавством, яке формує рамку для її послідовного розвитку, – Законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національною доктриною розвитку освіти, Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. Базовими є системні принципи, що визначають напрями і характер цього розвитку (Закон України «Про освіту»). Йдеться про доступність, рівність,

гуманізм і демократизм, зв'язок зі світовою та національною історією, культурою, традиціями, гнучкість і прогностичність, єдність і наступність, безперервність і різноманітність.

Процеси гуманізації суспільства, гуманітаризації освіти і реформування її засад за часів розбудови національної системи освіти України висунули вимогу забезпечення нового рівня навчання іноземних мов (Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»)). Зрушення відбулися за рахунок особистісної орієнтації, формування національних і загальнолюдських цінностей, створення рівних можливостей у здобутті іншомовної освіти, а також за постійного підвищення якості освіти, оновлення її змісту і форм організації навчально-виховного процесу, інтеграції до європейського і світового освітніх просторів (Національна доктрина розвитку освіти).

У стратегії мовної освіти, окресленій у Національній доктрині розвитку освіти, акцентовано увагу на важливості безперервного характеру мовної освіти, що забезпечує: практичне володіння хоча б однією іноземною мовою, окрім обов'язкового опанування громадянами України державної мови і можливості вивчення рідної (національної); розвиток високої мовної культури громадян, виховання поваги до державної мови і мов національних меншин України, толерантність у ставленні до носіїв різних мов і культур.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки серед позитивних моментів відзначено створення системи безперервної мовної освіти з можливістю опанування іноземних мов, сприяння розвитку високої мовної культури громадян, толерантності до носіїв інших мов і культур. Серед заходів щодо поліпшення ситуації в іншомовній галузі: оновлення законодавчої бази за ланками освіти, посилення мовної підготовки, осучаснення змісту, методів і форм.

Отже, в Україні здійснюється послідовна державна політика з розвитку системи іншомовної освіти на засадах безперервності, інтеграції до європейського освітнього простору. Одним зі свідчень цього є широке впровадження Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, які стали інструментом опису досягнень з іноземних мов українських громадян.

ЛАБОРАТОРІЯ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У МЕЖАХ КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА

Ю. О. Жук, канд. пед. наук

Відомо, що кінцевою метою навчання є формування способів поведінки як системи продуктивних дій, що реалізується завдяки умінням у практичній діяльності. Розглядаючи навчальне дослідження як певною мірою спрощену модель наукового дослідження, тобто діяльності, результатом якої є здобуття об'єктивно нового знання, можна говорити про діяльність у штучно створеній ситуації, яка спонукає учня до практичної реалізації умінь відповідно до навчального завдання. За певних складнощів ситуації відбувається і відповідне формування системи умінь, які не можуть бути сформовані в процесі тільки теоретичного навчання. На відміну від наукового дослідження накопичення емпіричних фактів у процесі навчального дослідження має за мету підтвердження або перевірку тих теоретичних положень, які опановує учень у процесі вивчення певної предметної галузі. З іншого боку, механізмом формування умінь є оперування знаннями, що проявляється в поведінці людини. В сучасній епістемології й когнітивній науці розрізняють два основних види знань – декларативні («знаю що») і процедурні («знаю як»). Отже, досвід, якого набуває учень під час виконання навчального дослідження, є набором компетентностей, що виступають водночас як процедурні знання. Якщо декларативні знання є, по суті, набором тверджень про об'єкти предметної галузі (фактичні знання), то процедурні є «списком» (переліком) операцій, дій, які треба виконати за певної (проблемної) ситуації задля досягнення поставленої (визначеної) мети. Зокрема, у разі навчального дослідження ці процедурні знання розгортаються в процесі виконання інструкції до лабораторної роботи.

Запровадження системи лабораторних робіт (навчальних досліджень) є вираженням того факту, що будь-яке декларативне знання можна подати як процедурне (що знаходить підтвердження у спеціальних дослідженнях, присвячених експліцитному характеру декларативних знань). Однак, процедурні знання

мають переважно імпліцитний характер, що унеможливило їх безпосереднє перетворення на декларативні знання. З погляду оцінювання для нас суттєвим є той факт, що, на відміну від декларативних знань, процедурні знання неможливо верифікувати як правильні або помилкові. Процедурні знання можна оцінювати тільки за результатами діяльності (за ознакою ступеня відповідності кінцевого продукту цілям діяльності), тобто успішності/неуспішності застосування обраного алгоритму. Отже, безпосереднє застосування тестових технологій у їх традиційному вигляді (зокрема, завдань з вибором відповіді) не може дати об'єктивної картини щодо формування продуктивних способів поведінки людини у проблемній ситуації та, відповідно, рівня її компетентності. Наразі компетентність ми розглядаємо як прийняття правильного рішення щодо вибору системи дій, які дають змогу досягнути встановленої мети діяльності (продуктивної поведінки у фрагменті предметної галузі, що вивчається). Під час виконання навчального дослідження із застосуванням комп'ютерно орієнтованих засобів навчальної діяльності проблема доповнюється необхідністю врахування рівня інформатичної компетентності суб'єкта навчання. Для безпосереднього застосування окреслених тестових технологій з метою оцінювання результативності навчальної діяльності (або рівня навчальних досягнень) потрібен проміжний етап, на якому відбувається вербалізація процедурного знання (вербалізація системи дій/алгоритмів, сформованих у суб'єкта навчальної діяльності). Водночас, як показує досвід, вербалізація процедурного знання має бути здійснена учнем самостійно (за мінімального втручання вчителя). Отже, пропонується триетапна методика застосування тестових технологій для оцінювання рівня сформованості дослідницьких компетенцій старшокласників у комп'ютерно орієнтованому навчальному середовищі з урахуванням рівня «комп'ютерної грамотності» і ступеня оволодіння апаратно-програмним комплексом.

ТЕСТ ЗАГАЛЬНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ЗАСІБ ОЦІНЮВАННЯ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ДО НАВЧАННЯ

О. І. Ляшенко, д-р пед. наук

Запровадження компетентнісного підходу до навчання як основи сучасної парадигми освіти вимагає переосмислення суті оцінювання результатів навчальної діяльності учнів. За умов компетентнісного підходу до оцінювання учнів воно характеризується трьома вимірами:

- *знаннєвим*, за допомогою якого з'ясовують рівень володіння учнями понятійною системою в певній галузі знань, з певного предмета;

- *діяльнiсним*, який виявляє здатність учнів застосовувати здобуті знання і вміння в пізнавальній практиці, виконувати завдання і розв'язувати задачі в стандартних і нестандартних ситуаціях;

- *ціннісним*, який відображає ставлення учня до реальної задачної ситуації в процесі розв'язування життєвих, практико-орієнтованих завдань.

За таких умов у контексті формування ключових компетентностей варто говорити про загальну навчальну компетентність учнів, якої вони набувають у процесі навчання різних предметів. Її слід розуміти ширше, ніж одну з ключових компетентностей – уміння вчитися, а саме як здатність набувати і вдосконалювати власну систему знань (особистісне знання) в результаті активної життєдіяльності впродовж життя, сприймати і генерувати нові ідеї та здійснювати продуктивну діяльність у процесі розв'язування особистісно і суспільно значущих проблем (інноваційний тип мислення), спроможність приймати адекватні рішення і брати на себе відповідальність за їх реалізацію (інноваційний менеджмент). Для випускників шкіл вона відображається зокрема їхньою готовністю продовжувати навчання у вищих навчальних закладах.

Слід зауважити, що більшість складників загальної навчальної компетентності є латентними характеристиками особистості, які не піддаються безпосереднім вимірюванням, тому оцінювати їх можна лише за вторинними, імпліцитними проявами. У цьому полягає складність створення тестів загальної навчальної компетентності (далі – ТЗНК), які за своїми психометричними характеристиками надавали б можливість диференціювати учнів за потенційною здатністю до навчання.

Більшість дослідників, ґрунтуючись на сучасних моделях множинного інтелекту (Гарднер Г., Стернберг Р.), стверджують, що загальну навчальну компетентність переважно визначають такі здібності: здатність використовувати мову для ефективних комунікацій (вербально-комунікативний компонент) і здатність до аналізу реальних життєвих проблем та розв'язування їх математичними методами (логіко-математичний компонент). Саме тому ТЗНК доцільно формувати на основі цих двох складників.

ТЕХНОЛОГІЯ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ – ЗДАТНОСТІ ЗАСТОСОВУВАТИ ЗНАННЯ ТА УМІННЯ У ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Л. С. Ващенко, канд. пед. наук

Здатність школярів використовувати знання та вміння з біології в практичній діяльності ґрунтується на предметних знаннях, уміннях, що стали інструментом дії та ставленні, що виявляється у розумінні школярами цінності наукового пізнання, зацікавленні у вивченні природничих предметів.

Для перевірки наших припущень щодо способів оцінювання здатності використовувати знання та уміння з біології у практичній діяльності було проведено I-й етап експериментального дослідження. Ми виходили з того, що компетентність – це здатність людини результативно діяти у нестандартних ситуаціях. На відміну від предметних умінь, компетентність проявляється лише за межами ситуацій, в якій її набуває учень, під час розв’язання нових для нього задач. Використовуючи методiku міжнародного дослідження PISA, було розроблено діагностичний інструментарій. Учнім 9-го класу ліцею №17 м. Хмельницького були запропоновані завдання, які містили текст з описом певної життєвої ситуації (аргументація, таблиця, графік, схема тощо). До тексту сформульовано 14 завдань, відповіді на які передбачають уміння учнів працювати з інформацією, створювати власну версію ситуації. Серед них – 4 відкриті завдання, інші – завдання на вибір відповіді серед поданих варіантів. Поєднати умову, текст і запитання – завдання учня. Досить часто для цього необхідно було використати власний учнівський досвід.

На I-му етапі дослідження нашим завданням було оцінити можливість школярів пригадати матеріал з біології, вивчений у попередні роки, перевірити уміння відокремлювати відомі знання від невідомих, інтегрувати міжпредметні та внутрішньопредметні знання. Розробляючи завдання, ми прагнули перевірити ті уміння, сформованість яких може забезпечити використання знань з біології у практичній діяльності, а саме: робити висновок на основі аналізу тексту, власного досвіду; здатність аналізувати графічні дані; моделювати ситуацію; прогнозувати з використанням власного досвіду; знаходити у тексті зайву інформацію; встановлювати причинно-наслідкові зв’язки; встановлювати зв’язки будови біологічного об’єкта з їх функціями; виявляти ставлення

до застосування знань з біології тощо. Факторний аналіз результатів виконання учнями завдань надав можливість об'єднати завдання у групи. Це створило умови для інтерпретування результатів як таких, що перевіряють рівень сформованості здатності школярів застосовувати знання з біології у практичній діяльності.

Аналіз результатів дослідження ще триває, але вже можна зробити висновок про те, що школярі, не маючи досвіду з виконання таких завдань, опинились у незвичній для них ситуації. Основну трудність для них склала необхідність трансформації життєвої ситуації в предметну.

ТЕХНОЛОГІЯ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ПРЕДМЕТНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЯК ЗДАТНОСТІ ЗАСТОСОВУВАТИ ЗНАННЯ І ВМІННЯ У ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

В. Г. Паньков, канд. фіз.-мат. наук

Новим Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти передбачено перехід на компетентнісну освіту. На прикладі однієї теми програми з математики для основної школи порівнюємо передбачувані результати вивчення математики у чинному Стандарті та новій його редакції.

Як видно з таблиці, чинний Стандарт і нова його редакція, в основному, зорієнтовані на знаннєвий підхід до формування змісту освіти. У ньому переважають такі вимоги до загальноосвітньої підготовки, як: формулювати, описувати, обґрунтовувати, порівнювати. Водночас, вихід за рамки знаннєвого підходу до змісту освіти і перехід до компетентнісного вимагає інтенсивної переорієнтації освіти на результат у діяльнісному вимірі, що, у свою чергу, передбачає вимоги, зорієнтовані на практику, які не знайшли відображення у новому документі. До таких вимог ми відносимо уміння школярів засобами математики розпізнавати практичні проблеми, формулювати їх, переводити проблему у формат задачі, співвідносити її з контекстом здобутих знань, порівнювати, прогнозувати результати, оцінювати їх тощо.

Окрім того, зміст математичної освіти в новому Стандарті сформований, як і в чинному Стандарті, на предметній основі. Пріоритетним залишається засвоєння предметного змісту. Жодна з вимог, що наведені в останньому стовбці (див. табл. 1), у новому Стандарті не висвітлена.

**Порівняння вимог до загальноосвітньої підготовки учнів,
що визначені чинним і новим стандартами
(на прикладі математики)**

Зміст освіти	Державні вимоги до загальноосвітньої підготовки учнів у чинному Стандарті	Державні вимоги до загальноосвітньої підготовки учнів у новому Стандарті	Вимоги, що характеризують компетентнісний підхід до підготовки учнів
<p align="center">Тема 2. ЗВИЧАЙНІ ДРОБИ</p>	<p>Наводить приклади: звичайних дробів; десяткових дробів, зокрема нескінченних періодичних десяткових дробів. Формулює основну властивість дробу. Описує правила: порівняння, додавання, віднімання, множення і ділення звичайних дробів; перетворення звичайного дробу в десятковий; знаходження дробу від числа та числа за його дробом. Розв'язує вправи, що передбачають...</p>	<p>Учень/учениця: наводить приклади: звичайних дробів; десяткових дробів; нескінченних періодичних десяткових дробів; взаємно обернених чисел. Пояснює правила: порівняння, додавання, віднімання, множення і ділення звичайних дробів; знаходження дробу від числа та числа за його дробом формулює основну властивість дробу. Розв'язує вправи, що передбачають...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • розпізнавати практичні проблеми, які можна вирішити засобами математики, формулювати їх; • переводити проблему у формат задачі, співвідносити її з контекстом знань, здобутих знань; • порівнювати, прогнозувати; аналізувати, оцінювати результати; • використовувати здобуті знання і вміння в практичній діяльності та повсякденному житті.

ПРОБЛЕМА ЗАПРОВАДЖЕННЯ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПІДХОДУ

Л. С. Смолінчук, канд. пед. наук

Упровадження компетентнісного підходу є відповіддю системи освіти на замовлення суспільства на особистість, яка вміє нестандартно мислити і здатна приймати рішення не тільки в рамках навчальної діяльності, але й за будь-яких життєвих ситуацій. Саме тому сучасна освіта зорієнтовує учнів на здобуття необхідних знань і набуття достатніх умінь, на досвід їх застосовувати задля успішної соціальної адаптації у дорослому житті.

Затверджений 23 листопада 2011 р. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, діяльнісного і компетентнісного підходів, що зумовило обговорення можливості запровадження в освітню практику метапредметного підходу.

Метапредметний підхід як один із чинників переорганізації предметної освіти, за якої уможливується трансформація відповідного змісту, передбачає вищий рівень усвідомлення і засвоєння знань з метою їх осмисленого використання. Такі зміни в змісті освіти мають перетворити навчання на процес саморозвитку учня, розширити горизонти його пізнання, а також дати змогу формувати уявлення про навчальний предмет не як про щось відокремлене, а як про частину відповідної науки, що розвивається. Метапредметний підхід покликаний забезпечити цілісність загальнокультурного особистісного і пізнавального розвитку і саморозвитку дитини, наступність усіх ступенів освітнього процесу. Він також має бути в основі організації і регуляції будь-якої діяльності учня – незалежно від її предметного змісту.

Із запровадженням метапредметного підходу логічним постає питання про метапредметні (компетентнісні) результати та їх вимірювання. Метапредметні результати освітньої діяльності визначають як способи діяльності, що використовуються як у рамках освітнього процесу, так і під час розв'язання проблем у реальних життєвих ситуаціях, що засвоюються учнями на базі одного, кількох споріднених або певного циклу чи навіть усіх навчальних предметів.

Учені виокремлюють такі провідні метапредметні компетенції: комунікативну (здатність взаємодіяти з іншим, добувати й осмислювати інформацію); когнітивну (здатність здобувати знання і сприймати їх як цінність); компетенцію у вирішенні проблем (здатність бачити проблему і готовність її розв'язувати); аксіологічну (здатність здійснювати ціннісний вибір); світоглядну (здатність формувати світогляд на сучасній науковій основі); культурознавчу (здатність нести, розвивати і транслювати культуру).

Запровадження метапредметного підходу в практику загальноосвітньої школи потребує розробки критеріїв і системи вимірювання метапредметних компетентностей.

ПРО ТЕХНОЛОГІЇ ОЦІНЮВАННЯ ГЕОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ АНКЕТУВАННЯ ВЧИТЕЛІВ)

С. О. Науменко, канд. пед. наук

Географічна компетентність є однією з освітніх предметних компетентностей. Вона формується на уроках географії задля використання в практичній діяльності й у повсякденному житті географічних знань, умінь і навичок. Географічні знання і вміння дають просторове уявлення про земну поверхню та змогу усвідомлено орієнтуватись у соціально-економічних, суспільно-політичних і геоecологічних подіях у державі та світі.

У ході дослідження проблеми тестових технологій оцінювання географічної компетентності учнів основної і старшої школи було проведено констатувальний експеримент з метою з'ясування відповідного педагогічного досвіду. Тож нам належало: уточнити складові географічної компетентності учнів основної і старшої школи; виявити технології оцінювання географічної компетентності учнів; з'ясувати дані про клас і терміни (на початку, в середині або в кінці навчального року), коли можна розпочинати оцінювання географічної компетентності учнів; виявити з кількох саме завдань має складатися тест, мета якого – оцінити географічну компетентність учнів, та з'ясувати складові географічної компетентності учнів і їх відсоток, що мають бути у цьому тесті. Методом дослідження обрано анкетування вчителів.

На основі кількісних і якісних результатів анкетування вчителів було з'ясовано, що найголовнішими складовими географічної компетентності учнів є: «уміння користуватися географічними картами»; «уміння орієнтуватись на місцевості»; «використання різноманітних знань і вмінь у побуті і в підготовці до майбутньої професійної діяльності».

Технологіями, за допомогою яких можна здійснювати оцінювання географічної компетентності учнів, є тестові технології, а також портфоліо. Оцінювання географічної компетентності учнів слід розпочинати з 6-го класу з середини або кінця навчального року.

Відповідний тест має складатися з 12 або 12–24 завдань. За результатами виконання завдань мають оцінюватися такі складові географічної компетентності учнів як: «уміння користуватися географічними картами»; «уміння працювати з числовою інформацією»; «уміння орієнтуватись на місцевості»; «уміння застосовувати знання і навички у суб'єкт-об'єктній діяльності, в тому числі у природокористуванні»; «володіння вмінням розв'язувати комплексні задачі»; «використання різноманітних знань і вмінь у побуті та у підготовці до майбутньої професійної діяльності»; «уміння визначати поясний час та інші географічні одиниці». Відсоток цих завдань у тесті має варіюватися від 5 % («уміння визначати поясний час та інші географічні одиниці») до 14 % («уміння користуватися географічними картами», «розуміння просторово-часової єдності й взаємозв'язку розвитку природних і антропогенних процесів та об'єктів у географічній дійсності», «використання різноманітних знань і вмінь у побуті та у підготовці до майбутньої професійної діяльності»). (У тесті має бути не менше 6 % завдань на «уміння орієнтуватись на місцевості»; не менше 7 % завдань на «уміння працювати з числовою інформацією»; не менше ніж по 13 % завдань на «уміння застосовувати знання і навички у суб'єкт-об'єктній діяльності, в тому числі у природокористуванні» і «володіння вмінням розв'язувати комплексні задачі».)

ТЕСТОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Л. І. Сєреда

Перехід до моделі компетентнісно-орієнтованої системи освіти вимагає не лише розроблення нових педагогічних підходів, покликаних формувати і розвивати компетентності учнів, а й до розроблення нових методик оцінювання рівнів сформованості як предметних, так і ключових компетентностей. Йдеться про застосування тестових технологій оцінювання.

Практика свідчить, що особливо складним є оцінювання рівнів сформованості компетентностей, що мають складну внутрішню структуру. Саме до таких слід віднести екологічну компетентність, яка є інтегрованим результатом опанування не лише предметів освітньої галузі «Природознавство», а й інших предметів, зокрема літератури, історії, інформатики тощо.

Масштабне дослідження прогностичної валідності тестів зовнішнього незалежного оцінювання, виконане у 2011–2012 роках, вказує на те, що результати виконання запропонованих на ЗНО предметних тестів не дають можливості

прогнозувати навіть рівень навчальних досягнень у вивченні курсу екології. У таблиці наведено коефіцієнти кореляції між результатами виконання предметних тестів ЗНО та результатами вивчення різних дисциплін на першому курсі вищого навчального закладу.

Таблиця

Коефіцієнти кореляції між результатами виконання предметних тестів ЗНО та результатами вивчення дисциплін на першому курсі ВНЗ

Дисципліни ВНЗ	Результати виконання тестів ЗНО					
	Історія	Математика	Фізика	Хімія	Біологія	Географія
Історичні дисципліни	0,49	0,31	0,29	0,36	0,31	0,42
Природничі дисципліни	0,36	0,36	0,39	0,5	0,32	0,46
Математичні дисципліни	0,33	0,45	0,4	0,46	0,39	0,41
Екологія	0,17	0,19	-0,06	0,14	0,16	0,2
Екологія для тих, що обрав її як майбутню спеціальність	0,21	0,18	0,09	0,17	0,21	0,19

Водночас ми припускаємо, що рівень сформованості екологічної компетентності можна визначити як імовірність прийняття екологічно обґрунтованих рішень не залежно від напрямку майбутньої професійної діяльності. Оцінити таку імовірність можна окремо, враховуючи аксіологічну (ціннісно-мотиваційну) та когнітивну (змістово-знанняву) складові екологічної компетентності. Кінцевий результат вимірювання може бути сформований з використанням теореми Беаса, згідно з якою є можливим визначення імовірності того, що відбулася деяка подія за наявності лише непрямих тому підтверджень.

ТЕСТОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ОЦІНЮВАННЯ КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Д. В. Ситник

Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес зумовлює структурні, функціональні й змістові зміни у сфері оцінювання навчальних досягнень учнів.

Поєднання традиційних методів перевірки знань, умінь, навичок з новими сучасними технологіями контролю й оцінювання забезпечує постійний зворотний зв'язок учителя з учнями, дає змогу оцінити динаміку інтелектуального розвитку кожної учня, а також виявити вплив засобів, методів і способів навчання.

Використання анкетування у поєднанні з тестами забезпечує якісне оцінювання навчальних досягнень учнів, їхньої комунікаційної компетентності.

Здатність особистості орієнтуватися в потоці інформації та виділяти потрібну, знаходити й відбирати необхідний матеріал, класифікувати й систематизувати, узагальнювати й критично використовувати при розв'язанні будь-якої проблеми, за виконання будь-якого завдання чи практичних дій є показником рівня сформованості комунікаційної компетентності, основним компонентом інформаційної загальної культури особистості, її мовленнєвої, графічної, алгоритмічної культури, тому важливо контролювати й оцінювати комунікаційну компетентність на кожному етапі навчання.

Систематичне оцінювання, контроль і прогнозування розвитку комунікаційної компетентності потребує відповідних тестових завдань.

Стандартизоване тестування є ефективним засобом здобуття інформації про якість освіти, комунікаційної компетентності зокрема.

При розробці тестових завдань важливо враховувати, що комунікаційна компетентність учня проявляється у процесі активної пізнавальної діяльності: уміння виділяти істотні ознаки, узагальнювати, абстрагуючись від неістотних; уміння вибирати необхідну інформацію, систематизувати та використовувати на практиці; висловлювати обґрунтовано власні думки; переносити здобуті знання у нестандартні умови при вивченні різних предметів.

Рівень якості оцінювання залежить від якості тестів та продуманої організації і проведення тестування. Чинна система критеріїв і показників оцінювання, що використовується при проведенні зовнішнього оцінювання, недостатньо враховує сформованість як предметних, так і ключових компетентностей, зокрема комунікаційної. З метою поживлення тестування доцільно включати цікаві для учнів фрагменти, що потребують творчих дій.

При доборі тестових завдань для контролю й оцінювання рівня сформованості комунікаційної компетентності важливо враховувати алгоритм формування цієї компетентності, особливості, за яких проявляються необхідні риси і якості. Тестові завдання мають бути чіткими, лаконічними, зрозумілими учню та потребувати значних розумових зусиль для правильної відповіді. Корисними є залучення учнів до самостійного складання тестів для самоконтролю рівня знань за вибраним розділом.

ТЕСТОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ОЦІНЮВАННЯ БІОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

А. В. Топузова

Соціально-економічні зрушення в українському суспільстві зумовлюють потребу в нових вимогах до змісту освіти, до якості та оцінювання знань учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Шляхи створення системи оцінювання компетентності учнів, в тому числі і біологічної, більшість дослідників вбачають у створенні теорії наукової організації педагогічного контролю та використання тестових технологій з огляду на методи теорії моделювання. Біологічну компетентність ми розуміємо як сукупність знань, умінь, характерних рис у межах змісту відповідного навчального предмета, які необхідні учням для виконання певних дій з метою розв'язання навчальних проблем, задач і ситуацій.

Науковці майже одностайні в тому, що слід уникати традиційних форм контролю, які залежать від зовнішніх чинників. Відтак, перспективною та більш вірогідною формою педагогічного контролю стають тести, які вирізняються об'єктивністю і послідовністю. З іншого боку, у тестових завданнях розробник може враховувати окремі аспекти (чи етапність) засвоєння знань учнями. Такі тести можуть конструюватися відповідно до вимог програми, навчального плану, а також з урахуванням нормативності, за якою складаються тести для проходження учнями зовнішнього незалежного оцінювання.

На сучасному етапі розвитку навчального процесу з метою оцінювання біологічної компетентності (рівня засвоєння відповідних знань, умінь застосовувати здобуті знання на практиці, здатність використовувати засвоєне в нових умовах чи ситуаціях) використовуються так звані «класичні» тести, що є комплексом тестових завдань закритого типу з вибором одної правильної відповіді.

Використовуються також й інші тестові завдання: з вибором кількох правильних відповідей; на відповідність, послідовність, у тому числі і варіативні, які можуть зменшити вірогідність випадкового вибору всіх правильних відповідей з урахуванням контролю знань учнів. Саме варіативні тести у навчальному процесі не широко використовуються, бо їх наукова розробка ще недовершена, а відповідне оцінювання не дало бажаних результатів.

З огляду на завдання нашого дослідження, ми здійснили теоретичне дослідження існуючих тестових методик оцінювання біологічної компетентності учнів. Надалі ми розроблятимемо педагогічну технологію оцінювання якості біологічної компетентності з використанням варіативних тестових завдань, урахувавши положення про методологію, ідеї гуманізації біологічної освіти, принципи системного підходу, а також концепцію кваліметричного підходу до педагогічних вимірювань, принципи і методологію наукового педагогічного дослідження.

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ОКРУГОМ У СІЛЬСЬКІЙ МІСЦЕВОСТІ

В. В. Мелешко, канд. пед. наук

Методологія розглядається як система принципів і способів організації, побудови теоретичної й практичної діяльності, а також вчення про цю систему. Поняття «методологія» має два основних значення: перше – як система певних способів і прийомів, застосовуваних у тій чи іншій сфері діяльності (у науці, культурі, мистецтві та ін.); друге – як вчення про цю систему, загальна теорія методу, теорія в дії. Методологія слугує дороговказом до дії вченого або практика, спрямованої на одержання позитивного результату, а також визначає внутрішні механізми, логіку руху, структуру знань; виявляє закони функціонування й зміни в знаннях; вивчає пояснювальні алгоритми, схеми науки та ін.

Теорія управління освітнім округом охоплює сукупність поглядів, суджень, висновків, що є результатом осмислення досліджуваних явищ і процесів.

Процес управління освітнім округом ґрунтується на певних наукових підходах і методологічних принципах, що реалізуються в конкретно-дослідницьких методах. У загальнонауковому плані *метод* (від грец. *methodos* – шлях дослідження, теорія) – спосіб досягнення певної мети, розв’язання конкретного завдання; сукупність прийомів або операцій практичного й теоретичного освоєння (пізнання) дійсності.

Функціонування освітніх округів в Україні, як і інших педагогічних систем, ґрунтується на відповідних принципах. *Принципи* (лат.– *основа, початок*) – вихідні положення певної теорії, діяльності, базові положення, які лежать в основі функціонування педагогічних систем. Обґрунтування принципів зумовлюється, передусім, закономірностями розвитку суспільства та політикою держави в галузі освіти.

Основні принципи функціонування освітнього округу визначено державними документами про освіту: доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою; рівність умов для повної реалізації кожною людиною її здібностей, таланту, всебічного розвитку; гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей; органічний зв’язок зі світовою і національною історією, культурою, традиціями;

незалежність освіти від політичних партій, громадських і релігійних організацій; науковий, світський характер освіти; інтеграція з наукою і виробництвом; взаємозв'язок з освітою інших країн; науковість і прогностичність системи освіти; єдність і наступність системи освіти; неперервність і різноманітність освіти; поєднання державного управління й громадського самоврядування в освіті.

Кожний принцип окреслює певні вимоги до функціонування навчальних закладів, що структурно об'єднуються в освітній округ, і слугують суб'єктом нової педагогічної системи.

Ефективне функціонування будь-якої освітньої системи залежить від компетентного управління нею. Особливої актуальності набули проблеми управління освітнім округом у період їх активного впровадження у сільській місцевості, що суттєво змінює функції керівників закладів загальної середньої освіти, посилює взаємодію шкіл з установами і закладами різного підпорядкування. Враховуючи результати наукових досліджень і практичне функціонування освітніх округів, доведено, що збереження традиційних підходів в управлінні освітніми системами є головною причиною повільних темпів адаптації нових утворень до вимог сьогодення.

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ

А. В. Лопухівська, канд. пед. наук

Учням сільської школи слід допомагати безболісно входити в систему міжособистісних, групових, сімейних, суспільних стосунків. Обмеженість сільського середовища, сфери соціальних стосунків учнів, одноманітність життя зумовлює вузькість і маловекторність зразків поведінки, під впливом яких розвивається дитина. Хоча сільському школяреві доступні засоби масової інформації, але позначається дефіцит спілкування, новітньої інформації, недостатність культурних осередків, характерних для міста.

Компетентісно спрямована освіта за своєю сутністю зорієнтована на практичні результати, досвід особистої діяльності, що зумовлює зміни в орієнтації навчання, яке спрямовується на розвиток конкретних цінностей і життєво необхідних знань і умінь учнів. Водночас виникає необхідність розширення і поглиблення досвіду спілкування учнів, стосунків між учнями і вчителями, школою і родиною.

У психолого-педагогічній і соціально спрямованій літературі розглядаються окремі аспекти проблеми формування ключових компетентностей. Так, теорію освітніх компетенцій і компетентностей у шкільній освіті України обґрунтовано в роботах Н. Бібік, С. Бондар, В. Бондаря, І. Єрмакова, О. Савченко, С. Трубачевої та ін. Загальний аналіз сутності поняття «компетентність», порівняльну характеристику ключових компетентностей в європейських освітніх системах здійснили О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун.

У переліку ключових компетентностей комунікативну характеризують уміння спілкуватися усно і письмово рідною та іноземними мовами. Вона включає знання необхідних мов, способів взаємодії з оточуючими і окремими людьми та подіями, навички роботи в групі, програвання різних соціальних ролей у колективі. Учень має вміти презентувати себе, написати лист, заяву, заповнити анкету, вести дискусію тощо. Для засвоєння компетентності в навчальному процесі фіксується необхідна й достатня кількість реальних об'єктів комунікації і способів роботи з ними для учня кожного ступеня навчання у рамках досліджуваного предмета чи освітньої галузі.

З огляду на це, розвиток комунікативної компетентності є практичним аспектом проблеми встановлення взаєморозуміння між людьми. Як зазначають учені, «не навчивши спілкуванню та співпраці, ми не навчимо дітей учитися». Відтак, компетентність не є сумою знань, умінь і навичок, а передбачає здатність осмислено їх використовувати.

Отже, комунікативна компетентність передбачає здатність успішно взаємодіяти з іншими, співпрацювати і розв'язувати конфлікти. Водночас, здатність успішно взаємодіяти з іншими дає змогу особистості проявити ініціативу, підтримувати й керувати власними взаєминами з іншими. Здатність співпрацювати дає можливість разом досягати спільних цілей, а здатність розв'язувати конфлікти дає змогу особистості сприймати конфлікти як один з аспектів людських взаємин і конструктивно їх долати.

ДОПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В ОСВІТНЬОМУ ОКРУЗІ

Ю. С. Мельник, канд. пед. наук

Однією з умов здобуття якісної фізичної освіти у сільській місцевості є створення мережі освітніх закладів (освітнього округу) на основі кооперації та координації діяльності, що працюють за єдиною навчальною програмою.

Проектування й реалізація різних моделей профільного навчання – від однопрофільної школи до багатoproфільних – залежать від параметрів конкретного освітнього округу й ресурсів загальноосвітнього закладу. Будь-яка модель містить обов'язкову інваріантну складову – допрофільне навчання.

Допрофільне навчання фізики – процес створення освітнього простору, що сприяє самовизначенню учня основної школи за профілюючим напрямом власної навчально-пізнавальної або іншої соціально затребуваної діяльності.

Допрофільне навчання характеризується наявністю двох структурних взаємозалежних компонентів: основної загальної фізичної освіти (7–8-і класи) і допрофільної підготовки (профільного орієнтування) з предмета з використанням елективних курсів (9-й клас). Пріоритетні напрями модернізації фізичної освіти – формування в основній школі систематичних знань про різні явища й природні та штучні об'єкти; ознайомлення з науковими методами дослідження; формування основ ціннісного ставлення до природи, людини й технічних досягнень цивілізації.

Завдання допрофільного навчання фізики – самовизначення профілю подальшого навчання й майбутньої професійної освіти, підвищення рівня мотивації й оволодіння активними методами пізнання.

Перше завдання стосується високовмотивованих учнів, здатних усвідомлено зробити попередній вибір подальшої профілізації власної освіти. Друге – учнів з високим рівнем мотивації до практичної діяльності, які мають намір після 9-го класу продовжувати освіту з метою набуття професії. Третє – покликане розв'язати проблему недостатньо вмотивованих учнів, даючи змогу проявити власні потенційні можливості до певного виду діяльності. Четверте стосується роботи з учнями середнього рівня мотивації, нездатними усвідомлено зробити попередній вибір подальшої профілізації власної освіти.

Допрофільне навчання фізики здійснюється в системі загальної середньої освіти впродовж трьох років, розпочинаючи з 7-го класу, з використанням авторських навчально-методичних комплектів, що містять освітню програму навчального курсу «Фізика. 7–9», підручники, дидактичні матеріали, методичні рекомендації з організації навчання. У змісті навчання фізики інтегруються екологічні й астрономічні знання, а також використовується регіональний компонент для посилення його прикладної спрямованості, що дає змогу максимально враховувати професійний потенціал виробничого оточення школи, усвідомлювати практичну значущість фізичних знань, умінь і навичок, підвищувати рівень ключових і предметних компетенцій.

ВИКОРИСТАННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ОСВІТЬНОГО ОКРУГУ

Л. М. Шевчук, канд. пед. наук

Формування умінь школярів самостійно працювати з текстом є актуальним і важливим, починаючи з початкових класів.

Сутність самостійної роботи учнів розглядали Ж.-Ж. Руссо, А. Дістервег, Б. Єсіпов, Я. Коменський, Й. Песталоцці, Г. Селевко, К. Ушинський, Д. Дьюї, В. Сухомлинський, О. Савченко та ін. Науковці визначають поняття «самостійна робота» як особливий вид фронтальної, групової та індивідуальної навчальної діяльності учнів, що здійснюється під керівництвом, але не за безпосередньої участі учителя, характеризується значною активністю перебігу пізнавальних процесів, може виконуватися як на уроці, так і в позаурочний час і слугує засобом підвищення ефективності процесу навчання і підготовки учнів до самостійного поповнення знань.

Для впровадження самостійної роботи учнів у навчально-виховний процес характерне розширення її функцій: від контрольних до навчальних, від перевірних робіт – до підготовчих і навчальних.

У психолого-педагогічній літературі описано такі типи самостійних робіт: за місцем у процесі навчання – використовуються на етапі ознайомлення з новим матеріалом, його закріплення, повторення; за кількістю учасників – фронтальні, групові, індивідуальні; за формою завдань – на впізнавання, на відтворення, на перетворення, творчі; за оформленням відповідей – письмові, усні та практичні самостійні роботи.

Учені (Молдавська Н., Неділько В., Ситченко А., Сімакова Л., Степанішин Б.) розглядають самостійність читача у читанні, аналізі й оцінці прочитаного твору.

На уроках читання у початковій школі самостійна робота над текстом проводиться з метою формування в учнів повноцінних умінь і навичок читання; навчання розумінню змісту твору й засобів створення художнього образу (за Савченко О.).

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури і практики навчання виявлено низку завдань для самостійної роботи молодших школярів над текстом. Однак, на нашу думку, вони потребують доповнення.

Перевірка умінь учнів 4-го класу самостійно працювати над текстом показала, що за такої роботи в учнів виникають труднощі з аналізом твору, значна частина з них не повною мірою вміють послідовно викладати власні думки

щодо прочитаного, формулювати головну думку твору, виконувати завдання творчого характеру тощо.

Водночас, варто зауважити, що у психолого-педагогічній літературі відсутній опис особливостей використання самостійної роботи учнів над текстом в умовах освітнього округу.

Зазначене підтверджує актуальність розроблення системи вправ і завдань для самостійної роботи молодших школярів над текстом, відповідної програми курсу за вибором, добору форм організації самостійної роботи над текстом в умовах освітнього округу.

У НАПРЯМІ МОДЕЛІ ОПОРНОЇ ШКОЛИ ОСВІТНЬОГО ОКРУГУ

А. П. Самодрин, д-р пед. наук

Регіон біосферний – відносно замкнуте територіальне недержавне соціально-виробниче утворення, яке характеризується відносною самодостатністю й здатністю до самовідтворення соціально-виробничих функцій і відповідної інфраструктури, вбудоване у функціональну структуру космобіотизованого геопростору; територія адміністративної області, краю, група адміністративних районів або окремих район, містить у своєму центрі мегаполіс (місто або систему міст), щільність населення спадає від центру до периферії. Процес модернізації загальної середньої освіти узалежнюється від проблеми запровадження структурно-динамічної моделі профільного навчання в умовах біосферного регіону і містить таке: зміст профільної освіти, принципи добору змісту освіти, функціональну модель системи профільної освіти, навчально-освітній простір регіону, дидактичну модель профільно-диференційованої середньої загальноосвітньої школи, модель навчального профілю, дидактичну модель навчального предмета, психолого-педагогічні умови функціонування системи профільної освіти. Чільне місце у проекті належить моделі профільно-диференційованої середньої загальноосвітньої школи як опорної в складі освітнього округу.

Навчальний профіль – головний чинник моделювання навчально-виховного процесу в профільній школі. Профільна спрямованість навчання – зорієнтованість на здатність особистості обійняти певну сферу діяльності людини, до якої належить «тип спектра» (її) професій. Полігоном для повідомлення екологічного імперативу слугує регіон. Профільно-диференційована школа формує

пропозицію на допрофесійну підготовку в умовах регіону, прагне побудувати навчальний предмет – як перетин державного освітнього стандарту й регіонального компонента змісту освіти – потребує розробки. «Карта пропозицій» для випускників шкіл опирається на умови розвитку регіональної системи забезпечення кадрами процесу соціально-економічного розвитку, враховує запити та можливості особистості.

Школа I ступеня – традиційна. Школа II–III ступенів, спираючись на відповідний зміст освіти в рамках п'яти основних фуркацій діяльності людини, передбачає «нежорстку» та «жорстку» оптимізацію змісту освіти. «Нежорстка» оптимізація навчання притаманна для 5–8 класів і складає варіативність навчальної діяльності в рамках стандартного та варіативного компонентів змісту освіти (допрофільне навчання). «Жорстка» оптимізація притаманна класам вищого освітнього рівня (5–11(12) класи та 9–11(12) класи): передбачає варіацію в рамках державного та регіонального (шкільного) компонентів змісту освіти, а також інтеграцію непрофільних курсів і диференціацію (розгалуження, поглиблення) профільних курсів змісту освіти. Елементом оптимізації змісту освіти є курс «Людина – Світ» для учнів 5 класу). 11(12) клас передбачає філософський компонент, який об'єднує здобуті знання про світ у цілісний образ. Вивчення способів реалізації профільної діяльності передбачається в основній і старшій школі як концентрів (сфер): а) сфера (макро)життя: комплекс загальнолюдських знань і вмінь; б) сфера (мезо)виробництва: комплекс допоміжних знань і вмінь; в) сфера (мікро)навчально-прикладної діяльності: комплекс основних практичних знань і вмінь. У рамках відведеної кількості навчальних годин учителі школи здійснюють низку трансформацій змісту освіти: згорнутість/розгорнутість навчального матеріалу. Передбачається відповідне поглиблення змісту освіти, диференціація навчання водночас з інтеграцією освіти (об'єднання предметів, які доповнюють «таке поглиблення» задля формування цілісності особистості). Зміст навчання школи II-го та III-го ступенів урахує професійну спрямованість як набір досягнень учня. В умовах профільно-диференційованої школи: 5–6 класи – етап профорієнтації (10–11 років); 7 клас – етап профстабілізації (12 років); 8–11(12) класи – етап профдетермінації (від 13 років).

За характерними окресленнями умовного психологічного портрету класу або групи учнів, починаючи з 5 класу, на засадах провідної діяльності формуються навчальні групи (допрофільні й профільні класи) профільної школи, добирається зміст навчання, темп навчання, класний наставник, учителі і т.ін. Для наближення до моделі профільно-диференційованого навчання (за умов певних професійних напрямів діяльності: «людина–людина», «людина–природа», «людина–техніка», «людина–знак», «людина–художній образ») як основного психолого-педагогічного підходу використано доробок

Є. О. Клімова, який розглянув особистість через призму її ставлень до світу як до багатокомпонентного об'єкта. Згідно з моделлю, школа функціонує в єдиному «педагогічному просторі» (поняття введено нами; 1995 р.). Розробка моделі профільно-диференційованої школи і її апробація здійснювалась у 1992–2000 рр. на засадах органічного зв'язку навчального процесу зі змістом освіти (передбачено дидактичний аспект управління школою). Оскільки принцип природододільності є наскрізним у діяльності профільно-диференційованої школи як соціального інституту, то загальнодидактичні й організаційні принципи, на засадах яких має функціонувати множина профільно-диференційованих шкіл регіону, витікають саме з принципу природододільності. З основного принципу організації профільного навчання – природододільності – витікає також поняття «оптимізації» (Бабанський Ю. К.). Це один із найважливіших принципів функціонування моделі профільно-диференційованої школи.

Основна педагогічна функція школи, визначаючи її сутність, здійснюється в рамках стосунків «учитель – учень, учень – учень». З огляду на цей аспект, оптимізація розвитку школи сприятиме реалізації змісту саме цих відносин – як визначений зміст освіти за відповідного процесу навчання (профілю). У процесі регіоналізації освіта виступатиме умовою цілепокладання, дороговказом регіонального розвитку¹.

ВЗАЄМОДІЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ У ВЕЛИКОДМИТРОВИЦЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ОКРУЗІ

А. П. Буря

Освітній округ як нова структура у мережі закладів освіти формується на добровільних засадах, що об'єднує кілька загальноосвітніх навчальних закладів та інших установ.

Експериментальна модель освітнього округу, що розташований в північно-західній частині Обухівського району Київської області, розроблялася відповідно до плану експериментальної роботи лабораторії сільської школи Інституту педагогіки НАПН України, в основу якої покладено принцип взаємодії, що розгортається між Великодмитровицькою ЗОШ I–III ступенів, Підгірцівською ЗОШ I–III ступенів і Старобезрадічівською ЗОШ I–II ступенів. Цей освітній округ не має статусу юридичної особи, а його суб'єкти зберігають юридичну самостійність.

¹ *Самодрин, А. П.* Формування навчально-освітнього простору регіону : монограф. [Текст] / А. П. Самодрин. – Кременчук : ПП Щербатих, 2006. – 456 с.

Плідна взаємодія між педагогічними й учнівськими колективами шкіл будується на традиційних зв'язках та успішному педагогічному досвіді, що слугував основою для розроблення експериментальної моделі освітнього округу північної частини Обухівського району.

Поетапне впровадження моделі вимагало розроблення Програми функціонування і розвитку освітнього округу, де передбачено низку заходів і проєктів, що реалізовуватимуться за спільною угодою всіх суб'єктів цього об'єднання.

Розроблені проєкти Великодмитровицькою ЗОШ I–III ступенів «Школа здорового способу життя» реалізуються за участю учнів і вчителів трьох шкіл. Розклади і графіки запланованих змагань з різних видів спорту, проведення відкритих уроків, написання творчих робіт, проведення конкурсів тощо будуть представлені у кожній школі.

Для поглиблення взаємодії між закладами, що входять до складу округу, підготовлено проєкти вчителями Старобезрадічівської ЗОШ I–II ступенів та Підгірцівської ЗОШ I–III ступенів, до реалізації яких будуть максимально залучені учні і вчителі нашої школи.

Регіональна особливість змісту спільної діяльності пов'язана з розв'язанням екологічних проблеми, що вимагає уваги як з боку закладів освіти, так і органів місцевого самоврядування, місцевої громадськості. З цією метою розробляються спільні проєкти природоохоронного характеру: «Екологічна стежина», «Люби і бережи свій рідний край» та ін.

Взаємодія закладів освітнього округу реалізується шляхом організації різних форм методичної роботи, яка передбачає проведення спільних тематичних семінарів, майстер-класів, відкритих уроків, що проводяться вчителями трьох шкіл.

Діяльність освітнього округу тільки розпочалася у рамках експерименту, проте можна стверджувати, що позитивні результати є очевидними: зріс інтерес учнів до пошуково-дослідницької роботи, підвищився рівень мотивації до навчання, розширилися комунікативні можливості для розвитку особистісних якостей учнів малочисельних шкіл.

Взаємодія між закладами освітнього округу розширюватиметься і поглиблюватиметься на наступних етапах експерименту.

ОРГАНІЗАЦІЯ КРАЄЗНАВЧО-ПОШУКОВОЇ РОБОТИ В ОСВІТНЬОМУ ОКРУЗІ

Н. І. Давидюк

На сучасному етапі сільська школа має готувати особистість, адаптовану до життя, здатну до самоосвіти й саморозвитку, яка володіє інформаційними технологіями, прагне змінити на краще навколишню дійсність.

Слід зазначити, що педагогічним колективом Трипільської загальноосвітньої школи I–III ступенів, де навчається 235 учнів, визначена основна мета виховної діяльності, яка передбачає забезпечення умов для розвитку загальної культури учнів, прищеплення кращих людських рис, виховання на принципах загальнолюдських, духовних цінностей, українських народних традиціях і звичаях, героїчного минулого нашого древнього краю, виховання любові до Батьківщини, рідної мови на основі індивідуального підходу.

Трипільська загальноосвітня школа I–III ступенів є опорною з проблем краєзнавчої роботи в районі для Халеп'янської, Витачівської, Жуківцівської, Дерев'янської шкіл I–II ступенів. Центром такої діяльності є гурток «Історичне краєзнавство» – керівник К. І. Буренко, старший науковий співробітник Київського обласного археологічного музею, заступник директора з виховної роботи, учитель-методист, учитель «Київщинознавства» і «Краєзнавчої світлиці».

У школі діє музей Бойової слави села Трипілья, на основі матеріалів якого здійснюється патріотичне виховання учнів і жителів села. Проводиться значна робота працівниками Київського обласного археологічного музею, особливо в свята Перемоги, Дня захисника Вітчизни, Дня трагедії на ЧАЕС.

У селі Трипілья функціонує Київський обласний археологічний музей, приватний музей «Прадавня Арата – Україна», а в сусідньому населеному пункті Халеп'ї – музей В. В. Хвойки, з якими школа тісно співпрацює.

Значне місце посідає науково-дослідна робота в школі, учні здобувають перемоги на районних і обласних конкурсах МАН, є учасниками Всеукраїнської туристично-краєзнавчої експедиції, брали участь в обласному зльоті юних краєзнавців на базі Меморіального комплексу «Національний музей історії Великої Вітчизняної війни в 1941–1945 роках» м. Києва.

У школі реалізується програма курсу «Київщинознавство. Трипільщина» з 5-го до 11-го класу, автором якої є К. І. Буренко. Зібрані матеріали краєзнавців та наполеглива пошукова робота керівника гуртка дали плідний результат – видано книгу «Трипілья в течії віків».

Результатом надбань і успіхів школи є високий рівень творчого потенціалу педагогічного колективу та цінний досвід краєзнавчої роботи, що поширюється як на Обухівщині, так і далеко за її межами. Про це свідчать численні публікації у засобах масової інформації, зокрема газетах «Трипільські джерела» і «Обухівський край».

ОСВІТНІЙ ОКРУГ ЯК НОВА МОДЕЛЬ ЗАДОВОЛЕННЯ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ

В. М. Єцкало

Створення в сільській місцевості освітнього округу як нової організаційної форми шкільної освіти якнайкраще відповідає вимогам сьогодення. Малочисельні сільські школи потребують високо кваліфікованих педагогічних кадрів, матеріального забезпечення, що відповідає сучасним освітнім вимогам. Спостерігається тенденція зниження кількості учнів у таких закладах, у тому числі за переходу до найближчих міських шкіл. Зазначені проблеми можуть бути розв'язані завдяки взаємодії і співпраці сільських шкіл, що об'єднуються в освітні округи.

Освітній округ, до якого належать три школи Обухівського району Київської області, а саме: Великодмитровицька ЗОШ I–III ступенів, Підгірцівська ЗОШ I–III ступенів, Старобезрадичівська ЗОШ I–II ступенів, створено на основі Постанови Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 р. № 771. Взаємовідносини, спільність справ, інтересів історично об'єднували ці навчальні заклади. Новітні ідеї сприяли тому, що існуючий досвід партнерських стосунків було узагальнено і представлено на якісно вищому рівні.

За сприяння завідувачки лабораторії сільської школи Інституту педагогіки НАПН України В. В. Мелешко між лабораторією і низкою шкіл Обухівського району укладено угоди про проведення експериментального дослідження організаційних і педагогічних умов функціонування освітнього округу.

Слід зазначити, що науковці лабораторії розробили науково-методичну базу для проведення дослідження, визначили цілі, закономірності, принципи функціонування освітнього округу, продовжують працювати над методичними рекомендаціями щодо організації науково-методичної та навчально-виховної роботи вчителів.

Діяльність освітнього округу ще знаходиться на рівні експерименту, але педагоги шкіл упевнені, що таке утворення – не просто вдосконалення старої системи, а розвиток, модернізація й реформування освіти в цілому. Об'єднання шкіл дасть змогу інтегрувати інтелектуальні, педагогічні, методичні ресурси з метою поліпшення освітніх послуг і підвищення якості освіти.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОГО ОКРУГУ

Л. І. Келембет

У системі загальної середньої освіти України назріла потреба інноваційного розвитку сільської загальноосвітньої школи, підвищення її конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг, реалізації головного завдання – створення оптимальних умов у здобутті якісної загальної середньої освіти.

Особливо актуальною є проблема освітніх округів, що створюються відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про освітній округ» від 27 серпня 2010 р. №777 та розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення методичних рекомендацій щодо складання регіональних планів створення освітніх округів та модернізації мережі професійно-технічних, загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі шкіл-інтернатів» від 5 вересня 2012 р. №675-р. Створення у сільській місцевості освітніх округів як багатофункціонального освітнього комплексу, центру соціокультурного життя, зумовлено глобалізацією соціально-політичного та економічного розвитку держави, бажанням молоді здобути освіту, яка відповідає міжнародним стандартам, набуттю різноманітних компетентностей та їх реалізації в системі життєвого проектування.

Відповідно до «Положення про освітній округ», округ – добровільне об'єднання у межах адміністративно-територіальних одиниць навчальних закладів системи дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної та вищої освіти, що спрямовують свою діяльність на створення умов для здобуття громадянами загальної середньої освіти, впровадження допрофільної підготовки і профільного навчання, поглиблене вивчення окремих предметів, забезпечення всебічного розвитку особистості, а також закладів культури, фізичної культури і спорту, підприємств і громадянських організацій.

Один чи кілька навчальних закладів за потреби можуть виконувати функції опорних. Округ може функціонувати і без них.

Округ у своїй діяльності керується Конституцією України, Законами «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», «Про позашкільну освіту», цим Положенням та іншими нормативно-правовими актами.

Основними завданнями округу є створення єдиного освітнього простору в межах адміністративно-територіальної одиниці та належних умов для забезпечення навчально-виховного процесу, реалізація допрофільної підготовки і

профільного навчання, розвиток творчих здібностей, нахилів, обдарувань дітей, упровадження сучасних освітніх технологій.

Основними навчальними закладами, що забезпечують надання повної загальної середньої освіти, є середні загальноосвітні навчальні заклади різних типів: багатoproфільні школи, гімназії, ліцеї, загальноосвітні школи з допрофільною підготовкою.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ В УМОВАХ ОСВІТЬНОГО ОКРУГУ

Б. В. Місевич

Оснoвним завданням сучасної школи є виховання конкурентоспроможної особистості. Саме тому основною метою своєї праці вчитель, як відомо, обирає таку, щоб у процесі навчання й виховання розвинути учня як майбутнього активного суб'єкта суспільної і трудової діяльності, сформувати його особистість.

Сьогоднішній соціальний запит передбачає реформування змісту навчання з орієнтацією на ключові компетентності, оволодіння якими дасть змогу молоді самореалізуватися в професійному, соціальному, повсякденному житті. Тож завдання опорної школи полягає в створенні умов для розвитку і самореалізації кожної особистості освітнього округу, підготовки її до життя, праці, творчості. Створення й використання високих технологій, підвищення рівня інтелектуального розвитку дитини вимагають зміщення пріоритетів реформування освіти з лише інформаційного підходу у навчанні на компетентнісний. Активізація й розвиток творчої діяльності учнів в освітньому окрузі, на нашу думку, основний шлях формування компетентної особистості випускника, здатного до саморозвитку і самовдосконалення.

Організаційною формою впровадження компетентнісного підходу у змісті освіти та організації навчального процесу в освітньому окрузі є допрофільна підготовка і профільне навчання.

Для реалізації компетентнісного підходу у навчанні й вихованні учнів слід визначити мету, тобто, якого випускника ми хочемо виховати.

В освітньому окрузі значно легше знайти шляхи реалізації компетентнісного підходу у здійсненні профільного навчання у сільській школі.

Щоб створити будь-яку модель навчання, слід визначитися, для чого ми це робитимемо і що в кінцевому підсумку хочемо отримати, якого випускника підготувати й випустити зі школи.

Розробляючи модель освітнього округу, ми дійшли висновку, що «портрет» майбутнього випускника складається з різних компонентів, у тому числі й сукупності компетенцій, необхідних для його подальшого навчання або трудової діяльності. Водночас враховано ті компетенції, які найоптимальніше розвиваються в соціальному, культурному, педагогічному середовищі освітнього округу.

Особливу увагу приділяємо умінню організувати індивідуальну освітню діяльність старшокласника, що вимагає вироблення стійких навичок самоосвіти, усвідомленого ставлення до навчання й подальшого самовизначення.

Разом з батьками визначаємо коло інтересів і здібностей учнів, їхніх обдарувань і можливостей.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ З УЧИТЕЛЯМИ СІЛЬСЬКИХ ШКІЛ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ОКРУГУ

Л. М. Попович

На сучасному етапі модернізації системи освіти проблеми сільської школи набувають актуальності, підвищується здатність таких закладів освіти до прогресивного розвитку.

Умови педагогічної діяльності вчителя сільської малочисельної школи мають свої особливості, що вимагає специфічної підготовки до роботи в освітніх установах. Така підготовка здійснюється у процесі практичної діяльності і науково-методичної роботи, яка організовується як на базі школи, так і в умовах освітнього округу.

Проблеми науково-методичної роботи знайшли своє відображення в дослідженнях відомих учених Ю. Бабанського, В. Бондаря, Н. Волкової, Ю. Гільбуха, Л. Даниленко, І. Жерносека, І. Зайченка, Л. Занкова, М. Красовицького, Н. Клокар, В. Мелешко, З. Онишків, Н. Набоки, І. Осадчого, В. Павленка, В. Пуцова, О. Савченко.

Сучасні дослідники розкривають особливість і значення науково-методичної роботи, що сприяє збагаченню педагогів творчими знахідками, допомагає учителеві підвищувати власну компетентність, спонукає до самоосвіти, сприяє збагаченню загальноколективного педагогічного досвіду, спонукає вчителів до підвищення професійної майстерності, формує готовність педагогічних працівників до здійснення дослідно-експериментальної діяльності.

Учені дослідили етапи організації науково-методичної роботи як комплексу взаємозумовлених і взаємопов'язаних дій, форми і методи її здійснення, враховуючи особливості сільської школи.

Особливістю методичної роботи, як вважає учений І. Осадчий, є те, що організаційно-методичну роботу у районному методичному кабінеті територіального освітнього округу здійснюють методисти районного центру, що створюється як структурний підрозділ відділу освіти і є сервісною службою для підвищення педагогічної майстерності вчителя сільської школи. На думку вченого, метою центру є здійснення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в закладах освіти та підвищення майстерності вчителів. Методисти такого центру надають індивідуальні консультації, організовують і координують роботу постійно діючих семінарів, районних методичних об'єднань, опорних шкіл, творчих груп, семінарів-практикумів, консультативних пунктів для вчителів, які працюють не за фахом, а також проводять різноманітні методичні заходи, спрямовані на розв'язання науково-методичних проблем.

Отже, організовуючи науково-методичну роботу з педагогами сільської школи в умовах освітнього округу, необхідно здійснювати специфічну системну підготовку вчителя, спрямовану на зростання його професійної компетентності.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В РІЗНОВІКОВИХ ГРУПАХ ПОЧАТКОВОЇ МАЛОЧИСЕЛЬНОЇ ШКОЛИ

О. І. Сахно

Зміни, що відбуваються в суспільстві, вимагають забезпечення конституційного права громадян на якісну освіту і вільний доступ до її здобуття. Тож кожна дитина має право здобути якісну повну загальну середню освіту за місцем проживання.

Складна демографічна ситуація в державі спричиняє щорічне збільшення кількості малочисельних шкіл. Нами проведено порівняльний аналіз шкільної мережі початкової ланки загальноосвітніх навчальних закладів Путивльського району Сумської області за останні чотири роки. Як свідчить практика, кількість учнів початкової школи, які навчаються в сільських загальноосвітніх навчальних закладах, складає від 31 % до 36 %, із них у середньому 49,5% навчаються в класах, де менше п'яти учнів.

Потягом I-го семестру 2012/2013 н.р. у загальноосвітніх навчальних закладах Путивльського району проведено констатувальний експеримент з вивчення результативності навчання учнів 4-х класів, рівня мотивації та стану адаптації першокласників до навчання. Водночас проаналізовано навчальні плани з різною формою організації навчального процесу (індивідуальний, різновікової групи, повного класу).

Результати дослідження свідчать, якщо учнів у класі менше п'яти, вищих результатів порівняно з повними класами, досягають ті, хто навчається в різновікових групах.

Проблеми організації навчання у різновікових групах активно досліджувалися як вітчизняними, так і зарубіжними вченими. Над зазначеною проблемою працювали такі видатні науковці, як: К. Ушинський, В. Сухомлинський, О. Савченко, Н. Присяжнюк, З. Онишків, В. Мелешко, Л. Байбородова та ін. Дослідниками розроблено основні принципи і закономірності організації навчально-виховного процесу в різновікових навчальних групах початкової малочисельної школи, форми організації навчання, педагогічні технології тощо.

Спираючись на наукові здобутки, з метою підготовки вчителів початкових класів до навчання молодших школярів в умовах різновікових груп, упродовж серпня 2012 – січня 2013 рр. нами було розроблено і проведено для педагогів кілька тренінгів, спрямованих на підвищення їхньої методичної і педагогічної майстерності.

Проведена робота дала можливість зробити висновок про те, що для якісного навчання молодших школярів у малочисельних класах слід розробити науково-методичні рекомендації щодо його організації у різновікових групах, створити умови для тьюторського супроводу учнів, котрі працюють за індивідуальними програмами. Це сприятиме формуванню й розвитку загальнопредметних та інших компетенцій, якісному засвоєнню програмового матеріалу.

ЛАБОРАТОРІЯ ШКІЛЬНОГО ОБЛАДНАННЯ

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ

В. П. Волинський, канд. пед. наук

У результаті проведених експериментально-емпіричних досліджень використання аудіовізуальних електронних засобів навчання встановлено, що вони є ефективними, якщо їх інформаційне поле (навчальний матеріал) є дидактично препарованим з чітко визначеними інформаційними функціями, дидактичною роллю і призначенням складових інформаційних елементів для виконання інваріантних і варіативних завдань навчальної програми. Водночас важливо у процесі створення аудіовізуальних електронних засобів навчання враховувати, що їх змістове наповнення (навчальний матеріал, інформаційне поле) повинно мати, крім навчально-пізнавальної і операційно-діяльнiсної, ще й керівну інформацію. Вона призначена для: організації навчальної діяльності учнів; керівництва процесами сприймання, усвідомлення, засвоєння учнями знань; контролю навчальних досягнень учнів.

Структуризація змістового наповнення аудіовізуальних електронних засобів навчання має створювати сприятливі передумови для: по-перше, автономного використання на всіх етапах навчання, зокрема, мотивації навчання, актуалізації знань, етапної подачі і пояснення навчального матеріалу, повторення і закріплення знань та формування умінь і навичок їх використання у практичній діяльності, контролю навчальних досягнень учнів; по-друге, диференціації навчальних навантажень учнів у процесі виконання поставлених завдань; по-третє, оптимізації динаміки розумової працездатності учнів; по-четверте, використання у комплексі із традиційними засобами навчання, електронними підручниками, новітніми інформаційними технологіями навчання. При цьому швидкість подачі інформації має бути рівною 1,4–1,8 інформаційно логічних елементів знань за хвилину. Використання аудіовізуальних електронних засобів навчання не призводить до суттєвих (незворотних) негативних змін у динаміці розумової працездатності учнів, якщо тривалість їх демонстрування та подачі і пояснення нового навчального матеріалу не перевищує 20 хвилин.

Загалом, використання аудіовізуальних електронних засобів навчання є ефективним, якщо дидактичні основи і розроблені вимоги до їх створення передбачають дидактичне препарування навчального матеріалу та його структурування відповідно до закономірностей процесу навчання. Зокрема, включення у змістові ознаки аудіовізуальних електронних засобів навчання інформації для: організації і керівництва навчальною діяльністю учнів; мотивації навчання, структурування знань, умінь, навичок, необхідних для якісного сприймання, усвідомлення нового навчального матеріалу та розв'язування задач, вправ, побудови правильних відповідей на поставленні запитання; узагальнення, систематизації, повторення вивченого нового навчального матеріалу; застосування здобутих знань у практичній діяльності.

СЦЕНАРІЙ СТВОРЕННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ

О. В. Черноус, канд. пед. наук

Створювати електронний зразок аудіовізуальних електронних засобів технологічно виправдано за змістом написаного сценарію. Слід вважати, що сценарій – це комплексна інформаційна основа, за якою визначено: структуру аудіовізуальних електронних засобів, їх дидактичне призначення; змістове наповнення складових та елементів; техніко-комунікативні можливості програмно-педагогічного забезпечення для оперативного користування інформаційною базою.

Для зручності сценарій потрібно писати у формі окремих тематичних кадрів-модулів. Водночас, потрібно спиратися на конкретні визначення і раціонально їх використовувати.

Кадр-модуль – частина сценарію, що має чітко визначене призначення, логічно завершений обсяг навчального матеріалу, у формі комплексу навчально-пізнавальної, керівної, операційно-діяльничної інформації, що розрахована на виконання одного або кількох споріднених навчальних завдань.

Зміст – перелік назв складових і кадрів – модулів аудіовізуальних електронних засобів навчання як логічно завершених блоків, елементів навчально-пізнавальної, операційно-діяльничної, керівної інформації.

Змістові та операційно-діяльничні ознаки – навчальна інформація про явища і процеси, що вивчаються, керівні дії, вправи, задачі, запитання тощо.

Програмно-педагогічне забезпечення – електронна програма для пошуку, виведення на екран персонального комп'ютера інформації аудіовізуальних електронних засобів за вибором користувача.

Додатки – логічно і змістово завершені обсяги навчально-пізнавальної, керівної, операційно-діяльничної інформації, якою користувач може послугуватися для: розширеного пояснення явищ і процесів, що вивчаються; опрацювання диференційованих за рівнем складності вправ, задач, запитань тощо.

Форма представлення (написання) сценарію є системою взаємопов'язаних кадрів-модулів, кожний з яких призначений для подачі та пояснення навчальної інформації про: предметну назву; реквізити авторів-розробників, консультантів, редакторів, коректорів, програмістів, дизайнерів та рекомендації щодо відбору фахівців; назву і призначення кадру; навчальний матеріал; зміст кадру; мотивацію навчальної діяльності; постановку навчальних завдань, які треба розв'язати; актуалізацію необхідних знань для розв'язування навчальних завдань; визначення плану подачі та пояснення нового навчального матеріалу; повторення, узагальнення і систематизацію знань; формування вмій і навичок застосовувати знань у практичній діяльності; отримання розширених обсягів інформації про явища і процеси, що вивчаються; тестування якості знань, зокрема отримання правильних розв'язків задач і відповідей на запитання.

ТЕХНОЛОГІЯ СТВОРЕННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ

Т. В. Якушина

Технологія як логічно, технічно, економічно обумовлений порядок виконання певних операцій, дій тощо тісно пов'язана з об'єктами дослідження. Водночас технології можуть бути загального і спеціального призначень. Коли визначають зміст спеціальних технологій, додають уточнення типу: педагогічні, санітарно-гігієнічні, фізіологічні, психологічні, фізичні і т. ін. технології, які характеризують змістові ознаки і послідовність виконання дій для вирішення поставлених завдань, притаманних певній галузі науки з огляду на її цілі, зокрема це стосується визначення дидактичних основ створення аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання. Утім, у всіх випадках технологія – це наука, що передбачає встановлення технологічності (можливості) раціонального використання певних приладів, пристроїв, інструментів, машин, механізмів тощо у визначеній ергономічно

обґрунтованій послідовності для виконання поставлених завдань. Для педагогічного процесу – це засоби навчання, педагогічні дії, прийоми, способи тощо. Зміст поняття «технологія» не можна обмежувати виконанням суто технічних завдань. Воно ширше за своїми змістовими та операційно-діяльнісними ознаками і може визначатися як наука, до завдань якої входить виявлення закономірностей перебігу певних процесів з метою їх дослідження і раціонального використання у практичній, науково-практичній, педагогічній діяльності для виконання поставлених завдань. З огляду на викладене, зазначаємо, що структурно технологію, зокрема визначення дидактичних основ створення аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання, слід розуміти як ергономічно (раціонально) визначений комплекс теоретичних і практичних заходів, дій, операцій тощо, які слід виконати для розв'язання певних проблеми чи завдань.

Виходячи із змістових ознак поняття «технологія», розроблення дидактичних основ і визначення на їх базі вимог до створення аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання має передбачати виконання конкретних теоретично-практичних завдань. Перше – планування визначення дидактичних основ створення аудіовізуальних електронних засобів. Друге – здійснення аналізу літературних джерел і визначення змістових ознак поняття «аудіовізуальні електронні засоби» та їх класифікації; прогнозування педагогічних можливостей аудіовізуальних електронних засобів як автономних мультимедійних засобів навчання та ефективності їх використання у контексті інтенсифікації, раціоналізації навчання та підвищення рівня навчальних досягнень учнів; використання набутого досвіду з визначення дидактичних основ та висування на їх основі вимог до створення аудіовізуальних електронних засобів навчання. Третє – розроблення концептуальних засад визначення дидактичних основ і вимог до створення аудіовізуальних електронних засобів. Четверте – встановлення технологічності реалізації вимог до створення аудіовізуальних електронних засобів – створення сценарію. Шосте – створення експериментальних електронних зразків аудіовізуальних електронних засобів. І сьоме завдання – дослідження ефективності використання експериментальних електронних зразків аудіовізуальних електронних засобів із внесенням (за потреби чи необхідності) доповнень, коректив до дидактичних основ, до вимог їх створення, а також апробація у навчальній практиці.

ТЕХНІКО-КОМУНІКАЦІЙНІ ВИМОГИ ДО ПРОГРАМНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

О. С. Красовський

Техніко-комунікаційні вимоги до програмно-педагогічного забезпечення аудіовізуальних електронних засобів навчання передбачають визначення його навігаційних можливостей у керівництві подачею інформації за вимогою і вибором користувача; можливості для пошуку, одержання, виведення на екран навчальної інформації; сумісності його використання із застосуванням комп'ютерної та відеопроєкційної техніки.

До складу програмно-педагогічного забезпечення має входити програма, яка виконує всі необхідні операції для його інсталяції та деінсталяції і забезпечує мінімальне втручання користувача у процес установки. Програма інсталяції не повинна потребувати додатково програмного забезпечення, крім того, яке входить до складу операційної системи комп'ютерів, відеопрограваців, відеопроєкторів, що постачаються до навчальних закладів згідно зі специфікацією МОН України. Програмно-педагогічне забезпечення повинно мати засоби для взаємодії з іншими інформаційно-комп'ютерними системами та внесення доповнень до змісту навчального матеріалу, способів управління навчальною діяльністю, використання у глобальних комп'ютерних мережах обміну інформацією.

Організація процесу подачі інформації з використанням програмно-педагогічного забезпечення повинна мати можливості:

- посторінкового перегляду змісту аудіовізуальних електронних засобів навчання (уперед, назад);
- здійснення прийому «стоп-кадр» під час перегляду динамічних аудіовізуальних засобів навчання;
- опрацювання змісту, змістових ознак навчального матеріалу в режимі аудіювання (прослуховування), читання тексту, пояснення наочності;
- здійснення «паузи» на визначений користувачем час;
- подання сигналу про можливість переходу до іншої (наступної) сторінки, наступного кадру;
- швидкого (оперативного) переходу до наступного чи обраного кадру, завдання тощо;
- зміни параметрів звуку, кольорового фону;
- керування процесом демонстрації аудіовізуальних електронних засобів;
- тестування якості знань, отримання правильних розв'язків задач та відповідей на запитання;
- вимикання відеопрогравача, комп'ютера у встановленому режимі.

ЛАБОРАТОРІЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТА ПРОФКОНСУЛЬТАЦІЙ

СУЧАСНА СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ МОЛОДІ. МОЖЛИВІ ШЛЯХИ ЇЇ ВДОСКОНАЛЕННЯ І МОДЕРНІЗАЦІЇ

В. І. Доротюк, канд. псих. наук

На ефективність профорієнтації впливає безліч різних об'єктивних і суб'єктивних чинників. Це складна система, яка важко піддається організації і керуванню. Організація профорієнтації має носити комплексний характер, тому потрібно конкретизувати науковий, управлінський (а краще – комплексний) підхід, за якого будуть задіяні всі структури системи освіти і будуть створені механізми їх впливу на процес професійного становлення особистості.

За незмінної кінцевої мети конкретні цілі і завдання роботи кожної окремої профільної школи залежать від потреб регіону і суспільства у кадрах та тих чи інших професіях, гостроти цих потреб і можливостей освітнього закладу.

Сучасна система профорієнтаційної роботи має носити наскрізний характер і містити такі структурні компоненти і напрями:

- попередня професійна діагностика, спрямована на виявлення інтересів і здібностей особистості до тієї чи іншої професії;
- професійна консультація, спрямована переважно на надання індивідуальної допомоги у виборі професії з боку фахівців-профконсультантів;
- професійний добір (відбір), який здійснюється з метою вибору особистості, що з найбільшою імовірністю зможе успішно освоїти певну професію і виконувати відповідні трудові обов'язки;
- професійна освіта, що включає неперервні профінформацію, профпропаганду і профагітацію;
- соціально-професійна орієнтація;
- професійне виховання, що ставить на меті формування моральних професійних якостей (відповідальності, честі і достоїнства).

Більшість описаних компонентів системи профорієнтації можливо реалізувати на рівні профільної школи, попередньо визначивши основні пріоритетні завдання її діяльності. Профільна школа має стати першою ланкою професійного становлення учня, забезпечивши країну прогнозованим і керованим кадровим потенціалом. Зокрема, профорієнтація потребує інтеграції

з навчально-виховним процесом освітнього закладу, вносячи корективи в організаційний і змістовий компоненти навчання.

Першим кроком має стати створення і обґрунтування навчальних профілів залежно від особистісних і професійних здібностей учнів та вимог ринку праці. Крім того, профільна школа має: забезпечити економічну виправданість і доцільність навчально-виховного процесу для потреб ринку праці і суспільства; сприяти розвитку особистісних і професійних природних задатків школярів; формувати в учнів інтерес до навчання та професійного самовизначення; попереджати явища педагогічної занедбаності та девіантної поведінки серед учнів за реалізації заходів, спрямованих на індивідуальну психолого-педагогічну роботу.

За цих умов профорієнтація набуде системного, прогнозованого характеру, а заходи, спрямовані на професійне самовизначення особистості, будуть виправданими й ефективними.

ФОРМУВАННЯ ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

М. І. Піддячий, д-р пед. наук

Актуальність пошуку нових шляхів формування освітнього середовища профільної школи зумовлена неспроможністю системи загальної середньої освіти повною мірою зреалізувати принципи освіти, виховання й навчання відповідно до визначених особистісних і суспільних ціннісних координат в умовах «відкритого» регіонального, європейського і світового життєвого простору.

Освітнє середовище профільної школи – соціально-педагогічна та організаційно-управлінська структура для формування системи навчально-виховних, виробничих і культурно-освітніх заходів, спрямованих на духовний, культурний, інтелектуальний, операційно-технологічний, мотиваційний, креативний, соціально-трудоий та економічний розвиток на етапах перебудови структури особистості відповідно до основних завдань, принципів, рівнів і форм, окреслених у Концепції профільного навчання в старшій школі.

Навчання розглядається нами як процес нелінійного відкритого міжособистісного діалогу, спрямованого на: формування психологічної сфери; розвиток синергетичного мислення; виховання національної свідомості; вивчення іноземних мов; опанування інформаційно-комунікаційними технологіями й використання інформаційного поля; формування компетентностей, достатніх

для прийняття адекватних рішень у процесі розв'язання лінійних і нелінійних життєвих і трудових завдань; сприяння самоорганізації, саморозвитку, самовихованню, самоосвіті; супровід особистості в соціально-трудовому середовищі тощо.

Створення умов, за яких розвивається особистість, вимагає: розробки компетентностей з огляду на критерії вікової періодизації, узгоджених з суспільними цінностями і напрямами розвитку; розчленування компетентностей за категоріями узагальненості й конкретності, індивідуальності і колективності, базовості, важливості, пересічності тощо; практичної реалізації завдань довгострокової стратегії і переходу від предметно-орієнтованого до особистісно орієнтованого навчання; побудови ментальної навчально-виховної моделі на культурологічній основі; ресурсів для якісного навчання учнів у сільських малокомплектних школах.

З огляду на перспективи розвитку, зміст освіти та організація навчально-виховного процесу в профільній школі має базуватися на таких підходах: формуванні вихідних знань й аналізі результатів їх застосування; зосередженні педагога на здібностях і психофізіологічних можливостях учнів; диференційованості у процесі розподілу навчального навантаження; гнучкості, ґрунтованій на різних формах управління (з урахуванням рівня розвитку територіально-місцевої автономії) за загальноприйнятими принципами і стандартами якості; відкритості й доступності для суспільства; набутті соціальних, психоемоційних, технологічних, практичних, моторних, художніх та інших умінь; встановленні зв'язків між теорією і практикою; особистісно орієнтованому навчально-виховному процесі; зосередженості педагога на прогресивно-виховному оцінюванні; компетентісно-ієрархічному у процесі визначення особистісного ціннісного ряду; наступності у системі безперервної освіти.

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ БАЗОВИХ ПОНЯТЬ ЗА ТЕХНОЛОГІЧНИМ ПРОФІЛЕМ НАВЧАННЯ

Н. Г. Левченко, канд. пед. наук

Однією з умов розвитку особистості є формування системи наукових поглядів, що спирається на знання термінології. Проведений констатувальний експеримент і здійснений відповідний аналіз засвідчив, що незначна увага у профільній школі відводиться формуванню базових понять взагалі, і,

зокрема, з технологічного профілю. Анкетування старшокласників, учителів трудового навчання дає підстави стверджувати, що майже 17 % опитаних виявили достатні знання базових понять.

З-поміж сукупності зовнішніх об'єктивних умов, що сприяють формуванню освітнього середовища профільної школи, виокремлено і обґрунтовано ті педагогічні умови, що підвищують рівень знань у старшокласників базових понять, зокрема, з технологічного профілю, а саме:

- добір доцільних методів і засобів формування базових понять;
- організація активної пізнавальної діяльності старшокласників на кожному формувальному етапі;
- використання понять у практичній діяльності;
- організація самостійної роботи з оволодіння базовими поняттями;
- реалізація міжпредметних зв'язків.

Запропонована технологія організації навчальної діяльності учнів у профільній школі реалізується як модель формування у старшокласників базових понять за технологічним профілем навчання. Модель є сукупністю компонентів взаємодії вчителя і учня як учасників педагогічного процесу, які зорієнтовані на формування понятійно-термінологічного апарату учня. Вона побудована за дотримання педагогічних принципів, педагогічних умов, що висуваються до процесу формування понять, з урахуванням особливостей організації навчального процесу у ЗНЗ та взаємодії внутрішнього і зовнішнього середовищ.

Розроблено рекомендації з підвищення педагогічної майстерності вчителів, що позитивно позначилося на показниках сформованості базових понять у старшокласників з технологічного профілю навчання. Показники визначалися на основі трьох критеріїв – когнітивного, мотиваційного і діяльнісного. Відповідно до показників відбувся розподіл знань старшокласників за рівнями (низький, середній, високий).

Апробація розробленої моделі дає підстави стверджувати, що відбуваються зміни рівнів знань старшокласниками базових понять з технологічного профілю. Про це свідчить позитивна динаміка: в експериментальних групах кількість старшокласників з високим рівнем зросла на 7,4 %, з середнім – на 12,8 %, з низьким зменшилася на 20,1 %, а в контрольних групах з високим – на 2,4 %, середнім – на 7,1 %, а з низьким зменшилася на 9,5 %.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ НАМІРІВ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

М. С. Коляновська, канд. пед. наук

Аналіз педагогічного досвіду, фахових видань, навчальних програм, підручників, навчальних посібників, навчально-методичної літератури з професійної орієнтації старшокласників засвідчує, що формуванню їхніх професійних намірів у процесі профільного навчання відведено мало уваги, що призводить до низького рівня самовизначення, помилок у виборі майбутньої професії та відповідного їй ВНЗ. Проведене анкетування в рамках експериментально-дослідної роботи серед учнів 9-11-х класів дає підстави стверджувати, що 15–20 % серед опитаних мають високі показники на стадії обґрунтованих професійних намірів. Такі дані на 60–80 % нижчі бажаних в умовах сучасного ринку праці.

Обґрунтовані педагогічні умови та розроблена модель формування професійних намірів старшокласників профільної школи, що включає всі компоненти взаємодії вчителя, учня та його батьків як учасників педагогічного процесу, які зорієнтовані на формування професійної траєкторії учня, його творчого потенціалу та індивідуальності особистості, сприяють підвищенню самовизначення учнівської молоді України. Модель побудовано за дотримання педагогічних принципів, педагогічних умов, що висувуються до процесу професійної орієнтації, процесу самовизначення з урахуванням особливостей організації навчального процесу у ЗНЗ та взаємодії внутрішнього і зовнішнього середовищ.

Визначено педагогічні вимоги до запровадженої моделі у навчальний процес старшої профільної школи, а саме:

- органічне інтегрування традиційних і нетрадиційних форм і методів навчання та виховання зі змістом навчально-виховного процесу у ЗНЗ, а також організації позакласної й позашкільної роботи та поставленою перед школою метою – сприяти формуванню професійних намірів старшокласників;
- урахування індивідуальних здібностей і нахилів старшокласників, їхнього життєвого досвіду, рівня знань у процесі формування професійних намірів;
- реалізація творчого, особистісно зорієнтованого підходу вчителя, а також активного супроводу педагогічного колективу у сприянні процесу формування професійних намірів старшокласників, здійсненні ефективності творчої та інтелектуально-дослідної самостійної роботи учнів;
- взаємодія зовнішнього і внутрішнього середовищ.

Позитивна динаміка в експериментальних групах свідчить про зміну рівнів професійних намірів старшокласників профільної школи: з високим рівнем зросла на 50,6 %, з середнім зменшилася – на 40,12 %, з низьким зменшилася

на 6,2 %, а у контрольних групах з високим збільшилася на 34,4 %, середнім зменшилася на 25,4 %, а з низьким зменшилася на 8,0 %. Ці показники підтверджують достовірність апробованої моделі та мають практичне значення для педагогічної науки.

ЦІННІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ДОПРОФЕСІЙНОМУ САМОВИЗНАЧЕННІ УЧНІВ

М. В. Васьківський

Професійна орієнтація як живий педагогічний процес є водночас і соціальним явищем, адже впливає на здійснення особистістю свідомого вибору професійної діяльності. У цьому процесі беруть участь вищі навчальні заклади, школи, професійно-технічні училища, виробництво, громадські організації, родина. Така своєрідна комплексність вимагає системного розв'язання відповідних проблем, злагодженої взаємодії всіх підсистем, блоків і напрямів. За таких умов і відбувається пошук сенсу життя. Тож важливим чинником виступає не тільки організаційна система, але й активна діяльність особистості, яка прагне задовольнити свої інтереси і розгорнути відповідні можливості.

Ціннісні засади допрофесійного самовизначення є провідними показниками розвитку особистості випускника загальноосвітнього навчального закладу, а допрофесійне самовизначення, звісно, детермінується особливостями пошуку і знаходженням особистісного сенсу у майбутній трудовій діяльності. Цінності виконують роль смислів людського життя (Франкл В.), а ціннісно-орієнтований підхід зумовлює процес професійного самовизначення з огляду на ціннісний вибір. Людина постійно знаходиться у ситуації вибору, критерієм якого є цінність. Ідеальна мета допрофесійного самовизначення – поступово сформувані в учнів внутрішню готовність самостійно й усвідомлено планувати, коригувати і реалізовувати перспективи свого професійного, життєвого і особистісного розвитку. Допрофесійне самовизначення має розглядатися в контексті особистісного становлення. Гідною може вважати себе лише та людина, яка впевнена у своїх здібностях і готова бути суб'єктом творення свого щастя.

Допрофесійне самовизначення як особлива особистісна якість складається з комплексу характеристик: а) ціннісної, де відображаються мотиви вибору суб'єктом власного шляху подальшого професійного розвитку, проблеми його обов'язку і відповідальності перед оточенням за здійснений вибір; б) процесуальної, що характеризує динаміку цілепокладання, рефлексії і розвитку учня

під час побудови особистої професійної перспективи і коригування своїх професійних намірів; в) результативної, яка проявляється у сформованості компетентності у сфері допрофесійного самовизначення; г) системної, що відображає єдність особистісного і соціального аспектів планування професійної кар'єри з огляду на становлення суб'єктної позиції учня.

Важливим критерієм усвідомлення й ефективності професійного становлення особистості є її здатність знаходити особистісний смисл у професійній діяльності, самостійно проектувати, творити своє професійне життя, приймати відповідні рішення щодо вибору професії, спеціальності, місця роботи. Ці проблеми постають перед особистістю протягом усього життя.

Для того щоб роль педагога була максимально корисною для вибору професії учнем, слід орієнтуватися на професійну спрямованість, морально-вольові властивості, інтелектуально-естетичний потенціал особистості, її психофізіологічний стан.

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОГРАМНИХ ЗАСОБІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

О. В. Кохан

Використання програмних педагогічних засобів навчального призначення (ППЗ) як повноцінних дидактичних елементів інформаційного середовища профільної школи сприяє впровадженню нових форм і методів навчання.

Зміст і структуру ППЗ зорієнтовано на розв'язування навчальних завдань через упровадження сучасних педагогічних технологій, у тому числі інтерактивних форм, а також використання варіативної методики проведення уроків. Це може бути шкільна лекція з ілюстраціями, самостійна групова чи індивідуальна робота учнів, семінарське заняття, уроки повторення й узагальнення знань, виконання завдань творчого характеру. ППЗ унаочнює як теоретичну, так і практичну частини навчальної програми.

Дружній інтерфейс, елементи керування та навігації ППЗ дають змогу користуватися ними інтуїтивно, вони виконані з урахуванням ергономіки і сучасних дизайнерських рішень.

Слід зазначити, що є можливість використання ППЗ як у локальному виконанні (шляхом встановлення з компакт-диску на комп'ютер користувача), так і шляхом інтеграції медіатеки з дидактичними матеріалами в інформаційне

середовище профільної школи. У другому випадку мультимедійний контент транслюватиметься на всі комп'ютери школи, які приєднані до локальної мережі з єдиного пристрою – медіасервера.

Використання програмного педагогічного засобу можливе у кількох робочих режимах, серед яких: «Уроки», «Конструктор уроків», «Конструктор тестових завдань», «Довідкова інформація».

Режим «Уроки» передбачає відтворення логічних частин занять, що за своїм змістом відповідають чинній навчальній програмі для загальноосвітніх навчальних закладів, або стандарту для професійно-технічних закладів освіти. Кожен урок побудовано як комбіноване заняття, що передбачає повторення, виклад нового матеріалу та перевірку здобутих знань (тестові завдання). Змістове наповнення відображається як текст, гіпертекст, мультимедійні об'єкти (аудіо (озвучування уроку), відео, дво- і тривимірні анімація, статичні зображення).

Режим «Конструктор уроків» дає змогу вчителю самостійно формувати структуру уроку. Для змістового наповнення можна використовувати запропоновані мультимедійні і текстові фрагменти чи додавати власний матеріал шляхом імпорту файлів.

Режим «Конструктор тестових завдань» дає змогу вчителю самостійно створювати тести для перевірки засвоєних знань. Завдяки запропонованим шаблонам можна обрати тип тесту та наповнити його.

Режим «Довідкова інформація» дає змогу переглядати енциклопедичні та інші відомості, що стосуються тематичних розділів предмета і можуть бути використані у навчально-виховному процесі як основний або додатковий матеріал.

ДОСЛІДЖЕННЯ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ

В. В. Рогоза

Необхідність у науково обґрунтованому дослідженні здібностей учнів відчувається все гостріше з огляду на зростання потреби використовувати психологічні знання з різних галузей наукової і практичної діяльності у роботі психологічної служби профільної школи.

Здібностями називають індивідуально-психологічні особливості людини, які сприяють її успіхові в будь-якій діяльності, за якої вони виявляються, формуються і розвиваються. Виокремлюють загальні і конкретні здібності. Загальні і конкретні розрізняють як елементарні і складні (див. табл. 1).

**Розрізнення елементарних і складних здібностей
за загальними і конкретними ознаками**

Здібності	Елементарні	Складні
Загальні	властиві всім людям основні форми психічного віддзеркалення здібності: відчувати, сприймати, запам'ятовувати, переживати, мислити	більшою чи меншою мірою властиві всім людям здібності до загальнолюдських видів діяльності: гри, навчання, праці, спілкування
Конкретні	властиві не всім людям здібності: музичний слух, точний окомір, наполегливість, смислова пам'ять і т.ін.	властиві не всім людям здібності: професійні, специфічні, особливі тощо

Критерієм наявності здібностей в учня можна вважати рівень його успішності у виконанні будь-якої діяльності в порівнянні з іншими, наприклад, менша витрата сил, швидкість. Якщо рівень успішності за будь-якої діяльності однаковий у двох учнів, то більш здібним з них буде той, хто володіє оригінальністю прийомів, своєрідністю способів дій.

Здібність характеризується успішністю в здобутті знань, набутті умінь і навичок і їх перенесення з одного класу завдань на іншій.

Здібність за суттю не є єдиною якістю, а складає цілісний комплекс відповідних якостей. Наприклад, здібність учня до малювання формують гарна зорова пам'ять, гострота зорового сприйняття та ін.

У тестуванні здібностей виокремлюються тести на визначення спеціальних здібностей і загальних здібностей (тести на інтелект) і комплексні батареї діагностики здібностей.

Тести спеціальних здібностей спрямовані на вимірювання здібностей до певних видів діяльності. Саме вони використовуються під час вирішенні завдань з профвідбору і профорієнтації.

У зарубіжній літературі прийнято кваліфікувати спеціальні здібності за двома критеріями: а) за видами психічних функцій (моторні, сенсорні); за видами діяльності (технічні і професіоналізовані, тобто відповідні тій або іншій професії: артистичні, художні). Відповідно до цих груп і розробляються методи діагностики.

Комплексні батареї діагностики здібностей спрямовуються на вимірювання відносно незалежних здібностей. Використовуються при вирішенні завдань з навчання і профорієнтації, особливо під час консультування на предмет вибору спеціалізації в освіті або професії.

ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

М. М. Тименко

Інтеграція України в міжнародне співтовариство можлива за умови високої конкурентоспроможності національної економіки, якої можна досягти завдяки ефективному використанню наявних ресурсів, і, передусім, людських. Ефективність їх використання визначається ступенем реалізації творчого та професійно-трудоного потенціалу кожного громадянина країни, що значною мірою залежить від обґрунтованості професійного вибору. Сприяння громадянам у виборі професії, досягненні конкурентоспроможності та професійно-кваліфікаційного зростання має забезпечувати ефективна профорієнтаційна робота.

Професійна орієнтація є складною, організованою, відкритою і комплексною системою, соціально-економічною за виникненням, сутністю і критеріями оцінки ефективності; психолого-педагогічною і медико-психологічною – за методами вивчення і виховання особистості; міжвідомчою – за формами організації.

Соціальний аспект профорієнтації полягає в зорієнтованості особистості на певну систему знань, норм і цінностей, які дають їй змогу в майбутньому здійснювати професійну діяльність як повноправному і повноцінному члену суспільства.

Економічний аспект профорієнтації полягає в необхідності поліпшення якісного складу трудових ресурсів, підвищення їх професійної активності, продуктивності і якості праці.

Психолого-педагогічний аспект профорієнтації спрямований на виявлення і всебічний розвиток професійних інтересів і нахилів професійно-важливих якостей особистості, проектування індивідуальних програм професійного самовизначення, їх розвиток і корекцію.

Під соціально-професійною орієнтацією старшокласників ми розуміємо взаємозв'язок соціальних аспектів з формуванням професійного інтересу випускника до вибору своєї майбутньої кар'єри.

Одне із завдань дослідження полягає в тому, що виявлені у старшокласників стратегії соціально-професійної орієнтації, через проектування психолого-педагогічних ситуацій, які спрямовані на активізацію професіографічної діяльності випускників шкіл, можуть бути використані як певні орієнтири за вибору життєвого шляху випускників ЗНЗ, а також задля оптимізації навчально-виховного процесу за рахунок більш глибокого розуміння особливостей процесу професійного самовизначення.

КОМПЕТЕНТІСНО ЗОРІЄНТОВАНІ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

О. В. Онопрієнко, канд. пед. наук

Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів – складний процес, який охоплює зміст навчання, методи, форми організації навчальної діяльності, засоби навчання. Формування предметної математичної компетентності – це набуття особистістю стійких властивостей і системних якостей, які виявляються як здатність розв’язувати навчально-пізнавальні й життєві проблеми із застосуванням досвіду діяльності, здобутого в процесі навчання математики. Відповідно до цього діяльність учнів у навчанні математики спрямовується на оволодіння узагальненими способами навчальних дій, освоєння нового досвіду у вигляді знань, умінь і навичок, на розвиток здібностей, ціннісних орієнтацій тощо, тобто складників предметної математичної компетентності. Результати експериментальної роботи в школі засвідчили, що одним з ефективних засобів формування в учнів компетентності є компетентісно зорієнтовані задачі.

Зважаючи на властивості компетентності – багатофункціональність, інтегративність і практичну зорієнтованість – нами виокремлено такі суттєві показники компетентісно зорієнтованих задач:

- мотивування учнів до свідомої діяльності в умовах, які моделюють реальну ситуацію;
- інтегрування змісту кількох взаємопов’язаних питань з різних дидактичних ліній навчального предмета чи освітніх галузей;
- застосування для їх розв’язування проблемно-пошукових методів навчання;
- можливість для варіативних розв’язків;
- сприяння усвідомленню учнями практичної значущості навчання.

У межах уроку компетентісно зорієнтовані задачі сприяють реалізації дидактичних цілей, пов’язаних з формуванням як предметної математичної, так і загальнопредметних компетентностей. Цей аспект забезпечує:

- застосування під час розв’язування знань і вмінь, засвоєних на уроках математики;
- використання в ході розв’язування задач знань і вмінь з інших навчальних предметів;
- розвиток в учнів загальнонавчальних умінь.

Викладене свідчить про те, що компетентнісно зорієнтовані задачі за складністю їх виконання відповідають найвищому рівню засвоєння навчального матеріалу – застосуванню у змінених умовах. У зв'язку з цим їх доцільно використовувати на завершальному етапі вивчення теми (у межах одного уроку чи кількох взаємопов'язаних уроків) або на етапі контролю навчальних досягнень учнів. Отже, компетентнісно зорієнтовані задачі можуть виконувати відповідні функції – формувальну, узагальнювальну або функцію контролю.

ФОРМУВАННЯ ЗНАТЬ НА УРОКАХ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я ЯК ВАЖЛИВОГО СКЛАДНИКА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Н. С. Коваль, канд. пед. наук

На уроках основ здоров'я формуються знання про здоров'я, здоровий і безпечний спосіб життя.

З огляду на те, що знання як такі включають факти, уявлення і поняття, то фактичний матеріал з основ здоров'я має охоплювати терміни, кількісні дані, події, явища, випадки тощо. Наприклад, надзвичайна ситуація, дорожньо-транспортна пригода тощо. Тож особливе значення мають етапи утворення *фактів*: чуттєве сприймання та аналіз випадку, події, явища, за якими виявляється факт; виявлення умов, за яких вони відбулися; встановлення зв'язків певного факту з іншими.

На уроках основ здоров'я в учнів формуються уявлення про: значення здоров'я для навчання, спілкування, праці; дім, родину як чинники збереження і зміцнення здоров'я дитини; безпеку, безпечну поведінку в людних місцях; гальмівний шлях тощо.

Етапи утворення *уявлення*: чуттєве сприймання зовнішніх ознак, властивостей об'єкта чи групи об'єктів; усвідомлення суті уявлення і його словесне вираження; запам'ятовування змісту уявлення і його словесне відтворення; включення уявлення в систему засвоєних знань, його застосування.

У формі елементарних понять учнями засвоюються знання про складові здоров'я, розпорядок дня, види продуктів харчування, дорожні знаки, громадський транспорт, спеціальні машини, стихійні лиха тощо.

Етапи утворення *поняття*: чуттєве сприймання зовнішніх ознак, властивостей об'єкта чи групи об'єктів; мислительна діяльність, спрямована на виявлення істотних ознак; словесні вираження змісту поняття, введення терміна, яким позначається поняття; включення поняття в систему засвоєних понять, його застосування.

У визначенні форм засвоєння навчального матеріалу до уваги беруться істотні і неістотні ознаки предметів, явищ, подій тощо. Уявлення відображає неістотні ознаки або істотні і неістотні, які його характеризують. Поняття, на відміну від уявлення, відображає лише істотні ознаки, які його характеризують. Щоб визначити зміст знань, форми їх засвоєння, слід здійснити структурно-логічний аналіз певної теми. Подаємо структурно-логічний аналіз теми «Сонце корисне і шкідливе» (2-й клас).

1. Сонце корисне (уявлення). Зміст: додає здоров'я; поліпшує настрій; заважає шкіра. 2. Сонячний удар (елементарне поняття). Зміст: болить голова, нудить; шумить у вуха. 3. Сонячний опік (елементарне поняття). Зміст: шкіра червоніє і болить; лихоманить. На основі правил далі формуємо в учнів уміння надавати самопомогу та допомогу у разі сонячного удару чи сонячного опіку.

У процесі оцінювання знань учнів з основ здоров'я звертається увага на знання фактичного матеріалу; сформованість уявлень і елементарних понять, тобто якими ознаками учень їх характеризує; уміння пов'язувати їх з іншими елементами знань та застосовувати їх.

УРАХУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ НАУКОВО-ПІЗНАВАЛЬНИХ ТЕКСТІВ У НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В. О. Мартиненко, канд. пед. наук

Науково-художні, науково-пізнавальні тексти мають свої особливості і способи опрацювання, які педагогу важливо враховувати під час роботи, а саме:

- естетична функція у таких текстах не є провідною;
- відсутність підтексту;
- вони завжди однопланові, дійсність реальна і об'єктивна.

У таких текстах, на відміну від художніх, інший предмет пізнання – не образи, а поняття. Відповідно змінюється і мета їх читання. Це – засвоєння зв'язків і основних ознак понять, явищ, наприклад, природознавчого, історичного змісту; засвоєння елементів понять, узагальнених висновків; розвиток пізнавальних мотивів та інтересів; формування ціннісного ставлення до знань; умінь самостійно вибудовувати власні висловлювання з урахуванням відповідного стилю мовлення; здобувати потрібну інформацію для подальшого її використання у навчальних і життєвих ситуаціях. Вони сприяють також розвитку логічного, поняттєвого мислення школярів.

Під час добору таких текстів і введення їх в активне читацьке коло молодших школярів перевага надається інформаційно-структурним якостям. Це інформаційність, логічність, зв'язність, цілісність, точність, ясність, зрозумілість, доступність.

Додаткова інформаційність у науково-пізнавальних текстах досягається за рахунок зведення до мінімуму спеціальних термінів і дефініцій, уведення додаткових деталей, уточнень, пояснень, повторів, які забезпечують доступність викладу матеріалу. Семантична зв'язність таких текстів створюється завдяки інформаційній однорідності, єдності теми і виражається переважно мовленнєвими засобами, повторюваністю ключових слів. В основі членування змісту науково-пізнавальних текстів лежить логіка розвитку думки. Основним структурним компонентом є абзац, який сигналізує про завершення одного смислового фрагмента і готує до сприймання іншого.

У текстах важливу роль відіграють компоненти, зорієнтовані на вибудовування стратегії включення читача в сферу дискурсу, його діяльності з інтерпретації. Заголовок тексту – його ключова позиція. Заголовок встановлює зв'язок з іншими текстами і програмує у читача низку асоціацій, слугує важливою опорою для вироблення стратегії сприймання змісту. Аналіз заголовків науково-художніх, науково-популярних творів у підручниках з літературного читання дає змогу виокремити такі його типи: заголовки, що відображають основну тему чи проблему твору; заголовки, що вказують на час дії, місце, простір дії; пов'язані з видатними постатями, історичними подіями, календарними датами тощо.

ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

К. І. Пономарьова, канд. пед. наук

Методика формування соціокультурної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови передбачає добір ефективних засобів реалізації змісту соціокультурної змістової лінії. До таких відносимо методи, прийоми, форми організації навчальної діяльності, дидактичний матеріал.

Серед методів прийнятними для експериментальної методики вважаємо продуктивні (здобуті знання застосовуються в мовленнєвій практиці), евристичні (окремі елементи нових знань учень знаходить завдяки розв'язанню

пізнавальних завдань), проблемні (учень усвідомлює проблему і знаходить шляхи її розв'язання), інтерактивні (активна взаємодія всіх учнів, за якої кожний школяр осмислює свою діяльність, відчуває свою успішність). Перевагу надаємо останній групі методів, оскільки організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, які сприяють формуванню життєво важливих навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співпраці, взаємодії, а також підготовці учнів до адаптації в соціальному середовищі.

Особистісно зорієнтований підхід у навчанні передбачає суб'єкт-суб'єктну навчальну діяльність учителя й учня, учня з учнями, учня з учнем і активізацію зусиль кожного учня. Саме тому для нашої методики актуальними є методи, які передбачають взаємодію всіх суб'єктів навчального процесу. Відповідно до організації навчання такими є бесіда, самостійна робота учнів під частковим керівництвом учителя, навчально-пошукова діяльність школярів (колективна, групова і самостійна). Залежно від джерел отримання знань та способів формування умінь і навичок прийнятними для нашої методики вважаємо словесні, наочні, проблемно-пошукові і практичні методи.

У процесі застосування окреслених методів використовується низка навчальних прийомів: аналіз змісту тексту, порівняння, зіставлення, слухання й відтворення почутого, конструювання і реконструювання зв'язних висловлювань, ігрові прийоми, словесне змальовування (опис).

Комунікативно спрямоване навчання української мови вимагає урізноманітнення форм організації навчальної діяльності. Водночас перевага надається формам, які створюють таку мовленнєву ситуацію, за якої кожний учень має можливість висловитися, проявити себе в комунікативному процесі. Найбільш цінними з погляду компетентнісного підходу є індивідуальна навчальна діяльність, робота в парах, групах, рольові ігри, моделювання життєвих ситуацій, проектна діяльність.

Важливим засобом формування соціокультурної компетентності учнів є дидактичний матеріал – пізнавальні і повчальні тексти, дитячі фольклорні твори, народознавчий і лінгвокраєзнавчий матеріал.

УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 3–4 КЛАСІВ

О. Ю. Прищепя, канд. пед. наук

У визначенні умов формування мовленнєвої компетентності учнів 3–4 класів ми виходили з результатів теоретичних досліджень Н. Бібік, О. Овчарук, Н. Пометун, О. Савченко та ін. про ключові і предметні компетентності. Мовленнєва компетентність є предметною і належить до ключової комунікативної. Вона включає спілкування за допомогою слів, тобто мовлення (усного і писемного).

Встановлено, що учні цього віку вже спроможні усвідомити, що слова мають смисл, коли вони до когось звернуті (цей хтось не обов'язково може бути конкретним співрозмовником; той, хто говорить чи пише, може звертатися сам до себе; адресат безсловесний), що мовлення є усним і писемним з певними виражальними засобами і що спирається воно на мовленнєві вміння. Так, виокремлено кілька складників мовленнєвої компетентності, які полягають у здатності учнів цього вікового мікроперіоду: оцінити обставини і визначити мету спілкування; чітко вимовляти звуки, членороздільно – слова і речення у висловлюваннях; розуміти зміст і головну думку усних і писемних висловлювань діалогічного і монологічного характеру; вести діалог, будувати усні чи писемні висловлювання відповідно до теми спілкування, використовуючи формули мовленнєвого етикету і спираючись на мовну компетентність.

Ураховуючи складники мовленнєвої компетентності і зміст предмета «Українська мова», **визначено умови**, за яких процес формування мовленнєвої компетентності учнів 3–4 класів буде ефективним, а саме:

- урахування вікових, психофізіологічних особливостей становлення мовленнєвої діяльності учнів 3–4 класів;
- психологічна і педагогічна готовність учителя початкових класів до організації мовленнєвої діяльності учнів 3–4 класів;
- урахування ролі однокласників у мовленнєвому розвитку молодших школярів;
- поетапне формування лінгвістичних здібностей за усвідомленого розуміння ролі мовних одиниць;
- поповнення процесу навчання мовлення прийомами, що активізують роботу дітей 9–10-річного віку;
- застосування спеціально розробленої системи завдань у процесі навчання мовлення;

- розширення експериментальної програми видами робіт з розвитку зв'язного мовлення на рівні аудіювання, говоріння, читання і особливо письма, наближених до відомих дітям форм спілкування;
- навчання елементів самостійних виступів учнів 3–4 класів;
- усвідомлення різниці між культурою мови і культурою мовленнєвої діяльності.

МОДЕЛЮВАННЯ УРОКУ В КОНТЕКСТІ ВИСВІТЛЕННЯ ПОЛІВ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ І УЧНІВ

Т.І. Чернецька, канд. пед. наук

Оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх з актуальним і перспективним розвитком суспільства, інтегрування до світового освітнього простору набуло реалізації в контексті розгляду процесу навчання та його результатів через призму компетентнісного підходу, впровадження якого слугує меті досягнення сучасних освітніх цілей.

Ураховуючи актуальність зазначеного, результати науково-дослідної роботи, здобуті у 2012 році, стосуються розробки способу моделювання уроку в площині сучасного бачення процесу навчання, здійснення якого базується на виокремленні й конкретизації складових полів діяльності вчителя і учнів, визначенні цілепокладання за реалізації на уроці компетентнісного підходу та акцентуванні уваги на віддзеркаленні ключових ідей цього підходу в педагогічній і учнівській діяльності.

Поле діяльності вчителя розглянуто як поліфункціональне утворення, складовими якого є: викладання та організація і управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів. До концепту поля діяльності учнів віднесено різноспособове учіння, якому притаманний активний діяльнісний вияв під час здійснення «самонавчання», «навчання іншими», «навчання інших», «взаємонавчання».

Для моделювання уроку з урахуванням виокремлених полів діяльності вчителя і учнів розроблено технологію «Біла лабораторія», впровадження якої спрямовує педагога на планування власної діяльності як поліфункціональної, акцентує увагу не на викладенні інформації, а на процесах організації й управління діяльності вихованців, включає механізми передбачення різноспособового учіння та сприяє забезпеченню умов для вияву дітьми навчально-пізнавальної активності й самостійності.

Акцентування уваги на учінні здійснено з урахуванням каналів руху інформації та з огляду на необхідність попередження утворення у процесі навчання дітей комунікативних шумів. Кожний зі способів учіння розкрито шляхом визначення чинників, які впливають на його результативність, конкретизації особливостей здійснення викладання та реалізації на уроці такої поліфункціональної складової поля діяльності вчителя, як організація і управління діяльністю учнів. Поліфункціональну діяльність учителя розглянуто як за умови одночасного здійснення вихованцями різних способів учіння, так і за почергового переходу від одного способу учіння до іншого.

Осучаснення уроку – процес закономірний, оскільки внесення певних корективів, зміст яких виправданий пріоритетами суспільного розвитку, є необхідним і спрямованим на приведення домінуючої організаційної форми навчання у відповідність до вимог суспільства щодо рівня освіченості підростаючого покоління, реалізації адаптивних і випереджально-пізнавальних функцій освіти, задоволення актуальних і перспективних потреб учнів як активних суб'єктів процесу навчання.

ОСВІТНІЙ ПРОСТІР У ШКОЛІ І СТУПЕНЯ: ХАРАКТЕРИСТИКА СТАНУ

А. Д. Цимбалару, канд. пед. наук

Завдання гуманізації системи освіти передбачають розв'язання проблеми проектування освітнього простору школяра – багатомірного утворення, яке постає як об'єктивна і суб'єктивна реальність, і водночас результат навчальної взаємодії учня і педагогічних впливів. Таке розуміння досліджуваного феномена дало змогу виокремити основні критерії і показники аналізу його ефективності: *обсяг* (протяжність і широта), *інтенсивність* (динамічність і перманентність), *насиченість* (різноманітність і повнота), *потужність* (стійкість і сила), *щільність* (пружність і стабільність) і *проектувальність* (організованість і продуктивність).

Результати аналізу освітнього простору учнів в експериментальних школах на констатувальному етапі дослідження за виокремленими критеріями (див. рис. 1) показали найбільш високі параметри за показниками *проектувальності* (продуктивність і організованість) і *насиченості* (повнота), що свідчить про намагання вчителів усвідомлено і цілеспрямовано керувати процесами його створення. Натомість *обсяг* освітнього простору, якій підлягає проектуванню, є незначним, на що вказують найменші числові параметри саме цього

критерію (протяжність і широта). Водночас результати аналізу освітнього простору засвідчили потребу мобілізувати зусилля педагогічних колективів на забезпечення його *інтенсивності* (динамічність і перманентність) і *насиченості* (різноманітність).

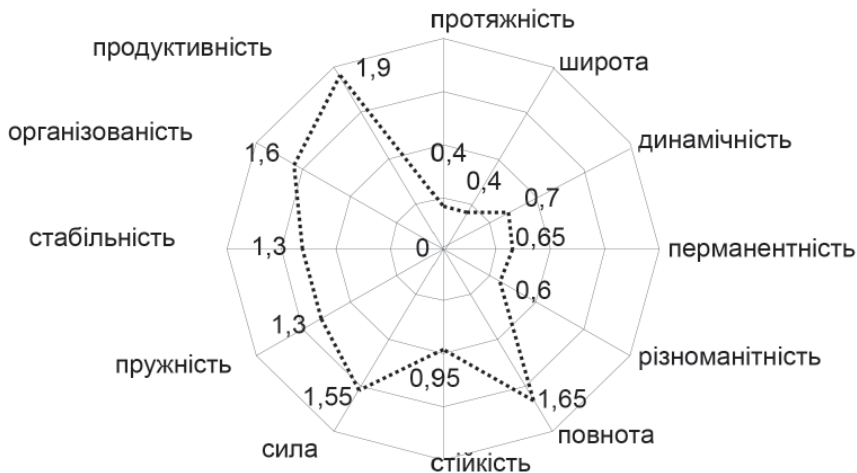


Рис. 1. Результати аналізу освітнього простору в експериментальних школах

Отже, здобуті дані про стан освітнього простору в експериментальних загальноосвітніх навчальних закладах дають змогу стверджувати, що у школах I ступеня переважає прагматичний підхід до організації навчального процесу, який, зокрема, потребує особистісної орієнтації й індивідуалізації.

ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 3–4 КЛАСІВ

І. В. Андрусенко

Головною метою навчання природознавства учнів 3–4 класів визначено формування природознавчої компетентності.

Природознавча компетентність учня початкових класів є особистісним утворенням, що характеризує здатність учня розв'язувати доступні соціально і особистісно значущі для нього практичні і пізнавальні проблемні задачі, пов'язані з реальними об'єктами природи.

У процесі експериментальної роботи визначено складники природознавчої компетентності, а саме:

- мотивація учнів до мисленневої і природоохоронної діяльності, спостережливості, допитливості, а також до розвитку творчих здібностей;
- знання про об'єкти природи, їх різноманітність та взаємозв'язки між живою і живою природою, у живій природі, між природою і людиною;
- способи навчальної й природоохоронної діяльності, які засвоюються учнями як розумові і практичні уміння і навички;
- досвід природоохоронної діяльності: уміння застосовувати засвоєні знання, уміння і навички в подібних і нових навчальних і життєвих ситуаціях;
- емоційно-ціннісне ставлення до навколишнього середовища і самого себе.

Експериментальним шляхом визначено напрями діяльності у процесі навчання природознавства з формування природознавчої компетентності молодших школярів:

1) засвоєння методів вивчення навколишнього середовища з різних джерел інформації, проведення дослідів, спостережень, аналіз навчальних і життєвих ситуацій (*пізнавальна сфера*);

2) здатність учнів помічати істотні ознаки предметів і явищ, незначні зміни в предметах і явищах; опанування методами розв'язання природничих і екологічних проблем та прийняття рішень під час планування і виконання навчальних проектів (*дослідницька сфера*);

3) виконання практичних дій з об'єктами в матеріальній та матеріалізованій формах, залучення учнів до посиленої природоохоронної діяльності (*діяльнісна сфера*);

4) конструювання нових способів діяльності на основі засвоєних знань, умінь і навичок (*творча сфера*).

У рамках досліджуваної проблеми апробуються методики формування природознавчої компетентності за узагальненим алгоритмом навчальної і природоохоронної діяльності, за деякими фрагментами уроків, за розробленою системою завдань, а також вивчаються особливості використання відповідних методик.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Г. П. Бондарчук

Сучасний контекст функціонування освітніх закладів змушує фахівця постійно реагувати на зміни нормативної бази, на вимоги професійного середовища, а також батьківської і громадської спільнот. Це зумовлює запит на професійну мобільність як особистісну якість учителя.

Учені її характеризують як здатність особистості швидко змінювати рольові функції, оптимізувати свою діяльність під впливом змінюваних обставин, гнучко реагувати на професійні ситуації, маневрувати у динамічних умовах, зрештою, виявляти готовність до самоосвіти і професійного розвитку (Зязюн І., Пріма Р., Савченко О., Слободчиков В.).

Післядипломна освіта в усіх її складових (методоб'єднання, курсова та між-курсва підготовка, різноманітні самоосвітні форми та ін.) усе ще спрямована на оперативне поповнення багажу знань учителя в зв'язку зі змінами в законодавчо-нормативному полі, появою нових шкільних підручників, методичних настанов, утвердження певних інноваційних технологій.

Натомість саме умови післядипломної освіти дають простір для мотивації діяльності вчителя, вироблення тих якостей, які можуть забезпечити його професійне зростання і готовність до збагачення профілю діяльності, урізноманітнення способів успішного розв'язання фахових завдань. Йдеться, передусім, про *постійне розширення рольового простору* вчителя за рахунок налагодження професійного спілкування, взаємного обміну досвідом, стимулювання активності в пошуках нового, участь в тренінгових програмах, заохочення позитивного мислення, механізмів рефлексії, оцінки і самооцінки.

Важливим чинником розвитку професійної мобільності вчителя може стати також *цілеспрямоване розгортання індивідуальних освітніх програм підвищення кваліфікації вчителя*. Важливо забезпечити для вибору актуальний зміст самоосвіти. На основі вивчення запитів учителів різних спеціальностей, які навчались на курсах підвищення кваліфікації ППО, з'ясувалось їхнє зацікавлення такими питаннями: оволодіння технологіями інтерактивного спілкування; діагностичним інструментарієм вивчення особистості учня; моніторингу їхніх навчальних досягнень; поглиблене вивчення зарубіжних методик дослідження якості освіти; вимог до компетентісно орієнтованих навчальних ситуацій навчальних ситуацій тощо.

Забезпечення позиції неперервного творчого переосмислення педагогічної дійсності може здійснюватися за участі в різноманітних семінарах, в обговорюваннях чинних програм, підручників, відкритих уроків колег, за оцінювання інновацій, за активного створення бази даних передового педагогічного досвіду, методичних портфоліо тощо.

ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНА СКЛАДОВА У СТРУКТУРІ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

О. В. Вашуленко

Формування читацької компетентності молодшого школяра передбачає емоційно-ціннісний розвиток учнів на уроках літературного читання. Під емоційно-ціннісним розвитком ми розуміємо цілеспрямоване формування системи значущих для особистості й суспільства ціннісних орієнтацій, розвиток її емоційно-почуттєвої сфери, умінь висловлювати оцінні судження, власне ставлення до себе, інших, світу, умінь оцінювати свої вчинки і вчинки інших, прищеплення загальнолюдських і національних цінностей. Реалізується це завдання через емоційно-ціннісну складову читацької компетентності.

Формуванню в учнів знань про цінності сприяє спеціально дібраний зміст навчального матеріалу з яскраво вираженим виховним потенціалом. Усвідомлення значення цінностей на уроках літературного читання відбувається у процесі бесіди, аналізу художнього твору, а також під час розкриття теми твору і створення власного висловлювання, переказу твору тощо.

З метою розвитку емоційно-почуттєвої сфери учнів доцільно, по-перше, раціонально використовувати «емоційний» потенціал навчального матеріалу, який подано у чинних підручниках з літературного читання (насамперед це робота над художнім твором, у процесі якої варто вчити учнів аналізувати власну почуттєву сферу, емоції героїв та автора твору); по-друге, матеріал підручника слід доповнювати додатковими завданнями, які сприятимуть розвиткові у молодших школярів емоцій і почуттів. Так, працюючи над твором, учням доцільно пропонувати запитання і завдання, спрямовані на розкриття емоційної сфери героїв твору, емоцій і почуттів автора та виявлення особистісного ставлення до прочитаного.

Формування оцінних суджень дітей у процесі художньо-мовленнєвої діяльності відбувається за такими етапами: сприймання художнього твору; розуміння змісту твору; усвідомлення дій і вчинків героїв; емоційний відгук на

поведінку і вчинки героїв (співчуття, співпереживання, схвалення, засудження тощо); оцінно-етичні висловлювання дітей щодо поведінки і вчинків героїв; мотивація висловленої оцінки.

Отже, реалізація емоційно-ціннісної складової читацької компетентності здійснюється за такими напрямками: цілеспрямоване формування в учнів знань про цінності, усвідомлення їх значення для людських стосунків, повноцінного життя; розвиток емоційної і почуттєвої сфери учнів у процесі опрацювання курсу літературного читання; формування умінь висловлювати елементарні оцінні судження щодо прочитаного (прослуханого), уміння передавати це ставлення під час читання.

ФОРМУВАННЯ ВИМІРЮВАЛЬНИХ УМІНЬ УЧНІВ ПЕРШОГО КЛАСУ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Н. Г. Власенко

Воснові геометричної складової математичної компетентності лежать уміння орієнтуватись у просторі, вимірювальні і конструкторські вміння, здатність застосовувати ці вміння у життєвих ситуаціях.

Аналіз програми показує, що відповідні уміння формуються вже в початковій школі, у 1-му класі зокрема. Практика показує, що цей процес є тривалим, копітким і відповідальним, оскільки неправильно сформовані вміння у майбутньому складно виправляти.

У процесі навчання математики значна увага приділяється формуванню в першокласників уміння вимірювати довжину відрізка. Це обумовлено тим, що поняття довжини відрізка є першим прикладом, який стосується формування загальних уявлень про вимірювання величин, зокрема геометричних, а також тим, що навички вимірювання мають важливе практичне значення.

На першому етапі слід сформувати в учнів чіткі уявлення про процес вимірювання відрізків. Для цього доцільно використовувати модель одного сантиметра, за допомогою якої учні вчаться вимірювати і будувати відрізки заданої довжини. Виконання таких завдань спочатку викликає труднощі у першокласників. Це пояснюється відсутністю навичок володіння олівцем та невеликим розміром моделі сантиметра. Такі вправи повторюємо систематично впродовж тривалого періоду. Процес відкладання моделі сантиметра «від одного кінця відрізка до іншого», який часто повторюється, створює у дітей асоціації, які попередять низку помилок, що трапляються під час вимірювань.

На наступному (вищому) рівні вимірювання відрізків ці дві задачі розв'язуються за допомогою масштабної лінійки, яка не має цифр. За завданням учителя на смужці картону учні самі роблять розмітку шкали за допомогою моделі сантиметра. Вважаємо, що простою, але досить важливою для контролю засвоєння навичок вимірювання відрізків є вправа «показати на лінійці відрізок заданої довжини». Виконуючи вправу, учень має кінцем олівця «пройти» вздовж усього знайденого відрізка (уздовж краю лінійки) від одного кінця до іншого, називаючи і показуючи кожний наступний сантиметр. З досвіду відомо, що форсоване введення лінійки із цифровою шкалою призводить до помилок під час вимірювання, причиною цього є відсутність уваги учнів до початкової відмітки, яка не завжди збігається зі зрізом лінійки.

Підручники містять незначну кількість завдань для формування вмінь вимірювати довжину відрізка, тому нами розроблено власну систему завдань. Пропонуємо учням вимірювати не тільки відрізки на папері, але й реальні предмети – лічильні палички, олівці, пенал тощо. Звертаю увагу на процес вимірювання і на інших уроках, зокрема, на уроках образотворчого мистецтва, природознавства і трудового навчання. Систему вправ рівномірно розподіляємо на весь навчальний рік, адже у процесі формування цих умінь провідну роль відіграє часовий чинник – тривалість і поступовість.

ПЕРЕВІРКА СФОРМОВАНOSTІ ЛОГІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Н. П. Листопад

Однією із сучасних проблем реалізації компетентнісного підходу в освіті є нерозробленість системи оцінювання компетентностей. Нашим дослідженням передбачено розробку завдання для перевірки сформованості логічної складової математичної компетентності молодшого школяра.

У процесі аналізу наукових здобутків, які стосуються оцінювання навчальних досягнень, встановлено, що окремі науковці критерії сформованості компетентностей розглядають як критерії сформованості всіх компонентів: знань і вмінь, способів дій, досвіду власної діяльності, ціннісних орієнтацій. Згідно з цим підходом, для визначення сформованості певної компетентності слід відстежувати сформованість кожного визначеного компонента її структури. Психолого-педагогічною наукою розроблені різні методики, які можна застосовувати для їх діагностики.

У нашому дослідженні ми спираємося на положення, що має перевірятися не компетентність як така, а тільки окремі її компоненти, зокрема знання і вміння. Вважаємо, що логічна складова математичної компетентності молодшого школяра буде сформована, якщо він: володітиме мінімальним обсягом понять і законами логіки, необхідних йому для подальшого навчання, міжособистісних стосунків у соціумі і розв'язання проблем, які виникають в житті; грамотно виконуватиме алгоритмічні приписи та інструкції математичною і нематематичною мовою; матиме уявлення про особливості математичної мови і вмітиме зіставляти її з рідною мовою; вмітиме аргументовано доводити свою думку, робитиме логічно обґрунтовані висновки; вмітиме узагальнювати і встановлювати закономірності на основі аналізу окремих прикладів або експерименту; вмітиме висувати гіпотези і розумітиме необхідність їх перевірки; володітиме прийомами побудови і дослідження моделей під час розв'язування практично зорієнтованих задач; умітиме зрозуміло і чітко висловлювати свої думки.

У зв'язку з тим, що попередній шкільний курс математики вирізнявся академічною спрямованістю (що призвело до зменшення уваги до практичної складової навчання математики в школі), необхідна копітка робота зі створення фонду контекстних завдань для перевірки зазначених умінь. Міжнародний досвід показує, що розроблення контекстних завдань для перевірки логічної складової математичної компетентності має ґрунтуватися на таких засадах: завдання складається на основі знайомої учням практичної ситуації; у межах запропонованої ситуації має виникати проблема, для розв'язання якої необхідне використання математичних знань і логічного мислення; контекст завдання не має явно вказувати на галузь знань і метод розв'язання поставленої проблеми; умова задачі має містити зайву інформацію; контекст завдання має бути поданий у різних формах (таблиці, схеми, діаграми, графіки).

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЧИТАЦЬКИХ ІНТЕРЕСІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

С. Г. Милоголовкіна

Вивчення читацьких інтересів молодших школярів дало змогу виявити такі тенденції у їх розвитку. Інтерес сучасних учнів початкових класів до книжки, до читання знизився у 3,0–3,5 рази, порівняно з показниками 90-х років минулого століття. Вікова динаміка від 2 до 4 класу є низхідною. Сьогодні читання серед улюблених занять називають 17 % школярів 2-го класу, 14 % – третього і майже 12 % випускників початкової школи.

Проаналізувавши читацькі переваги дітей у жанрово-тематичному аспекті, ми виявили таке. Лідирує різножанрова пригодницька література (майже 70 % від загальної кількості опитаних). Досить вираженим (більше половини респондентів) є інтерес учнів до творів про живу природу (тваринний і рослинний світ). Наступне місце посідає література про різні винаходи, відкриття, про сім'ю, про дітей. Невеликим попитом користуються художні і науково-художні твори на історичну тематику.

Учні 1–2 класів віддають перевагу сюжетним віршам, школярі 3–4 класів – прозовим творам. Казки люблять діти всіх вікових мікроперіодів, хоча і тут спостерігається зниження інтересу до цього жанру від 2 до 4 класу. Більшість дітей на початку навчання цікавляться казками, у яких повсякденні явища, події зображуються прямо, безпосередньо, без вживання алегорій, переносних значень слів. До кінця навчання у початковій школі учні більшу зацікавленість виявляють до казок з вищим ступенем узагальнення змісту.

Останнім часом істотно зріс інтерес молодших школярів до науково-художньої, науково-популярної літератури. Досить високим попитом користуються дитячі енциклопедії. Щоправда, багатьох дітей у них більше приваблює ілюстративний, а не текстовий матеріал.

Помітною є тенденція зниження інтересу учнів до читання значних за обсягом творів. Йдеться про видання дитячих творів українських і зарубіжних письменників (Нестайко В., Іваненко О., Костецький А., Носов М., Курков А., Мілн А., Ліндгрєн А., Пройслер О. та багато інших), які у попередні роки користувалися більшим попитом, особливо серед школярів 3–4 класів. Сьогодні дітей приваблюють ілюстративні, так звані «тонкі», книжки з короткими текстами на сторінці чи розвороті, а також видання, які мають ігрову конструкцію (1–2 класи).

ЛАБОРАТОРІЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

СОЦІОЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5–7 КЛАСІВ

Н. Б. Голуб, д-р пед. наук

Системний підхід до розв'язання проблеми формування комунікативної компетентності передбачає врахування досліджень різних галузей науки, у тому числі соціолінгвістики, завдяки якій можливий вихід на якісно нові змістові й функціональні аспекти навчання української мови. Беремо до уваги такі висновки вчених-соціолінгвістів.

1. Мовна особистість учня в умовах спілкування – це комунікативна особистість (узагальнений образ носія культуромовних і комунікативно-діяльнісних цінностей, знань, настанов і поведінкових реакцій), у структурі якої є ціннісний, пізнавальний і поведінковий аспекти.

2. Згідно із соціолінгвістичним описом мовної здібності людини і її прояву в мовленнєвій діяльності (за Хаймсом), суттєвими є три компоненти: репертуар слів, мовні звичаї чи шаблони (уявлення про типи організації різних за жанром текстів, про правила спілкування двох і більше мовців тощо) і сфери комунікативної поведінки.

3. Спілкування людей як багатофункціональна взаємодія передбачає інформаційний обмін, налагодження й підтримування контакту, регулювання міжособистісних стосунків; вартий уваги той факт, що соціальні взаємини – численні й різноманітні (родинні, службові, сусідські, випадкові знайомства тощо), а міжособистісні стосунки – статусні, рольові, індивідуальні.

4. Для процесу соціалізації людини значущим є формування певної життєвої моделі: системи стійких важливих стосунків, поведінкових зразків, ієрархії основних видів діяльності. Центральним новоутворенням у цій системі вважають *життєві ролі*, тобто «функціональні одиниці соціальної поведінки людини» (за Равеном Дж.).

5. Одним із варіантів наближення процесу навчання української мови є усвідомлення учнями свого місця і ролі в соціумі шляхом засвоєння особливостей структури і мовного оформлення життєво необхідних жанрів мовлення. Такий підхід сприятиме створенню умов, важливих для набуття досвіду організації життя й діяльності особистості в соціумі засобами мови.

6. Мотиваційна основа доцільності вивчення мовленнєвих жанрів (МЖ) чітко виписана М. Бахтіним: а) МЖ пропонує універсальний підхід до мовленнєвої поведінки людини, механізмів породження й інтерпретації текстів; б) знання МЖ дає змогу людині почуватися впевнено у багатьох життєвих ситуаціях, повніше й яскравіше розкривати свою індивідуальність, гнучкіше й тонше відображати неповторну ситуацію спілкування, досконало здійснювати вільний мовленнєвий задум; 3) МЖ організують мовлення практично у такий самий спосіб, як його організують граматичні форми.

7. Зв'язок між соціальними ролями і МЖ вбачаємо у тому, що добір МЖ здійснюємо з урахуванням основних соціальних ролей у різних сферах життєдіяльності учнів. З цією метою необхідно визначити сфери і важливі для кожної сфери ролі, через які проектуємо мінімум МЖ для цього віку.

ДІАГНОСТУВАННЯ СТАНУ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5–7 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ СПРИЙМАННЯ УСНИХ І ПИСЬМОВИХ ТЕКСТІВ

Г. Т. Шелехова, канд. пед. наук

Найголовнішою серед компетентностей, яких набуває учень, є комунікативна. Пошук шляхів формування комунікативної компетентності особистості пов'язаний із комплексом питань, одним із яких є формування в учнів ЗНЗ мовленнєвої компетентності, зокрема у процесі сприймання усних і письмових текстів.

Сприймання чужого мовлення – це різновид мовленнєвої діяльності людини, що полягає у визначенні смислу почутих або прочитаних текстів (висловлювань), усвідомленні авторських особливостей мовлення тощо. Розуміння – це вміння не тільки аналізувати мовний матеріал, не тільки диференціювати звукові одиниці, але й синтезувати їх.

Оскільки навчання мовлення бере початок у слуханні й читанні, тому саме аналітичне, а не механічне сприймання тексту (повідомлення) є першоосновою для оволодіння вмінням створювати текст, продукувати власне мовлення. З огляду на це, сприймання мовлення учнями всіх вікових рівнів має важливе значення й потребує спеціального навчання.

Підтвердженням цього є результати констатувального етапу експерименту (анкетування учнів, учителів-словесників і вчителів інших предметів), що засвідчили недостатню увагу з боку вчителів до сприймання учнями 5–7 класів усних і письмових навчальних текстів.

Так, роботу з текстом учителі розглядають як необхідну лише для сприймання, розуміння й відтворення навчального матеріалу в незмінному вигляді; у педагогічній практиці нерідко бракує чітко поставленої мети роботи з навчальними текстами для формування вмінь сприймати усні й письмові висловлювання, а також культури сприймання; не приділяється належна увага ролі мотивації в учнів щодо потреби у формуванні життєво необхідних умінь сприймання мовлення тощо.

Серед труднощів, з якими стикаються учні 5–6 класів під час сприймання тексту (усного чи письмового), школярі зазначили передусім такі, що виникають здебільшого під час сприймання висловлювання на слух (12,5 %); часто не встигають записати те, що почули (33,7 %); під час читання матеріалу з різних джерел і його запису (5,0 %); під час вибору основного матеріалу з прочитаного (14,8 %); під час вибору основного матеріалу з почутого (26,3 %); важко створити на основі почутого новий текст (17,1 %); не змогли визначитися з труднощами 11,3 % учнів.

З'ясовано, що обсяг сприйнятого мовленнєвого повідомлення і якість цього сприйняття залежить від багатьох факторів: віку слухача (читача), його знань, інтересу до теми, яка розкривається, спрямованості сприйняття, психічного й фізичного стану, інших умов сприймання, а також від умінь і навичок учнів сприймати текст. У зв'язку з цим в оновленому змісті програми з української мови у мовленнєвій лінії передбачено окремі години для навчання аудіювання й читання мовчки, а не лише здійснення контролю за сформованістю відповідних умінь, як це нині відбувається в шкільній практиці.

РЕЗЕРВИ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОГО ПРАВОПИСУ В 5–7 КЛАСАХ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Н. В. Бондаренко, канд. пед. наук

Компетентнісний підхід в опануванні української мови передбачає вдосконалення методики навчання всіх її рівнів і аспектів, зокрема орфографії та пунктуації.

Проблема правописної грамотності завжди перебувала на піку актуальності з огляду на її соціальну і фахову значущість, однак досліджувалася без урахування компетентнісних факторів.

Останнім часом неправомірно знижується престиж орфографії та пунктуації, що негативно позначається на рівні загальної культури особистості, перешкоджає ефективному спілкуванню. У результаті зміни методичних акцентів

на користь розвитку зв'язного мовлення на другий план відходять не розв'язані досі проблеми правописної грамотності, піднесення рівня якої повинно супроводжувати мовленнєвий розвиток учнів.

Аналіз стану викладання, програм, підручників і посібників засвідчив, що вони недостатньо реалізують потенційні можливості сучасної лінгводидактики і суміжних наук для результативного навчання орфографії та пунктуації.

Вивчення рівня правописної грамотності учнів 5–7 класів підтверджує наявність значних прогалин у знаннях і формуванні відповідних навичок. З-поміж причин такого стану доцільно виокремити причини загального і методичного характеру. До перших слід віднести: неоднорідне мовне оточення; брак єдиної мовної політики в державі; недосконалість, суперечливість українського правопису; зниження інтересу учнів до навчання; уповільнення темпу їхньої навчальної діяльності тощо. З причин суто методичного характеру варто назвати такі: недостатня мотивація; перерозподіл навчального часу не на користь правопису; надмірна затеоретизованість курсу та дефіцит часу на закріплення навичок; брак часу на повторення вивченого та інші.

Аналіз теорії і практики навчання правопису, основних порушень норм дали можливість визначити умови ефективного формування правописної компетентності учнів 5–7 класів. Це опанування українського правопису на основі врахування його закономірностей, взаємозв'язку орфографії та пунктуації з різними структурними рівнями й аспектами мови; оптимального поєднання методів, прийомів, засобів та організаційних форм навчання; створення системи завдань і вправ, спрямованої на формування правописної компетентності.

Послідовне розв'язання окреслених проблем безумовно сприятиме піднесенню правописної грамотності учнів.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5–7 КЛАСІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

А. В. Ярмолюк, канд. пед. наук

Особливої ваги у формуванні ціннісних орієнтацій учнів сучасної загальноосвітньої школи набуває українська мова, яка є джерелом цінної культурологічної інформації, важливим інструментом творення держави, засобом міжкультурного спілкування народів, які населяють Україну.

Аналіз наукових праць із досліджуваної проблеми дав змогу виявити, що питання формування ціннісно-сміслових орієнтацій учні досліджують переважно щодо роботи зі студентами, учнями старшої школи і в контексті вивчення іноземної мови (Васьківська Г., Гез М., Зимня І., Косянчук С., Пассов Ю., Пометун О., Редько В. та ін.).

У процесі нашого дослідження з'ясовано, що формування ціннісного компонента комунікативної компетентності учнів 5–7-х класів на уроках української мови здійснюється під час реалізації соціокультурної змістової лінії, яка сприяє засвоєнню системи загальнолюдських, загальнокультурних, національних і особистісних цінностей і норм, що регулюють соціально-комунікативні стосунки між поколіннями й націями, розвитку критичного мислення школярів, їхньому самовдосконаленню. Визначаємо такі педагогічні умови формування ціннісно-сміслових орієнтацій в учнів 5–7-х класів:

- організація навчальної діяльності, спрямованої на створення сучасної ціннісної картини світу в свідомості учнів;
- формування ціннісно-сміслових орієнтацій підлітків на основі дидактичної моделі, що передбачає оволодіння учнями соціокультурною компетентністю;
- створення спеціальної системи вправ і завдань, спрямованої на формування в учнів соціокультурної компетентності, основними чинниками якої є особистісний, культурно-історичний і соціальний;
- урахування творчого потенціалу вчителя;
- добір методів, прийомів і засобів навчання, спрямованих на розвиток культури мовлення й образного мислення учнів;
- доцільне й умотивоване поєднання колективної, групової й індивідуальної форм роботи;
- зорієнтованість навчання на міжпредметну інтеграцію.

На основі результатів констатувального етапу експерименту з'ясовано, що основним дидактичним засобом розроблених комплексних вправ і завдань є тексти, добір яких здійснюється за такими критеріями: *тематично-змістовим, структурно-композиційним, інформативним, мовно-функціональним, психологічним, адаптованості* (адаптація літературних текстів-зразків за конкретними параметрами; опора на вміння, сформовані в учнів у початкових класах).

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

В. І. Новосьолова

Оскільки нинішньою формою виміру результативності навчання є загальна компетентність, сучасний учень має чітко усвідомити, що, готуючись до професійного вибору, необхідно оволодіти певними мовнокомунікативними вміннями, що формують базу для *комунікативної компетентності*, сутність якої полягає в сукупності знань про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами, а також в умінні й наявності досвіду ефективного застосування їх в умовах конкретного спілкуванні, в ролі адресанта й адресата. Складником комунікативної компетентності є *мовна компетентність*, яка означає знання учасниками комунікації норм і правил мови й уміле використання їх для реалізації комунікативних завдань і досягнення мети.

Невід'ємним складником мовної компетентності є *лексична компетентність*, що полягає в оволодінні лексичними засобами мови й ефективному використанні їх у практиці спілкування. Вона передусім передбачає багатий словниковий запас, здатність орієнтуватись у ньому у процесі добору й використання лексичних одиниць з урахуванням особливостей сфери й ситуації, у яких відбувається комунікативний процес.

У структурі лексичної компетентності виділяють такі компоненти: мотиваційний (мотивація, цільовизначення), когнітивний (знання лексичного складу мови), діяльнісний (уміння й навички; досвід застосування їх), рефлексивний (самостійна робота й самоконтроль).

Вивчення й аналіз методичної, педагогічної, психологічної, лінгвістичної літератури, а також результатів спостережень, здобутих під час констатувального етапу експерименту в загальноосвітній школі, дали змогу виявити певні суперечності між рівнем володіння теоретичними знаннями з лексикології і здатністю учнів реалізувати їх у практичній діяльності. Низький рівень практичного володіння лексичним потенціалом української мови (20,1 %) стає проблемою, розв'язання якої потребує ефективної організації роботи над формуванням лексичної компетентності учнів 5–7 класів.

Вважаємо за доцільне виокремити такі етапи роботи з лексичним матеріалом: ознайомлення з лексичними одиницями, закріплення, розвиток навичок і вмінь використовувати лексичні одиниці в усній і письмовій формах, у різних ситуаціях спілкування.

Система вправ і завдань, спрямована на формування лексичної компетентності, передбачає певний алгоритм застосування їх з урахуванням принципу зростання складності, а саме: від завдань аналітичного характеру до репродуктивно-продуктивних.

Відповідно до зазначених типів вправ і завдань в учнів формуватимуться такі вміння: знаходити у текстах конкретні мовні факти; визначати роль їх у тексті; створювати письмові висловлювання за зразком і самостійно.

Обов'язковою вимогою до організації роботи над формуванням лексичної компетентності має стати моделювання різноманітних комунікативних ситуацій, у яких учень виявлятиме здатність розв'язувати різноманітні завдання засобами мови.

РІВЕНЬ СФОРМОВАНOSTІ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ 5–7 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПРОДУКУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Л. В. Галаєвська

Сучасний етап розвитку національної школи характеризується посиленням уваги до мовної освіти, потребою формування особистості, яка відзначалася б свідомим ставленням до рідної мови, мовленнєвою активністю в усіх життєво важливих сферах спілкування, пізнання і впливу, високою мовленнєвою культурою.

Навчання діалогічного мовлення – складна лінгводидактична проблема, що передбачає наявність умінь і навичок реалізовувати основні види і функції спілкування у процесі розв'язання комунікативних завдань; розвиток загальних і спеціальних навчальних умінь; залучення учнів до національної культури; формування соціально активної особистості.

З огляду на це, удосконалення методики роботи над продуктивними видами мовлення, зокрема діалогічного, є актуальним. Саме тому важливо знати рівень сформованості умінь і навичок діалогічного мовлення, діалогічного мислення і культури діалогу на уроках рідної (української) мови.

Здобуті результати під час проведення анкетування вчителів і учнів, виконання учнями контрольних вправ і творчих завдань засвідчили, що рівень розуміння школярами діалогу та його характерних ознак, оцінювання власних здібностей діалогічної взаємодії, сформованість відповідних умінь і навичок, рівень знань, спрямованих на з'ясування суті понять культури діалогу, етикету не є достатнім.

Результати констатувального етапу експерименту підтвердили доцільність спеціальної організації процесу навчання діалогічного мовлення, ефективність якого можуть забезпечити такі чинники:

1) систематична цілеспрямована робота з розвитку діалогічного мовлення з урахуванням принципів неперервності, наступності та перспективності; сучасних принципів освіти (гуманізація, гуманітаризація, єдність національного та загальнолюдського, розвивальний характер навчання, оптимізація), традиційних загальнодидактичних (науковість, систематичність, системність, доступність, наочність) і специфічних принципів навчання (красознавчий, народознавчий, мистецтвознавчий, екологічний та ін.);

2) конкретизація тематичного змісту навчання мови з урахуванням вікових, психологічних та індивідуальних особливостей учнів;

3) організація навчання рідної (української) мови на комунікативно-діяльнісній і функціонально-стилістичній основі;

4) використання педагогічно доцільної системи вправ і мовленнєвих завдань;

5) творче застосування інноваційних технологій навчання;

6) належна увага культурі мовлення, культурі поведінки.

Вважаємо, що потенціал навчання мовлення, зокрема діалогічного, що ми виявили в учнів у результаті педагогічного експерименту, значною мірою може бути реалізований за умови створення відповідної методики з урахуванням зазначених аспектів роботи.

КОМУНІКАТИВНИЙ СКЛАДНИК ПІДРУЧНИКІВ З МАТЕМАТИКИ ДЛЯ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ

А. В. Гривко

Комунікативний складник підручників закладений здебільшого у системі вправ, завдань, запитань, що сприяють оволодінню учнями монологічним і діалогічним мовленням, формуванню вміння спілкуватися, брати участь у діалозі (розуміти мовця, висловлені ним думки; визнавати право на іншу думку), наводити приклади, добирати аргументи, перефразовувати висловлювання (пояснювати іншими словами), формулювати висновки, відокремлювати основну інформацію від другорядної, критично оцінювати достовірність прийнятої інформації, передавати зміст тексту відповідно до поставленої мети (стисло, повно, вибірково), а також використовувати різні джерела інформації,

добирати мовні засоби і знакові системи (текст, таблиця, схема, аудіовізуальний ряд тощо) відповідно до комунікативних завдань, сфери і ситуації спілкування, перекодовувати інформацію з однієї знакової системи в іншу (з тексту в таблицю, зі словесної мови в графічну або символічну тощо).

Комунікативне спрямування підручників допомагає учням засвоювати мову в процесі мовленнєвої діяльності (читання, говоріння, письма, слухання). Суть завдань, що активізують мовленнєву діяльність учнів, полягає у навчанні розгорнуто обґрунтовувати свої судження, давати визначення, доводити чи спростовувати твердження, пояснювати вивчені положення, ілюструвати їх дібраними самостійно прикладами.

Проблемно-пошуковий виклад матеріалу робить учня активним читачем, здатним виокремити з тексту основні змістові ідеї, осмислювати й розв'язувати поставлені перед ним завдання, усно й письмово відповідати на запитання, знаходити оригінальні шляхи розв'язання й обґрунтовувати їх правильність.

Раціональне поєднання навчально-наукового і науково-популярного стилів викладу матеріалу в підручнику з опорою на схеми, таблиці, цікаві виразні ілюстрації сприяють перетворенню шкільного підручника на цікаву книгу, де фіксується обов'язковий для всіх учнів навчальний зміст.

Індивідуалізація викладу навчального матеріалу підручника в системі задач, вправ і запитань різних рівнів складності забезпечує спрямування діяльності учня на оволодіння знаннями, уміннями, навичками, є базовими для комунікативної компетентності й обов'язковою умовою моделі якісного шкільного підручника в системі компетентісно орієнтованого навчання.

У процесі навчання математики, як і інших навчальних предметів, комунікативна компетентність формується взаємопов'язано з розвитком мислення і є важливим показником навчальних досягнень учня, умінь висловлювати свої міркування, обирати раціональний спосіб розв'язування задач із кількох можливих варіантів та обґрунтовувати правильність здобутого результату.

Особливості формування комунікативної компетентності у процесі вивчення математики зумовлені змістом і специфікою предмета й виражаються у нормативному засвоєнні і вживанні математичної термінологічної лексики, специфічно-предметних формул спілкування, правильному, точному й чіткому слововживанні, побудові словосполучень, лаконічних інформативних речень, перекодуванні інформації.

ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5 КЛАСУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

С. П. Паламар, канд. пед. наук

В умовах реформування шкільної літературної освіти увагу зосереджено на впровадженні компетентнісного підходу до навчання згідно з вимогами Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Розкриття потенціальних можливостей учнів основної школи, формування цілісної системи знань, умінь і навичок у процесі вивчення української літератури – одне з головних завдань дослідження проблеми.

Вивчення української літератури в 5-му класі має свою специфіку, оскільки пов'язане з реалізацією принципу наступності між початковою і середньою ланкою навчання, що складає основу загальноосвітньої базової літературної підготовки, формує в учнів готовність до вибору професії і реалізації шляхів подальшої освіти.

Аналіз даних констатувальних зрізів дає підстави зробити висновок про те, що в цілому п'ятикласники опановують курс літератури, але переважно на рівні відтворення навчального матеріалу. Учителі-словесники здебільшого використовують традиційну методику вивчення художнього твору без урахування компетентнісного підходу і впровадження сучасних інноваційних технологій навчання.

Діагностичний зріз дає підстави констатувати недостатній рівень сформованості в учнів умінь готувати і висловлювати власні думки й судження з приводу прочитаного, відстоювати аргументовано власну позицію.

Визначення теоретико-методичних засад вивчення української літератури в 5-му класі з урахуванням компетентнісного підходу лягло в основу розроблення експериментальної методики, спрямованої на досягнення належного рівня сформованості в учнів умінь читати і усвідомлювати прочитане, на розвиток інтересу до художньої літератури і системного читання, розкриття засобами літературного твору національних і загальнолюдських цінностей.

Формування літературної компетентності п'ятикласників за експериментальною методикою включає набуття знань про специфіку художньої літератури як виду мистецтва, розвиток умінь сприймати, аналізувати літературний твір, а також розвиток читачьких компетенцій.

Зміст і спрямованість наукового дослідження проблеми мають забезпечити мотивацію вивчення літератури, цілісне сприйняття художнього твору як мистецького явища з допомогою ефективної методичної системи, спрямованої на розвиток художньої уяви, асоціативного мислення, активізацію творчої діяльності учнів.

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

*Г.Л. Бійчук, канд. пед. наук,
А.М. Фасоля, канд. пед. наук*

Одним із напрямів модернізації літературної освіти в Україні є упровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Відтак актуальною є розробка методики вивчення художніх творів із застосуванням ІКТ. Про усвідомлення важливості соціального замовлення свідчить поява низки досліджень (Богдан Л., Драч О., Матюшкіна Т., Шуляр В., Уліщенко В. та ін.).

Мета дослідження – створення сценарію, розробка методики використання програмно-педагогічних засобів (ППЗ) «Українська література. 5 клас», «Українська література. 6 клас» і апробація її ефективності.

Провідною ідеєю дослідження є твердження, що використання інформаційно-комп'ютерних і мультимедійних технологій у процесі вивчення української літератури є ефективним засобом формування ключових і предметних компетентностей (читацьких, інформаційних, комунікативних та ін.), особистісного розвитку учня-читача.

Поняття «ІК-компетентність» трактуємо як здатність особистості свідомо і критично орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати можливості комп'ютера й Інтернету для доступу, накопичення, вироблення, представлення та обміну інформацією, спілкування та участі у соціальних спільнотах Мережі.

Інформаційно-комп'ютерні і мультимедійні технології відіграють позитивну роль у забезпеченні мотивації навчальної діяльності на уроках української літератури, допомагають учителям чіткіше структурувати навчальний матеріал, урізноманітнювати форми й методи його подачі і перевірки засвоєння. Ці технології дають змогу використовувати надзвичайно багатий ілюстративний

та довідковий матеріал, залучати учнів до пошуково-дослідницької, експериментальної діяльності, формувати навички самостійної роботи, самонавчання, а також полегшують процес оволодіння загальнонавчальними вміннями – основою становлення суб'єктності учня-читача.

З допомогою ІКТ учень одержує змогу зосередитися на художньому матеріалі твору через поглиблений розгляд усіх його характеристик, включаючи графіку, звук, відео, створення власного освітнього продукту. Ще одна істотна перевага такого типу навчання – візуалізація художніх картин, образів тощо. Навчальні презентації сприяють формуванню абстрактного мислення, виробленню умінь розв'язувати практичні проблеми й розвивають вміння переходити від запам'ятовування й репродукування фактів до застосування знань, формують предметні і загальнонавчальні вміння. Відтак школярі вчать самостійно досліджувати взаємозв'язки між ідеями, перевіряти гіпотези і конструювати нові знання.

Проведене дослідження засвідчує інтерес до цієї проблеми, активну мотивацію учителів-словесників і учнів до вивчення літератури шляхом упровадження мультимедійних програмно-педагогічних засобів та інформаційно-комунікативних технологій навчання.

Водночас у практиці роботи школи виявлено чимало проблем: недооцінюється роль і можливості ІКТ як засобу забезпечення мотиваційної готовності до читання через віднайдення особистісних смислів у вивчуваному; лише зрідка інформаційно-комунікаційні технології використовуються для формування суб'єктності учня-читача; відсутня системність у зверненні вчителів-словесників до інформаційно-комунікаційних технологій; залучення учнів до роботи з ІКТ на всіх етапах підготовки і проведення заняття відбувається здебільшого епізодично. Виявлено труднощі у розумінні словесниками понять «компетенція», «компетентність», їх відмінності від звичних для традиційного навчання умінь і навичок учнів; недооцінку ролі загальнонавчальних умінь як засобу формування компетентностей.

Аналіз результатів проведеного експерименту дає підстави для висновку, що застосування інформаційно-комунікаційних технологій, використання посібників «Українська література. 5 клас», «Українська література. 6 клас» як одного із засобів формування літературних, читацьких та інформаційних компетентностей на уроках української літератури в основній школі буде ефективним за умови: психологічної й фахової готовності словесника до їх упровадження; забезпечення суб'єктності учителя і учня-читача; системності роботи; збереження наступності між початковою і основною школою; формування в учнів стійкої мотивації до роботи з ІКТ в активному та інтерактивному режимі; оволодіння учнями алгоритмом діяльності, загальнонавчальними вміннями.

На розв'язання окреслених проблем спрямована експериментальна методика використання інформаційно-комп'ютерних технологій у процесі вивчення української літератури в основній школі, яка ґрунтується на врахуванні вимог нормативних освітніх документів до оновлення змісту і методичних засад літературної освіти, принципів особистісно і компетентісно зорієнтованого навчання, діяльнісного, системного і технологічного підходів.

ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПОГЛИБЛЕНОГО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Н. М. Логвіненко, канд. пед. наук

Вивчення сучасного українського фентезі на факультативних заняттях у 8–9 класах актуалізоване оновленням змісту літературної освіти в основній школі, зокрема через добір жанрово-тематичного розмаїття художнього матеріалу, врахування вікової психології, пріоритетність міфопоетичної сфери в українському літературознавстві в останньому десятилітті.

Сучасне українське фентезі ґрунтується на автентичній українській міфології, що сприяє висвітленню природи «міфопоетики, міфотворчості, зокрема, авторського міфу, визначенню характеру міфопоетичної парадигми певної художньої формації в системі літературного процесу» (Гурдуз А., Чорна О.). Світ прадавньої української міфології дає змогу захистити індивідуальну й національну ідентичність особистості. І разом з історією, природою, культурою як своєрідними морально-етичними й духовними постійними величинами визначає рівень людяності, міру гуманізму в суспільстві. До однієї із суттєвих і недооцінених функцій літератури жанру фентезі письменники відносять можливість проговорювати речі, очевидні для «літератури дорослої». Говорити про кохання, дружбу, відданість, чесність без обов'язкової для «мейнстріму іронічної недбалої посмішки» (Пузій В.), виховувати повагу до попередніх поколінь. Це дуже важливо для юного читача, адже у нього система цінностей тільки-но формується. Вивчення творів сучасного українського фентезі сприяє не тільки розкриттю важливих для молодого читача морально-етичних норм, але й спонукає досліджувати величезні пласти національної культури; розвиває здатність мріяти, уявляти, фантазувати, що з часом стає визначальною для молоді, якій притаманне бажання змінювати, перебудовувати. Твори жанру фентезі підвищують рівень знань читача з історії чи міфології, культурології, літературо- й мистецтвознавства (наукова фантастика – з точних наук).

Урахування зазначеного дало змогу розробити програму курсу, змістове наповнення якої здійснено за хронологічним принципом. Тематичний блок «*Джерела сучасного українського фентезі*» висвітлюється шляхом розкриття проблем: «Українська міфологія – одна з найдавніших та найоригінальніших міфологій світу», «Найпоширеніші міфи, легенди та перекази про духовні сили та міфічних богів», «Історія розвитку жанру фентезі від давнини до сучасності». Тематичний блок «*Сучасне українське фентезі*» передбачає текстואльне вивчення творів В. Арєнєва, В. Климчука, Г. Пагутяк, М. та С. Дяченків, К. Матвієнка та ін. за поданими анотаціями, практичне з'ясування особливостей жанру, його відмінностей від фантастики. Компетентнісний підхід забезпечується врахуванням мети, завдань і цілей особистісного і суб'єкт-суб'єктного навчання на заняттях.

РОЗВИТОК ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 8-9 КЛАСІВ НА ЗАНЯТТЯХ ЛІТЕРАТУРНОГО ФАКУЛЬТАТИВУ

З. О. Шевченко, канд. пед. наук

Головною метою вивчення української літератури в основній школі є підвищення рівня загальної освіти через низку конкретних завдань навчального предмета, які ґрунтуються, серед іншого, на культурологічній змістовій лінії, визначеній Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти.

Брак часу на уроці, коли учні мають засвоїти значний обсяг навчального матеріалу, з успіхом компенсується на літературних факультативних заняттях, передбачених навчальним планом як варіативна його частина.

Зміст факультативних курсів передбачає поглиблення окремих тем з української літератури, а також їх розширення, тобто ознайомлення з матеріалом, який виходить за межі навчальної програми, не порушуючи її цілісності.

Розроблена навчальна програма факультативу «Загальнокультурний контекст вивчення української літератури у 8–9 класах» має чітку мету – дати учням передусім уявлення про літературу як провідний вид мистецтва і складову світової культури. Факультатив спрямований на забезпечення можливості учнів в умовах допрофільної підготовки реалізувати свій інтерес до предмета і самостійно усвідомити вибір філологічного профілю навчання в старшій школі.

В основу програми факультативу покладено історико-хронологічний шлях порівнянь і зіставлень, що надає учням можливість глибше зрозуміти взаємозв'язок і взаємообумовленість художньої творчості в усіх його виявах, соціально-історичному розвитку суспільства, глибокий взаємозв'язок морально-естетичних ідей певного історичного періоду, виявлення їх у різних видах мистецтв.

Визначені завдання факультативного курсу включають: формування стійкої мотивації до контекстного вивчення української літератури в умовах допрофільної підготовки; формування знань про специфіку літератури як виду художнього мистецтва; розвиток умінь і навичок аналізувати літературний твір у загальнокультурному контексті; формування читацьких умінь і літературної компетентності; формування культури ведення діалогу з різними видами мистецтва; розвиток творчих здібностей учнів; усвідомлення вибору філологічного профілю навчання в старшій школі.

Розроблена програма факультативу відкриває можливості для творчості учителя-словесника, оскільки він організовує живе спілкування учнів із шедеврами світового мистецтва.

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Т. О. Яценко, канд. пед. наук

В умовах реформування національної системи освіти основними тенденціями розвитку сучасної методики викладання української літератури в школі визначаємо стандартизацію змісту літературної освіти як чинник її якості; розвиток інтерсуб'єктного навчання літератури в основній і старшій школі; компетентнісну спрямованість навчання літератури як ознаку її гуманізації; застосування навчальних та інформаційних технологій як засобів ефективного навчання літератури.

Модифікація результативної моделі літературного компонента Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392) у компетентнісну передбачає зміщення акцентів з накопичення надлишкового обсягу знань про художню літературу, її історію та теорію на цілеспрямований розвиток *літературної компетентності* учнів як інтегрованої особистісної якості. Рівень оволодіння школярами літературною компетентністю передбачає формування розуміння художньої літератури як невід'ємного складника рідної і світової культури, усвідомлення специфіки літератури як виду мистецтва, знання літературних творів, обов'язкових для текстуального вивчення, ключових етапів і явищ літературного процесу, основних фактів життя і творчості видатних письменників, умінь аналізувати та інтерпретувати літературний твір з урахуванням його художніх ознак, розуміння авторської позиції та способів її вираження,

використання теоретико-літературних знань під час роботи над текстом художнього твору, розвиток здібностей до створення усних і письмових творчих робіт, усвідомлене використання здобутих на уроках літератури знань у нових навчальних і життєвих ситуаціях.

На сучасному етапі розвитку методики української літератури утверджується тенденція інтерсуб'єктного навчання, реалізація принципів якого сприяє розумінню поліфонічної сутності художнього тексту, його експресивного та етико-естетичного багатоголосся, враховує особливості вікової психології, рівень читацької культури учнів, провідний тип інтелекту, домінують сприйняття, акцентує увагу на українських ментальних історико-культурних цінностях.

Однією з провідних тенденцій оновлення літературної освіти є технологізації навчання, що передбачає виявлення мотиваційної сфери учнів-читачів, кероване поглиблення їхніх літературних знань і цілеспрямоване вироблення читацьких умінь, формування соціально вагомих морально-етичних норм та естетичних критеріїв, розвиток технологічного мислення і впорядкованої практичної діяльності школярів.

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПРИНЦИП ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 5–7 КЛАСАХ

В. О. Братко

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти однією зі змістових ліній вивчення літератури є культурологічна, що передбачає оволодіння змістом художніх творів у контексті національної та світової культур, висвітлення зв'язків літератури з фольклором, міфологією, релігією, філософією та іншими видами мистецтва.

З огляду на це, актуалізується проблема вивчення української літератури в 5–7 класах на культурологічних засадах, що передбачає орієнтацію її на формування літературної компетентності учнів на основі творчого засвоєння й осмислення літературних творів, головних носіїв традицій і цінностей культури рідного народу та інших культур. Аналіз науково-педагогічних джерел дав змогу виокремити основні напрями формування культурологічної компетентності, а саме: включення історичного та культурного контексту під час вивчення літературного твору; організація діалогової діяльності учнів (діалог читача з художнім текстом, діалог між учителем і учнем, діалог між учнями, діалог тексту з його епохою, діалог твору з національним і світовим мистецтвом).

Вивчення української літератури в 5–7 класах відбувається за проблемно-тематичним і жанровими принципами. Навчальний матеріал структурований на основі наскрізних культурологічних тем, у змісті яких закладена проблема становлення внутрішнього світу людини. Упровадження культурологічного принципу дає змогу розвивати естетичний смак учнів, створювати сприятливі умови для розвитку читацької діяльності, творчого саморозвитку й самопізнання, гуманістичного світогляду, збагачувати життєвий досвід школяра. Аналізуючи духовні, моральні проблеми різних культурно-історичних епох, підліток починає інакше сприймати свій внутрішній світ.

В основі методики вивчення української літератури в 5–7 класах у культурологічному контексті лежать зміст і організація способів навчальної діяльності учнів, які реалізуються у сформованій культурологічній компетентності: розуміти закономірності розвитку культури як процесу створення, збереження і трансляції цінностей; мати знання в галузі мистецтва; знатися на традиціях, звичаях, духовних цінностях свого народу та інших народів світу; вміти спілкуватися в сучасному світі, оперуючи культурними компонентами. Розроблена методика дає змогу збагатити знання учнів про українську та світову культуру через емоційно-ціннісне сприйняття художніх творів, засвоювати узагальнений людський досвід, утілений у мистецтві художнього слова, оволодівати основними літературознавчими поняттями, розвивати комунікативну компетентність, формувати ціннісні орієнтири, інтереси та потреби особистості школяра у пізнанні й сприйманні полікультурного простору.

ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ 2–4 КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ЧИТАННЯ

Т. В. Петровська

Вихідним теоретичним положенням методики розвитку образного мовлення учнів 2–4 класів у процесі читання є необхідність системної роботи, що реалізується з допомогою таких основних принципів:

- *комунікативно-мовленнєвого*, який досягається на уроках читання діалоговою взаємодією читача з текстом, автором, героями його твору, застосування технологій кооперативного навчання, створенням спеціальних навчальних ситуацій (робота в парах, малих групах, колективне обговорення змісту прочитаного, прослуханого, участь у літературній бесіді, рольових літературних іграх, декламація, драматизація тощо). Формування мовленнєвих умінь здійснюється у нерозривній єдності з читацькими. Якщо система читацьких умінь відображає процес сприймання, осмислення твору, то мовленнєві уміння формуються

у процесі створення власного висловлювання за прочитаним. Водночас діти не копіюють текст-зразок, а використовують для побудови власних висловлювань засоби, аналогічні тим, з якими ознайомились на уроках читання;

• *градуальності*, суть якого полягає в тому, що мова розвивається, якщо зміст навчання, його методи і прийоми враховують градацію між зоною найближчого розвитку і зоною актуального розвитку дитини. Градуальність у методиці розвитку мовлення – це розчленованість системи навчання на кілька комплексів (засобів, методів, форм, прийомів одного типу), орієнтованих на різні етапи навчання, з поступовим наростанням обсягу знань, з ускладненням їх характеру і форм подачі залежно від етапу навчання, ступеня навченості і розвиненості мовлення учнів. Принцип градуальності в нашій методиці лежить в основі добору і порядку вивчення зображально-виражальних засобів художнього тексту на різних етапах навчання. Цей принцип, зокрема, проявляється в тому, що при поясненні значення того чи іншого тропу його тлумачення дається на такому рівні і в такому обсязі, який доступний і необхідний для учнів молодшого шкільного віку. Цей методичний принцип реалізується також у доборі текстів-зразків і в типології завдань, які сприяють збагаченню словника дітей новими образними засобами;

• *опори на алгоритми породження і сприйняття мовлення*. З психолінгвістики відомо, що одним з етапів породження мовлення є етап лексичного й граматичного структурування висловлювання у внутрішньому мовленні. Він є центральним у структурі мовленнєвого акту. Його механізм забезпечує, з одного боку, вибір слів для побудови висловлювання, а з іншого, – граматичне оформлення висловлювання. Найявніші алгоритми породження мовлення, тобто ступенів, етапів породження диктує і спеціальні завдання навчання. Основними смисловими одиницями цього процесу є слово, словосполучення, речення і текст. Слово і текст стають основними дидактичними одиницями навчання під час розвитку образного мовлення.

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ 5 КЛАСУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

В. М. Тищенко

Серед головних завдань базової шкільної літературної освіти важливе місце посідає формування в учнів стійкого інтересу до читання художньої літератури, а також умінь розбиратися в тексті, аналізувати його, давати оцінку подіям і персонажам. Особливу складність у формуванні цих умінь відчувають учні 5-го класу, оскільки це перехідний етап від початкової до основної школи.

Чільне місце на уроці літератури посідає робота з підручником-хрестоматією, який доповнюється навчальним посібником «Робочий зошит з літератури».

Актуальність наукового дослідження зумовлена недостатньою увагою вчителів-словесників до формування творчої самостійності п'ятикласників під час роботи з навчальним посібником на компетентнісних засадах. Розв'язання цієї проблеми потребує сучасного методичного забезпечення.

Теоретичне обґрунтування необхідності використання «Робочого зошита» як складової навчально-методичного комплекту дало змогу визначити принципи розроблення його змісту: відповідність психолого-педагогічним вимогам, узгодженість змісту дидактичного матеріалу зошита і підручника-хрестоматії з української літератури для 5-го класу; зорієнтованість запитань і завдань на пошуковий і творчий характер навчальної діяльності п'ятикласників; диференційований підхід до розроблення змісту навчального посібника; оцінювання навчальних досягнень учнів з урахуванням рівня самостійності і творчості у виконанні завдань, висловленні власних оцінних суджень.

Технологія використання робочих зошитів на уроці літератури і вдома забезпечує реалізацію таких функцій навчального посібника: інформаційну, систематизувальну, узагальнювальну, функції самоосвіти та самоконтролю. Ці вихідні положення лягли в основу розроблення експериментальної методики з огляду на компетентнісний підхід.

Розроблена система запитань і завдань творчого характеру забезпечує повноцінне засвоєння п'ятикласниками навчального літературного матеріалу, сприяє розвитку стійкої мотивації до читання, формуванню читацьких компетенцій, виявленню творчих можливостей учнів.

Розроблена структура робочого зошита з літератури дає змогу з'ясувати рівень сформованості умінь п'ятикласників самостійно творчо працювати з навчальним посібником, виявити доцільність використання робочого зошита для опрацювання окремих тем навчальної програми з української літератури для 5-го класу, а також викликати інтерес учнів до самостійної творчої роботи з навчальним посібником «Робочий зошит».

ДО ПРОБЛЕМИ МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ КУРСІВ ЗА ВИБОРОМ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

І. А. Тригуб

Особливого значення в умовах запровадження профільного філологічного навчання набуває проблема створення якісного методичного забезпечення варіативної частини навчального плану – літературних спецкурсів і факультативів.

Дискусійним є питання щодо необхідності створення підручника (підручника-хрестоматії) для методичного забезпечення курсів за вибором. На нашу думку, такий вид навчальної книги має доповнюватися електронною хрестоматією, що сприяє зручному й компактному збереженню і використанню значного обсягу матеріалу, швидкості його знаходження, передавання, опрацювання. З'являється можливість диференціації навчального матеріалу в конкретному класі. Електронний підручник (у порівнянні з традиційним) забезпечує максимальну візуалізацію навчального матеріалу, передбачає можливість включення мультимедійних фрагментів, характеризується простотою оновлення навчального матеріалу і його адаптацією до вікових та індивідуальних особливостей учнів, має доступну гіпертекстову навігацію.

Глибокому розумінню програмового художнього твору сприяє аудіовізуальний навчальний матеріал електронної хрестоматії: літературно-критичні статті, епістолярій, ілюстрації, фото, репродукції картин, портретів, аудіо-, відео-, кіно-матеріали. Збільшуються можливості представлення художнього твору в оригіналі та його перекладу (як дослівного, так і художнього перекладу різними авторами).

Матеріали електронної хрестоматії мають носити рекомендаційний характер і використовуватися залежно від профілю класу, рівня індивідуальної підготовки учнів. Інваріантність змісту електронних програмових засобів навчання (ЕПЗН) дає змогу застосовувати навчальний матеріал для різних груп учнів згідно із завданнями профільного навчання. Можливе використання ЕПЗН для самостійної домашньої роботи учнів, оскільки враховуються їхні індивідуальні інтереси. На основі широкого спектра інформації, представлені засобами ІКТ, учні мають можливість готувати різноманітні роботи реферативного та дослідницького характеру, що сприяє формуванню їхньої інформаційно-комунікаційної і комунікативної компетентностей. Систематичне використання ЕПЗН на заняттях літературних курсів за вибором розширює можливості для моделювання навчальних ситуацій і сприяє концептуалізації літературних знань учнів.

ЛАБОРАТОРІЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ СЛОВЕСНОСТІ В ШКОЛАХ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН УКРАЇНИ ТА ДІАСПОРИ

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНТЕГРАЦІЇ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОГО МАТЕРІАЛУ В ПІДРУЧНИКАХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 3 КЛАСУ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ З ПОЛЬСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ

Н. І. Яновицька, канд. пед. наук

Метою нашого дослідження було створення інтегрованого підручника з української мови для 3-го класу шкіл з польською мовою навчання. У дослідженні ми виходимо з того, що інтеграція мовно-літературного матеріалу забезпечує зв'язки різних рівнів: міжпредметні (українське читання та українська мова, рідна (польська) і друга (українська) мови) та внутрішньопредметні, що має важливе значення в умовах навчання української мови як державної.

Інтеграція, крім того, дає змогу реалізувати мовну, мовленнєву, соціокультурну й діяльнісну лінії змісту навчання. Інтеграція текстів різних жанрів і стилів з мовним матеріалом дає змогу, крім іншого, підвищити мотивацію навчання української мови, перейти від засвоєння теоретичних знань з мови до формування усіх видів мовленнєвої діяльності, показати функціонування мовних одиниць у літературних текстах.

Використання текстів різних жанрів і стилів було спрямоване на забезпечення розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності, на що націлює методичний апарат підручника. Мовний матеріал викладено у підручнику з урахуванням опори на знання, вміння і навички, засвоєні учнями з польської (рідної) і української мови на попередніх етапах навчання й спрямований на диференціацію знань.

Навчальні тексти мовного характеру подано в діалогічній формі від імені професора Лінгвіста, хлопчика Зденека і дівчинки Оленки, які «спілкуються» з учнями, «ведуть бесіди», розповідають про особливості українського мовного матеріалу, порівнюючи його з рідною мовою. Такий підхід забезпечує комунікативну мету навчання.

Окрім навчальних, у підручнику використано художні тексти, які дають змогу показати функцію мовних одиниць, збагачують словниковий запас учнів, розвивають мовленнєві вміння. Тексти супроводжуються післятекстовими завданнями, спрямованими на з'ясування розуміння змісту прочитаного, відбір уже засвоєної й нової інформації, усвідомлення художніх засобів тексту, його теми й основної думки, а також формування читацьких умінь. Розроблені запитання і завдання підпорядковані роботі з лексичним і граматичним матеріалом.

Отже, інтеграція мовно-літературного матеріалу дала змогу: оптимізувати організацію навчального процесу, тобто об'єднати окремі уроки мови (2 год) й читання (2 год) у навчання мови і мовлення (4 год); забезпечити розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма); посилити мотивацію навчання української мови як державної.

ІНТЕГРАЦІЯ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОГО МАТЕРІАЛУ В ПІДРУЧНИКАХ ЯК ЛІНГВОДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА

О. Н. Хорошковська, д-р пед. наук

Інтеграція мовно-літературного матеріалу в процесі навчання української мови і мовлення у початкових класах шкіл з національними мовами викладання досліджувалась у лабораторії навчання української словесності у школах національних меншин України та діаспори вперше.

У результаті теоретичного аналізу проблеми дослідження було з'ясовано сутність поняття «*інтеграція*», її *види і форми*, а також розроблено *принципи і загальні підходи до відбору текстового матеріалу* з огляду на особливості мовних одиниць, що дало можливість відобразити це у спеціально створених текстах науково-популярного та відібраних текстах художнього стилів.

Провідною ідеєю інтеграції мовно-літературного матеріалу стала основна мета навчання – формування комунікативної компетентності молодших школярів, яка є основною ціллю навчання і реалізується в усіх видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні й письмі.

Наші спроби інтегрувати процес навчання мови й літературного читання привів до висновку, що:

- у підручниках з української мови для 3-го класу шкіл зазначеного типу тексти художньої літератури, зважаючи на недостатній словниковий запас учнів, у багатьох випадках мають бути адаптованими;

- окремої уваги потребує підхід до інтеграції з мовним матеріалом поетичних творів. Тут важливо розглядати лише ті мовні одиниці, які відповідають специфіці поетичного твору і не порушують цілісного емоційного впливу на читача. Це, зокрема, лексичні одиниці, які є водночас художніми засобами: синоніми й антоніми, переносне значення слів, вживання слів із суфіксами і роль останніх для створення відповідних почуттів тощо;

- тексти художньої літератури можуть бути використані для презентації таких тем, як «Слово» (лексичне значення), «Будова слова», «Частини мови», «Словосполучення», «Речення», «Текст» і меншою мірою – для розділу «Звуки і букви»;

- окрім художніх текстів, можуть бути використані науково-популярні, створені авторами чи спеціально дібрані, зокрема для презентації фонетичного матеріалу («Звуки і букви»);

- презентація мовного й правописного матеріалу має подаватись у діалоговій формі, а не як сухі правила;

- мовні й мовленнєві вправи мають бути пов'язані з текстом і побудовані на його основі;

- для формування мовних і мовленнєвих умінь, навичок (усне і писемне мовлення) можуть бути використані, крім текстового матеріалу, схеми, малюнки (серії, предметні, сюжетні, ситуативні), а також спеціально дібрані завдання і вправи, які однак мають бути пов'язаними з текстом;

- текстовий матеріал та методичний апарат підручника мають забезпечувати розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності;

- у підручнику можуть бути використані тексти художньої літератури, спеціально призначені для розвитку читацьких та аудіативних умінь і говоріння;

- текстовий матеріал різних жанрів і стилів має відповідати визначеним у програмі сферам мовлення та соціокультурній лінії, мати пізнавальне, виховне й естетичне значення.

Отже, інтеграція мовно-літературного матеріалу, з одного боку, дає можливість забезпечити комплексний підхід до формування усіх видів мовленнєвої діяльності, з іншого – дозволяє позбутися зайвої теоретизації, властивої урокам мови, об'єднати уроки мови й читання на основі інтеграції.

ПЕДАГОГІЧНА АНІМІЗАЦІЯ ЯК МЕТОДИЧНИЙ ПРИЙОМ ФОРМУВАННЯ УСНОГО УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Н. В. Кудикіна, д-р пед. наук

У педагогічній практиці та у наукових дослідженнях з проблеми реалізації програми усного українського мовлення для початкових класів, зокрема у ЗНЗ з російською мовою викладання, постійно актуальним є питання про методи і прийоми, які доцільно застосовувати у навчальному процесі. Причина очевидна: саме від його методичного забезпечення залежить ефективність засвоєння учнями державної мови. Одним з орієнтирів у їх доборі є вимоги Державного стандарту початкової загальної освіти і серед них – про необхідність урахування пізнавальних можливостей і потреб учнів початкових класів.

Арсенал перевірених практикою методичних прийомів, що відповідають зазначеній вимозі, значний. Так, на уроках усного українського мовлення доволі часто вчителі пропонують учням узяти на себе певні ролі – зайчика, лисички, колобка або інших казкових персонажів і відтворити їх діалогічне мовлення. Означений спосіб реалізації навчальних завдань ми позначаємо як методичний прийом педагогічної анімізації. Обґрунтування застосованої нами назви таке. *Анімізм* (лат. *anima, animus* – душа, живе) є родовим поняттям щодо видового – *анімістичний світогляд*, котрий розглядається як спосіб сприйняття людиною об'єктів навколишнього світу, в тому числі тварин як живих істот. У такому разі вони наділені людськими властивостями, можуть переживати, мислити, розмовляти. Основу анімістичного світогляду складають три елементи: анімагізм – оживлення, анімізм – одухотворення і антропоморфізм – уособлення (олюднення). Анімістичний світогляд був основою всіх стародавніх вірувань, він глибоко проник у народну і художню культуру, навіть у нашу мову.

Діти молодшого шкільного віку, особливо у першому віковому мікроперіоді, який припадає на перший-другий класи початкової школи, схильні до анімістичного (олюдненого) ставлення до об'єктів природного середовища – вони можуть розмовляти з котиком, песиком, півником, телям та ін.) і так само поводитися з іграшками або малюнками, які їх замінюють. Це є проявами процесу стихійної анімізації.

Методичний прийом педагогічної анімізації є цілеспрямованим процесом, що спирається на означену психологічну особливість дитячого світорозуміння. Він має складну структуру. Один її блок презентує дидактичні складові, які визначаються загальнодидактичними принципами, цілями навчання, змістом

навчального матеріалу і специфікою конкретного навчального завдання. Інший блок характеризує цілеспрямований процес перетворення педагогом навчального матеріалу через анімізацію на цікавий дітям, «оживлений», зміст. Його структурними компонентами є: персоналізація, що спирається на знання дітей про характерні особливості тварин; мотиваційно-емоційний (зацікавленість, емоції, переживання у ставленні учня до персонажу); цільовий (націленість учня на участь в інтерактивно-уявній взаємодії); поведінковий (характерні зовнішні особливості поведінки зайчика, ведмедя, вовка та ін.); уявно-комунікативний (уявне мовленнєве спілкування); рефлексивно-контрольно-оцінний (самооцінювання учнями власної інтерактивно-уявної взаємодії з іншими дітьми і оцінювання їхнього мовленнєвого спілкування вчителем).

Використання методичного прийому педагогічної анімізації потребує цілеспрямованої організації учителем матеріального середовища (підготовки елементів костюмів, масок, відповідної навчального змісту атрибутики).

Отже, фактично, методичний прийом педагогічної анімізації є традиційним для початкової школи, а нами запропоновано його науковий опис.

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У ПІДРУЧНИКАХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ШКІЛ З НАЦІОНАЛЬНИМИ МОВАМИ НАВЧАННЯ

О. М. Петрук, канд. пед. наук

У результаті дослідження теми «Зміст, види і способи інтегрованого навчання української словесності у ЗНЗ I ступеня з румунською мовою викладання» розроблено рукопис підручника з української мови для 3-го класу шкіл зазначеного типу.

У процесі дослідження ми виходили з того, що сучасний підручник з української мови – це розгорнута модель навчального процесу, яка передбачає активну роль самого учня, залучає його до процесу не лише засвоєння мовної інформації, а й активної комунікації. Саме тому у визначенні змісту підручника ми спиралися на такі важливі чинники: урахування вікових особливостей молодшого школяра, орієнтація на особистість учня, урахування його інтересів, потреб та навчального досвіду.

Один із принципів, яким ми керувалися у процесі розробки підручника, був особистісно-мотиваційний. Цей принцип зумовив різноманітність змістової наповненості текстів і завдань до них, добір інформації, яка була б:

- особистісно-значущою для учнів цієї вікової категорії і забезпечувала постійний інтерес до навчання української мови;
- відбивала загальнолюдські цінності, соціальні норми мовленнєвої поведінки у різних сферах спілкування;
- сприяла морально-етичному, естетичному й загальнокультурному вихованню особистості.

Прикметною рисою підручника є діалогова форма викладу його змісту. Так, нами було введено персонажі, які є співрозмовниками учнів. Вони розповідають, радять, допомагають, залучають (спонукають) до розмови, навчаються разом з учнями. Розповіді персонажів цікаві й доступні для сприйняття молодшими школярами, дають змогу розкрити практичну значущість виучуваного матеріалу.

Особистісно-орієнтований підхід простежується і в методичному апараті підручника. Так, формулювання завдань передбачає суб'єкт-суб'єкту взаємодію учителя з учнями, учнів між собою, активізацію зусиль кожної дитини. Введено завдання зі зверненнями до дітей з метою спонукання до міркувань, висловлення власної думки, а також різні форми інтерактивної взаємодії («Робота в парах», «Робота в групах», «Розіграйте»), що сприятимуть формуванню умінь діалогічного мовлення, навичок співпраці. Подані у підручнику рольові і ситуативні завдання передбачають набуття учнями нового соціального досвіду, засвоєння комунікативної поведінки шляхом виконання ними різноманітних ролей українською мовою в ігрових навчальних ситуаціях.

Отже, особистісно-орієнтований підхід розглядається нами як один з концептуальних у побудові підручників з української мови і мовлення для шкіл з національними мовами викладання, оскільки найповніше відповідає комунікативній меті навчання, яка є основною у школах такого типу.

ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ЧИТАННЯ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ У ПРАКТИЦІ РОБОТИ ШКОЛИ

Т. Н. Кохно

Темою нашого дослідження є формування і розвиток навички читання українською мовою у школах з російською мовою навчання.

У зв'язку з цим нами було проведено констатувальну частину педагогічного експерименту (спостереження на уроках та анкетування учителів). Результати спостережень засвідчили, що формування і розвиток навички читання

українською мовою проводиться як під час роботи з текстом, так і за допомогою спеціально дібраних вправ і завдань. Розвиток правильності, свідомості, виразності здійснюється комплексно, а знання, уміння і навички, здобуті на уроках російського літературного читання, якщо вони є спільними, здебільшого використовуються і на уроках українського літературного читання. З метою формування літературної вимови вчителі використовують спеціальні вправи для мовної розминки (чистомовки та скоромовки). Однак, часто ця робота не підпорядкована вимові того чи іншого звука. Аналіз анкет показав, що на високому рівні опанували навичку читання українською мовою лише 37 % дітей, 8 % учнів мають початковий рівень читацьких умінь і навичок. Під час читання українською мовою діти припускаються помилок, зумовлених недостатністю словникового запасу, а також особливістю української вимови, порівняно з російською.

Під час роботи над текстом в учнів виникають труднощі, які пов'язані з визначенням теми твору (на запитання учителя: «Про що цей твір?»), – починають переказувати прочитане) та його основної думки, виявленням ставлення автора до зображуваних подій, встановленням причиново-наслідкових зв'язків. Під час аналізу засобів художньої виразності мови твору школярі можуть назвати слова, вжиті в переносному значенні, порівняння, але не завжди пояснюють значення і їх роль у тексті.

Спостереження засвідчили, що найбільш недосконалою з погляду методики є робота з формування навички виразного читання, яке часто є монотонним, без дотримання відповідних пауз і логічних наголосів. Причиною цього є недостатня увага вчителів до розвитку умінь голосом емоційно виразити описане (передати характер дійових осіб, діалог тощо) згідно з авторським задумом. Окрім того, не завжди читання педагога є майстерним і може бути прикладом для учнів. Інколи виразне читання тексту учнями передує його смислового аналізу, більшість учителів не володіють алгоритмом підготовки учнів до виразного читання.

Відповіді вчителів на запитання анкет свідчать, що частина педагогів (майже 25 %) не усвідомлюють мету і призначення тих чи інших видів роботи. Так, приблизно 21 % учителів вказали аудіювання та роботу з «віконечком» як таку, що сприяє розвитку свідомості читання.

Наведені факти яскраво свідчать про актуальність обраної нами теми дослідження.

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДРУЧНИКА З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 3 КЛАСУ ШКІЛ З УГОРСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ

К. З. Повхан

Оновлений зміст курсу української мови для ЗНЗ з національними мовами викладання, спрямований на навчання мови і мовлення в єдності трьох взаємопов'язаних змістових ліній (мовної, мовленнєвої і соціокультурної), скерував наукові дослідження співробітників лабораторії навчання української словесності у школах національних меншин України та діаспори на пошуки нових і ефективних підходів презентації навчального матеріалу в підручниках. Одним із таких способів є інтеграція мовного й літературного (текстового) матеріалу, яка забезпечує комплексне, збалансоване формування і розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності, дає змогу ознайомити учнів-угорців із функціонуванням мовних одиниць у мовленні та сприяє ефективному засвоєнню елементарних мовних явищ.

Основним структурним компонентом підручника є тексти різних жанрів і стилів, розміщених здебільшого на початку параграфу. Вони виконують дві функції, по-перше, є засобом формування і розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності – передусім, аудіювання, читання і говоріння, по-друге, виступають як ілюстрація для спостереження, осмислення, аналізу мовних одиниць різних рівнів. У підручник включено навчальні тексти, які в доступній формі презентують програмовий мовний матеріал («Розмова про наголос», «Дядечко Апостроф», «Що таке основа слова» та ін.), а також художні, що спеціально призначені для розвитку читацьких умінь («Щасливий день», «Розмова кольорів», «Як Оленка хотіла весну наблизити» тощо). Отже, текст є тим стрижнем, навколо якого організовується навчальний процес. Текст супроводжується спеціальними завданнями і вправами, спрямованими на усвідомлення його змісту і художніх особливостей, з одного боку, а з іншого – на мовне оформлення та функціонування мовних одиниць, на спостереження за їх використанням у словосполученні, реченні, тексті, на формування і розвиток фонетичних, орфоепічних, графічних, орфографічних, лексичних і граматичних умінь і навичок. У підручнику є завдання, що сприяють формуванню вмій діалогічного і монологічного мовлення («Робота в парах», «Розіграйте», «Розкажи» тощо).

Результати локального експерименту засвідчили достатню ефективність запропонованих підходів до презентації навчального матеріалу з української мови для 3-го класу шкіл з угорською мовою викладання.

ЛАБОРАТОРІЯ НАВЧАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ТА МОВ ІНШИХ ЕТНІЧНИХ МЕНШИН

ДО КОНЦЕПЦІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ НАВЧАННЯ МОВ ЕТНІЧНИХ МЕНШИН

*Л. І. Курач, канд. пед. наук,
О. Л. Фідкевич, канд. філол. наук*

Однією з головних цілей сучасної освіти в Україні є духовна консолідація її багатонаціонального народу, що передбачає узгодження у галузі освіти державних і суспільних інтересів і запитів; розвиток мов і культур народів України.

Мови національних меншин України є важливим засобом навчання і виховання учнів, формування у них духовно-моральних засад, емоційно-естетичної культури, розвитку навичок ефективної комунікації.

З урахуванням поліетнічності суспільства, в якому сьогодні соціалізується молоде покоління України, стає очевидною необхідність розробки концепції лінгвокультурологічного підходу і її використання у процесі формування ключових і предметних компетентностей учнів.

Науковою базою концепції стали вихідні положення праць В. Гумбольдта, концептуальні засади неогумбольдیانства, які характеризуються прагненням вивчати мову у тісному зв'язку з культурою її носіїв (Вейсгебер Л., Сепір Е.– Уорф Б., Хаймс Д.), теорії міжкультурної комунікації (Бацевич Ф., Селіванова О., Семенюк О., Тер-Мінасова С., Хомський М. та ін.), теоретико-методологічні основи сучасної лінгвокультурології, репрезентовані у працях В. Воробйова, В. Карасика, В. Маслової, Н. Мішатіної, Л. Саяхової.

Розробка концепції ґрунтується на дослідженнях І. Гудзик, Т. Дороз, Т. Колодько, В. Кононенко, присвячених проблемі змісту соціокультурної лінії мовної освіти в Україні; на теоретичних принципах і технологіях комунікативного напрямку у вивченні іноземних мов з урахуванням проблеми діалогу культур (Верещагін Є., Костомаров В., Пасов Є., Сафонова В.).

Зазначена концепція спирається на загальні лінгвістичні, лінгводидактичні, психолого-педагогічні принципи й підходи до навчання мов національних меншин:

- когнітивний принцип передбачає вивчення мови як системи знань, уявлень про світ; визначає розвиток психічних процесів особистості: мислення, пам'яті, сприйняття і розуміння мови;
- принцип комунікативної спрямованості забезпечує практичне оволодіння мовою як засобом міжособистісного і міжкультурного спілкування і надалі сприятиме успішній орієнтації учнів у різних умовах спілкування, вибору стратегії мовлення і способів її реалізації в усіх видах мовленнєвої діяльності;
- лінгвокультурологічний принцип визначає підхід до вивчення мови як культурно-історичного явища, що відображає духовний досвід народу, своєрідність ментальності і культурних традицій, розуміння і прийняття яких сприяє формуванню міжкультурної толерантності як одного з найважливіших завдань сучасного суспільства;
- принцип текстоцентризму розглядає текст як основну культурно маркіровану одиницю і мовний витвір, результат використання системи мови, на основі якого здійснюється її активне комплексне вивчення, засвоюються закономірності функціонування мови у процесі мовлення;
- принцип інтегрованого (комплексного) навчання мови репрезентує взаємозв'язок усіх видів мовленнєвої діяльності – слухання, говоріння, читання та письма;
- принцип індивідуалізації забезпечує створення комунікативної мотивації навчання і передбачає врахування відмінностей в інтелектуальній, емоційно-вольовій і діяльнісно-практичній сферах особистості кожного учня;
- принцип урахування психолого-вікових особливостей учнів визначає оптимальність змісту лінгвокультурологічної роботи, його адаптації та добору відповідних методів і прийомів.

Зазначені принципи зумовили добір змісту і методів реалізації лінгвокультурологічного підходу до навчання мов етнічних меншин у школах України.

Одним з перспективних напрямів у реалізації лінгвокультурологічного підходу у навчанні мов національних меншин є вивчення культурно-ціннісних понять, які в лінгвістиці визначаються терміном «концепти».

Культурний концепт – національно обумовлений образ культури народу, відображений у слові – є одним з головних об'єктів вивчення у лінгвокультурології. Концепти узагальнюють духовно-практичне знання народу, представляють систему його мислення, норми і моделі поведінки.

Ефективність вивчення концептів визначається умовою їх системної репрезентації в межах базового курсу навчання мови з урахуванням завдань основних змістових ліній у контексті активного вербального спілкування на уроці в усіх видах мовленнєвої діяльності. Саме тому як одна з найважливіших постала проблема типології текстів, що містять культурний компонент, адже текст є головною конструктивною одиницею у процесі реалізації лінгвокультурологічного підходу.

ДОБІР ЗМІСТУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕРШОКЛАСНИКІВ У НАВЧАННІ МОВИ ІВРИТ

Н. В. Бакуліна, канд. пед. наук

У навчанні мови іврит (другої або іноземної) проблема формування лінгвокультурологічної компетентності як складової соціокультурної компетентності учнів є новою і нерозробленою. Водночас зміст навчання мови, з огляду на лінгвокультурологічну парадигму, має закладатися вже у першому класі.

З огляду на те, що учні не володіють івритом на початок шкільного вивчення й на відсутність мовно-культурного середовища процес засвоєння єврейської мови, зокрема національно-культурний аспект, стає найскладнішим для усвідомлення єврейської культури як для учнів – представників української спільноти, так і для єврейських дітей, для яких іврит є лише мовою роду.

Оскільки національно-культурні особливості відбиваються і на всіх мовних рівнях, і на рівнях тексту у широкому плані (на рівні змісту, мовних і мовленнєвих засобів висловлювання, на рівні підтексту), їх необхідно врахувати у доборі змісту навчання.

Аналізуючи національно-культурні елементи змісту тексту та конкретні мовні засоби їх вираження, А. Д. Райхштейн виокремлює такі основні типи:

- узуально-понятійний (слова-реалії);
- окаяціонально-понятійний (контекстуальні визначення національно-специфічних чинників);
- узуально-фонової (мовні одиниці з постійним, типовим національно-специфічним фоном);
- окаяціонально-фонової (мовні одиниці з контекстуальним національно-специфічним фоном).

Окрім того, ускладнює процес засвоєння нової мови й наявність лакун – відсутність певних мовних, мовленнєвих і соціокультурних явищ у свідомості учнів. До компонентів культури з національно-культурним забарвленням, які можуть призвести до виникнення різноманітних лакун, відносять такі: традиції і звичаї; повсякденну культуру; вербальну і невербальну поведінку носіїв мови; «національні картини світу», що відображують особливості сприймання навколишнього середовища, національну специфіку мислення.

Аналіз джерелознавчої літератури з проблеми дослідження дав змогу визначити основний зміст формування лінгвокультурологічної компетентності учнів, який має включати: 1) слова і словосполучення, що називають факти й явища

природи, національної історії і культури, традиції і звичаїв; 2) власні імена: топоніми, антропоніми, імена фольклорних і літературних персонажів; 3) літературні і фольклорні твори різних жанрів (їх назви та невеликі фрагменти, особливо вірші, казки, прислів'я і приказки), твори образотворчого мистецтва, музики, зокрема дитячі пісні тощо.

Визначення цих теоретичних положень стало основою для добору змісту навчання з метою формування лінгвокультурологічної компетентності першокласників і його реалізації у підручнику.

ПРОБЛЕМА НАСТУПНОСТІ В КУЛЬТУРІ ЯК ОДИН З ГОЛОВНИХ АСПЕКТІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ В ШКОЛІ

Л. А. Сімакова, канд. пед. наук

Культурологічний підхід у вивченні літератури в школі на сучасному етапі розглядається як найважливіший компонент культури і одне з основних джерел для її передачі підростаючому поколінню, завдяки якому не тільки накопичуються знання, формуються в учнів необхідні вміння та компетенції, але й досягаються більш високі цілі – становлення особистості зростаючої людини як носія і творця культури.

Словесна природа літературного твору особливим чином забезпечує рух читача від слова до певної культурної епохи, тобто часу, відбитому в ньому. Саме тому під час читання й аналізу кожного нового твору важливі такі методичні прийоми, які акцентували б увагу учнів на історичних, національних, релігійних та інших особливостях, відображених у ньому. Так, під час вивчення фольклору в 5 класі звертаємо увагу на спільні для різних народів уявлення про працьовитість, справедливість, правду, сміливість, мужність та інші моральні якості, ціновані людьми в усі віки. Учні порівнюють схожі казкові сюжети, героїв, знаходять спільне і відмінне в ідеалах, укладі життя, традиціях. Водночас особливо важливим є не тільки накопичення інформації про окреслене, але й осмислення школярами спадкоємності культури, що зберігає споконвіків усе те найкраще, духовно нетлінне, що виробило людство.

У процесі поступового і послідовного занурення в культурний простір літературного твору, коли школярі вчаться вступати в діалог з його творцем, з сучасниками письменника, з літературними героями, критиками, а також з читачами різних поколінь і епох, необхідно в кінцевому підсумку виявляти

закладені в художньому тексті глибинні спадкоємні зв'язки в культурі. Усвідомлення цих зв'язків дасть змогу учням не лише накопичувати певні знання про людей і різні епохи, а й розуміти, що жодне значне явище в культурі не може бути вичерпано. Тож необхідно дбати про те, щоб, вивчаючи літературний феномен, учні вміли усвідомлено, всім своїм єством занурюватись у контекст культури, відображеної у творі, переживати її як часточку себе. Цьому мають сприяти і вдумливе, зацікавлене читання твору, і необхідний у кожному конкретному випадку історико-культурологічний коментар, і постановка проблемних завдань на критичне осмислення прочитаного. За таких умов учні братимуть активну участь у діалогах і дискусіях культурологічного характеру.

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ВИВЧЕННЯ БІОГРАФІЇ ПИСЬМЕННИКІВ

В. В. Снегір'ова, канд. пед. наук

Активне входження школярів у різні галузі художньої літератури стає можливим за умови глибокого сприйняття ними творів митця в контексті культури, осягнення художнього тексту як загальнокультурного феномена, що містить естетичні і духовно-моральні цінності.

Кожен художній твір концентрує в собі уявлення творчої особистості про найважливіші, з її погляду, проблеми людського буття, репрезентує головні людські цінності (світоглядні, духовно-моральні, естетичні), що сформувались у результаті перебування особистості в конкретному культурно-історичному просторі і часі. Саме тому художній твір слід розглядати як результат духовної активності автора.

Вивчення біографії письменника також має культурологічну цінність. Це своєрідна енциклопедія культури того чи іншого народу. Існує низка причин, за яких шкільне вивчення літератури неможливе без розгляду життєвого і творчого шляху митця. Передусім тому, що біографія – ключ до творчості, до розгадки феномена митця і культурного феномена народу.

Цілі, способи, прийоми залучення культурознавчого матеріалу до вивчення життя і творчості письменників мають змінюватися від класу до класу:

- у 5–6-х класах культурологія допомагає осмислювати проблему «Письменник і його мала батьківщина», дає змогу розглянути процес формування особистості письменника, впливу рідних місць на світовідчуття автора, вибір тематики, образів, сюжетів його творів;

• у 7–8-х класах розкриття культурологічного контексту полегшує розуміння проблем «Життєва правда та художній вимисел», «Художній світ письменника», допомагає повніше уявити певну історико-культурну епоху, в якій жив письменник і його герої;

• починаючи з 9-го класу, культурологічний матеріал сприяє подоланню розриву в сприйнятті творчості і біографії письменника, допомагає зрозуміти особистість письменника, його творчі шукання, письменницьке оточення (культурний простір), дає змогу познайомитися з літературним життям певного історичного періоду, співвіднести його з культурою країни; побачити специфіку не лише історичного часу, а й географічного і культурного простору.

Цілеспрямоване і постійне звертання до елементів культурознавства на уроках вивчення біографії письменника сприятиме поглибленому вивченню школярами літератури, підвищить інтерес до письменника і його творчої лабораторії, дасть змогу учням відчувати себе частинкою національної і світової культури, а вчителів – реалізувати ті додаткові педагогічні можливості, які є надбанням культурології.

АНАЛІЗ ЗМІСТУ ЧИННИХ ПІДРУЧНИКІВ І ПРОГРАМ З НОВОГРЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ОКРЕМА ПРОБЛЕМА ДОСЛІДЖЕННЯ

К. В. Колесник

На сучасному етапі розроблено низку підручників з новогрецької мови для діаспори Критським педагогічним інститутом, які отримали дозвіл Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України на використання. Ця серія підручників використовується й у школах з вивченням новогрецької мови як мови національних меншин. На жаль, підручників, створених українськими спеціалістами майже не існує. Виняток становлять підручники для 5 і 6 класів, розроблені Федерацією грецьких товариств України. Ці підручників є несистемними і деякою мірою не відповідають принципам і вимогам, що висуваються методикою навчання.

Найбільш типовими в укладанні підручників серії: «Μαθαίνω ελληνικά» для 5-го класу і «Νελληνική γλώσσα» для 6-го класу є такі недоліки: відсутність лінгвокультурологічного спрямування переважної більшості вправ; невідповідність навчального матеріалу рівню розвитку учнів.

Водночас, підручники, розроблені Критським педагогічним інститутом, «Μαθαίνω να διαβάζω», «Διαβάζω και γράφω» містять значну кількість лексичного матеріалу, який є досить важким для засвоєння.

Підручник з новогрецької мови для шкіл з вивченням мов національних меншин має бути важливим засобом міжкультурного спілкування і забезпечувати такий рівень освітнього розвитку школярів, який давав би змогу вільно почуватися у мовно-культурному середовищі греків.

Важливим компонентом шкільної мовної освіти є ознайомлення учнів із країнознавчим матеріалом, мета якого – підготувати їх до комунікації з носіями грецької мови і культури. Здійснений аналіз змісту навчальної літератури з новогрецької мови, яка використовується у школах України, засвідчив, що для ознайомлення учнів з культурою Греції використовуються тексти про День «Охі», День Незалежності, байки Езопа, міфи Давньої Греції, грецький театр тіней (Карайозис) та ін. Основним засобом перевірки міцності засвоєння цієї інформації слугують значні за обсягом тексти з використання багатьох виразів, важких для розуміння школярами України.

Такий підхід до організації навчання хоч і дає учням певний обсяг знань, однак не забезпечує їм глибокого розуміння культури, оскільки в підручниках з новогрецької мови не завжди приділено достатньо уваги соціокультурним і лінгвокраїнознавчим аспектам. Тексти такого змісту не супроводжуються відповідними технологіями задля ефективного засвоєння інформації.

Згідно з вимогами навчальної програми з новогрецької мови учні 5–6 класів повинні вивчати такі теми: «Я й моя сім'я», «Дозвілля», «Робота й професії», «Природа», «Наука й культура», «Життя й суспільство», «Людина». На жаль, ця програма не містить тем, що безпосередньо стосуються культури чи традицій Греції. Підручники, видані за кордоном, обов'язково містять такий культурологічний блок.

Детальний аналіз програм і підручників з новогрецької мови дає нам змогу зробити висновок про відсутність належної роботи у цьому напрямі і вказує на необхідність дослідження проблеми саме такого вивчення лексики новогрецької мови. Отже, метою має бути збагачення мовлення учнів культурознавчими лексичними одиницями, які відбивають особливості культури греків. За таких умов кожен учень сприйматиме не лише зовнішні ознаки слова, а й пізнаватиме його глибинний зміст, розумітиме народне бачення того чи іншого явища. Дані констатувальних зрізів показали, що систематична робота над етнокультурознавчою лексикою необхідна як під час опрацювання лексичних та інших тем програми, так і в роботі з розвитку різних видів мовленнєвої діяльності.

ЛАБОРАТОРІЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

ОСНОВНІ ПОКАЗНИКИ БАЗОВОГО РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВИПУСКНИКА СЕРЕДНЬОГО ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

В. Г. Редько, канд. пед. наук

Тенденція розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти, зорієнтована на компетентнісний характер навчальної діяльності, зумовила появу нових підходів до організації процесу навчання та оцінювання його результатів.

Основними напрямками трансформації змісту навчання іноземних мов відповідно до компетентнісної парадигми нами визначено такі: а) дидактичне переосмислення сутності навчального матеріалу з погляду його доцільності, доступності, відповідності комунікативним потребам учнів певної вікової категорії, достатності для забезпечення їхніх комунікативних намірів; б) визначення значущих для учнів зв'язків вивченого матеріалу з життєвою практикою, що асоціюється з рівнем його прагматичності – сферами використання у реальних умовах спілкування; в) забезпечення ефективної активізації мовного матеріалу в різних видах мовленнєвої діяльності через умотивованість навчальних дій і використання оптимальної системи вправ і завдань та дидактично доцільних допоміжних матеріалів; г) сприяння усвідомленому засвоєнню учнями способів діяльності з навчальним іншомовним матеріалом у межах певного кола понять, явищ, процесів, об'єктів, фактів, зокрема тем для спілкування, змісту мовного і мовленнєвого матеріалу, змісту правил-інструкцій тощо.

Зазначені напрями зумовлюють визначення *основних показників базового рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності сучасного випускника середнього загальноосвітнього навчального закладу*. До них ми віднесли такі:

- уміння успішно реалізовувати творчі комунікативні завдання, яким не властиві вже запрограмовані способи виконання;
- володіння не тільки певним обсягом навчального матеріалу відповідно до вимог чинної програми, але й способами діяльності, що забезпечують успішність освіти;

- уміння виробляти свої способи творчої навчально-пізнавальної діяльності відповідно до індивідуальних можливостей, усвідомлено створювати власну траєкторію навчання;

- здібність до трансформації, модифікації, експериментування з метою удосконалення як змістового, так і процесуального складників своєї навчальної діяльності;

- відсутність побоювань припуститися помилок у процесі оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю, що часто, як засвідчує практика, є психологічною перешкодою для участі у спілкуванні;

- володіння емпатією як готовністю до спілкування з представниками інших культур, толерантне ставлення до них, до їхнього життєвого досвіду і до умов, у яких відбувається комунікація;

- уміння використовувати невербальні засоби спілкування з метою досягнення очікуваних результатів;

- здібність формувати в собі відчуття здогадки, антиципації, синонімії тощо і уміння раціонально користуватися ними за потреби;

- здібність самостійно створювати мовленнєвий продукт як в усній, так і в письмовій формах, що відповідав би параметрам, які визначаються тематикою, обсягом, структурою, змістом, мовним наповненням;

- здатність творчо й успішно взаємодіяти з іншими суб'єктами навчального процесу, толерантно до них ставитися, відчувати власну відповідальність за результати колективної діяльності;

- бути вмотивованою і зацікавленою особистістю у виконанні навчальних комунікативних завдань, проявляти активність під час вербальної взаємодії, відповідати за рівень власного розвитку, власної освіти і власного виховання;

- здібність до рефлексії щодо об'єктивного самооцінювання своїх навчальних здібностей і уміння коригувати їх відповідно до визначеного рівня і комунікативних потреб.

На компетентнісну парадигму визначення змісту навчання іноземної мови, насамперед, має сфокусуватися зміст шкільного підручника як основного засобу навчання, зокрема дидактичні й методичні підходи до добору навчального матеріалу відповідно до визначеної програмою тематики спілкування і засобів її засвоєння; методична доцільність збалансованого його структурування у змісті згідно з цілями формування досвіду у різних видах мовленнєвої діяльності; вибір методів, форм і засобів навчання, що забезпечували б його діяльнісний характер, були б узгоджені з віковими особливостями школярів, їхнім досвідом, сприяли б вмотивованості навчальних дій, давали б можливість навчати мови у взаємозв'язку з культурою її носіїв, формували б в учнів здатність до рефлексії, до самостійного удосконалення іншомовного досвіду відповідно до власних комунікативних намірів.

БАЗИСНІ КАТЕГОРІЇ МЕТОДИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

В. М. Плахотник, д-р пед. наук

Характерною рисою сучасних наукових досліджень є їх категоризація – когнітивні процеси, які забезпечують розпізнавання і виявлення в об'єктах, подіях і т.п. «прототипних» прикладів понять (категорій) як найфундаментальніших понять, що є формами і стійкими організуючими принципами мислення.

Кожна наука має свою систему категорій, значення яких постійно розширюється, удосконалюється, а місце кожної, значення і роль у цій науці змінюються.

Зазначимо, що термін *категорії* для методичних досліджень відносно новий. Так, у відомій «Общей методике преподавания иностранных языков» (М., 1967) цей термін не використовувався взагалі, але пізніше його значення зросло, і він поступово завойовує в сучасних методичних дослідженнях належне місце.

Визначимо категорії методики навчання іноземних мов як сукупність понять, які в узагальненій формі відображають найістотніші сторони і моменти цієї науки. Наведемо приклади методичних категорій: цілі навчання, зміст навчання, засоби навчання, процес навчання, вправи, навчальні завдання, методи, прийоми, текст, колективні й індивідуальні форми навчання, урок, позакласна робота, фронтальна робота, індивідуальна робота, домашня робота, пояснення матеріалу, закріплення матеріалу, повторення матеріалу і т.п. Цей перелік можна продовжити, додаючи все нові і нові категорії. І кожна з них обіймає певне місце в загальній системі методики навчання, утворюючи певну ієрархію категорій. Водночас зазначимо, що питома вага кожної з них у цій ієрархії різна, але є *певна група* категорій, яка об'єднує категорії нижчого порядку, зв'язки між якими визначаються їх змістом і метою досягнення певних цілей. Такі категорії ми називаємо базисними.

Термін *базисні категорії* методики вперше вжив М. В. Ляховицький, але під базисними він, як і пізніше І. Л. Бім, розумів таке нечітко визначене поняття як основні категорії.

Під базисними категоріями ми розуміємо такі, сукупність яких вичерпує весь зміст методики навчання будь-якого предмета. До них ми відносимо: 1) методичну систему як сукупність спеціально організованих засобів навчання, яка на основі відібраного змісту навчального матеріалу у взаємодії з найближчим середовищем сприяє досягненню навчальних цілей; 2) найближче середовище методичної системи (систему вчитель–учень); 3) підручник як особливу частину методичної системи, що є, з одного боку, її складовою як один із засобів, а з іншого – матеріалізованою моделлю самої методичної системи, за суттю – віртуальною; 4) процес навчання як взаємодія методичної системи з найближчим середовищем, що реалізується через підручник.

ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМІВ РЕФЛЕКСІЇ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

Т. К. Полонська, канд. пед. наук

Одним зі способів формування усвідомленого ставлення учнів профільної школи до вивчення іноземної мови та адекватної самооцінки ними своїх досягнень є рефлексія їхньої навчальної діяльності.

У широкому практичному сенсі рефлексія розглядається як здатність людини до самоаналізу, осмислення й переосмислення своїх предметно-соціальних ставлень до оточуючого світу. У комунікативних процесах рефлексія розуміється як процес відображення однією людиною внутрішнього світу іншої. Проте, рефлексія – не просто знання й розуміння діючим індивідом іншого, але й усвідомлення ним того, як той інший його сприймає і розуміє (Бізяєва Г. О.).

Використання прийомів, що уможливають застосування рефлексії на уроках іноземної мови, може спонукати учнів брати на себе відповідальність за своє навчання і зробити його ефективнішим. Рефлексивний підхід допоможе школярам згадати, виявити й усвідомити основні компоненти навчальної діяльності – її смисл, типи, способи, проблеми, шляхи їх розв'язання, здобуті результати, а потім поставити мету для подальшої роботи.

Розрізняють два види навчальної рефлексії: поточну рефлексію, яка здійснюється в ході навчального процесу, і підсумкову, що логічно і тематично завершує певний період діяльності.

Поточна рефлексія спрямована на активізацію процесу усвідомлення й осмислення предметної діяльності: її напрям, мету, основні етапи, проблеми, суперечності, способи діяльності, результати. Відрізняють три види поточної рефлексії: 1) рефлексію діяльності; 2) рефлексію змісту навчального матеріалу; 3) рефлексію настрою й емоційного стану.

Обираючи той чи інший вид рефлексії для уроку іноземної мови, слід враховувати мету заняття, зміст і труднощі навчального матеріалу, тип заняття, способи і методи навчання, вікові і психологічні особливості учнів.

Рефлексія діяльності дає можливість осмислювати способи і прийоми роботи з навчальним матеріалом. Для розвитку цього виду рефлексії учень повинен розмірковувати, осмислювати те, що він сам зрозумів, засвоїв і вміти передати це у стислій формі, виокремлюючи головне. Використання сучасних технологій навчання іноземної мови (наприклад, мовного портфоліо), передбачає, що старшокласник має не лише усвідомити зміст матеріалу, а й розуміти способи і прийоми роботи, вміти обрати найраціональніші з них.

У практиці навчання іноземної мови для реалізації рефлексії діяльності можна використовувати низку прийомів, зокрема: самооцінку активності на кожному етапі уроку; використання алгоритму; опору на ключові слова. Так, наприклад, прийом «Ключові слова» передбачає групову або парну роботу, в якій учні методом мозкового штурму повинні дати загальне трактування запропонованих учителем слів і припустити, як вони використовуватимуться в тексті, або скласти й записати свою версію розповіді, вживши всі запропоновані слова.

Рефлексія змісту навчального матеріалу використовується, щоб з'ясувати, як учні усвідомили зміст вивченого. На заняттях з іноземної мови для реалізації цього виду рефлексії можна використовувати: прийом незакінченого речення (тези), прийом досягнення мети, прийом «Вибір афоризму», прийом «Даймонд», прийом «Бліц», прийом у формі сінквейна, вправу «Плюс-мінус-цікаво» тощо. Так, прийом «Даймонд» доцільний при характеристиці порівняння (зіткнення) двох протилежних понять (наприклад, проблема молодого і старшого покоління – різні точки зору). Прийоми «Даймонд» і «Сінквейн» використовуються в технології «розвиток критичного мислення». Школяр сам розмірковує, усвідомлює те, що він зрозумів, засвоїв і передає це у стислій формі, виділяючи головне.

Рефлексію настрою й емоційного стану доцільно використовувати на початку і в кінці уроку, щоб з'ясувати емоційний стан учнів і побачити, як змінюється їхній настрій протягом заняття. Наприклад, учням можна запропонувати дві картини із зображенням пейзажу: одна з них передає сумний настрій, інша – веселий. Або школярі слухають фрагменти із двох музичних творів, де одна музика – спокійна, інша – тривожна. Школярі обирають ту картину або музику, яка відповідає їхньому настрою на цей час. Зважаючи на те, що учні можуть оцінювати не лише свій настрій, а й емоційний стан, запитання типу: «Що ти зараз відчуваєш?», або «Які емоції ти відчуваєш?» швидко стають звичними для них і не викликають здивування. На допомогу старшокласникам висловлюватися щодо їхнього настрою та емоційного стану можна також запропонувати опорний конспект, який, окрім цього, сприяє повторенню і розширенню іншомовного лексичного запасу.

Підсумкова рефлексія відрізняється від поточної збільшенням періоду рефлексії, а також більшим ступенем визначеності з боку педагога. Методи, форми і зміст підсумкової рефлексії визначаються вчителем на основі навчальної програми. Підсумкову рефлексію можна проводити як спеціальне заняття в кінці вивчення великого розділу, або, наприклад, у кінці семестру чи навчального року, на якому школярам пропонується відповісти на запитання, запропоновані А. В. Хурторським: *Який мій найбільший успіх за цей рік (семестр)? Завдяки чому і як я зумів його досягти? У чому я змінився? У чому полягають мої труднощі? Як я їх переборюю? Що в мене раніше не виходило, а тепер виходить? Що я навчився робити добре? Які нові види діяльності і способи я опанував?* тощо.

Отже, використання рефлексії на уроках іноземної мови сприяє формуванню усвідомленого ставлення старшокласника до своєї навчальної діяльності, осмисленню й переосмисленню ним здобутих знань з іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування.

ПЕРЕДУМОВИ ДОТРИМАННЯ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ДОБОРУ ЗМІСТУ ІНШОМОВНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

О. С. Пасічник, канд. пед. наук

Перехід до особистісно зорієнтованої моделі взаємодії педагога з учнями потребує всебічного врахування освітніх потреб школяра. Оскільки однією з ознак категорії особистості є статева приналежність, то пріоритети навчання передбачають дотримання гендерного підходу під час добору змісту дидактичних матеріалів.

У науковій літературі поняття *гендер* асоціюється з моделями поведінки та соціокультурними нормами, дотримання яких представниками тієї чи іншої статі детерміноване суспільством. Проте, у сучасних умовах відбувається перегляд усталених норм, традиційний поділ соціальних ролей втрачає свою нормативність, а відмінності в моделях чоловічої і жіночої поведінки поступово нівелюються. Водночас аналіз змісту іншомовної навчальної літератури засвідчив, що у процесі навчання учні нерідко мають справу з контекстами, які не завжди відображають ці тенденції, а відтак перешкоджають формуванню адекватної картини сучасного світу.

Необхідність урахування гендерного підходу під час добору змісту іншомовного навчання для старшої профільної школи зумовлюється низкою чинників, серед яких можемо виокремити такі:

- *соціально-рольовий* – у старшому підлітковому віці (14–16 років) активно відбувається процес формування рольових позицій чоловіка і жінки, тому адекватне відтворення стереотипів чоловічої чи жіночої поведінки у змісті навчання визначає готовність до відповідної поведінки в соціумі;

- *профорієнтаційний* – учні старшої школи більш усвідомлено ставляться до свого професійного вибору. Низька частотність використання жіночих образів у змісті підручників, обмеження кола їх повноважень побутовою сферою тягне за собою заниження самооцінки обдарованих дівчат, пригнічує їхні здібності. Водночас, юнаки отримують переваги у спробах віднайти себе на сторінках підручників, отожднюючи себе з тими чи іншими образами;

• *дидактичний* – доведено, що учні чутливі щодо гендерних особливостей навчальних текстів і ця чутливість впливає на ефективність запам'ятовування навчального матеріалу. Так, дівчата краще запам'ятовують інформацію, якщо у ній певне місце належить представницям жіночої статі;

• *соціокультурний* – моделі поведінки чоловіків і жінок в Україні та зарубіжних країнах відрізняються, а відтак необхідно створити передумови для ознайомлення молодих українців (майбутніх європейців) з цими цінностями, формування їхньої власної активної життєвої позиції щодо окресленої проблеми, і якщо не їх прийняття, то, принаймні, толерантного ставлення до цих цінностей.

Беззаперечною перевагою дотримання гендерного підходу під час добору змісту навчання є те, що він дає змогу враховувати інтереси обох соціальних груп, а отже, сприяє розбудові демократичного суспільства, підвалини якого визначають принципи пріоритетності прав особистості.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ РІВНЕВОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА УРОКАХ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

І. В. Алексєєнко

Відповідно до компетентісно-діяльнісної парадигми навчання іншомовного спілкування об'єктивно виникає потреба переглянути основні підходи до організації та проведення уроку іноземної мови (ІМ), зокрема в старшій школі. Іншомовне навчання у старшій школі диференціюється за двома рівнями: стандарту (базовий зміст для всіх немовних профілів) і профільним. Кожен із зазначених рівнів суттєво впливає на зміст уроку, оскільки профілізація дає можливість не тільки ефективно забезпечувати загальноосвітній рівень підготовки з іноземної мови (на рівні стандарту), але й засвоювати навчальний матеріал більшого обсягу і підвищеної складності (на профільному рівні), активно впроваджувати диференційоване, модульне, проблемне і проектне навчання, інтенсивно використовувати міжпредметні зв'язки, збільшувати частку самостійної пізнавальної діяльності учнів, а також застосовувати сучасні інформаційні технології.

Для визначення особливостей конструювання змісту уроків іноземної мови на базовому і профільному рівнях у старшій школі нами було проведено опитування вчителів і учнів кількох середніх загальноосвітніх шкіл Київської і Чернігівської областей. Зміст анкет мав з'ясувати думку щодо різних аспектів організації і проведення уроку ІМ у старшій школі: особливостей реалізації

у змісті уроків особистісно-орієнтованого, діяльнісного, культурологічного і компетентнісного підходів; способів умотивування навчальної діяльності учнів; раціонального співвідношення етапів (компонентів) уроку; умов ефективного використання сучасних засобів, методів і технологій навчання; наявність різноманітних форм взаємодії вчителя і учнів та ін.

Опитування виявило такі проблеми в організації уроків ІМ в старшій школі: залучення всіх учнів класу до іншомовної комунікативної діяльності одночасно (80 %); варіювання прийомів і методів навчання (76 %); добір іншомовного навчального матеріалу відповідно до мети і завдань уроку (50 %); співвідношення змісту уроку з рівнем навчання в старшій школі (75 %); організація моніторингу рівня сформованості ключових і предметних компетенцій (63 %); ефективність використання часу на уроці (43 %); реалізація індивідуального розвитку особистості учнів засобами іноземної мови (60 %).

З огляду на здобуті результати нами були вироблені практичні рекомендації для вчителів щодо організації уроку іноземної мови на кожному з двох рівнів навчання в старшій школі, які стосувалися таких основних напрямів: формування професійно спрямованої компетентності учнів засобами іноземної мови; використання форм роботи, які сприяють міжособистісному спілкуванню учнів; розвитку вмінь самостійної діяльності та самооцінювання учнів; планування уроку з урахуванням засад рівневого навчання, інтересів, можливостей і рівня навченості учнів; мотивування учнів до виконання мовленнєвої діяльності під час уроку; формування вмінь і навичок рефлексії тощо.

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОГО СОЦІОКУЛЬТУРНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

І. В. Андрухів

Іншомовне соціокультурне навчальне середовище (ІНС) учнів основної школи – це спеціально створена система умов, спрямованих на підвищення ефективності оволодіння соціокультурними знаннями, вміннями і навичками міжкультурної комунікації під час навчання іноземної мови учнів основної школи, яка забезпечується: створенням іншомовного соціокультурного мінімуму та його структуруванням у межах тем спілкування та навчальних років; оптимальними прийомами засвоєння відповідного змісту; формами його подання в засобах навчання; методами і засобами навчання; видами взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу.

Оскільки одним із складників ІСНС є створення іншомовного соціокультурного мінімуму для учнів основної школи, вважаємо за доцільне уточнити принципи, за якими ми добиратимемо навчальний матеріалу, що й складатиме такий мінімум: принцип комунікативної цінності; відповідності соціокультурного матеріалу тематиці спілкування; принцип життєвої орієнтації; логічної послідовності і системності; міжпредметних зв'язків; принцип автентичності; достатності й доступності; частотності; типовості й варіативності; принцип виховної, освітньої і розвивальної цінності; принцип ситуативності; принцип урахування думки автора-носія мови.

Створений нами іншомовний соціокультурний мінімум представлено таким соціокультурним змістом: знання країнознавчих реалій іншомовної і рідної культури, національного характеру, ментальності, способу й умов життя іншомовного та рідного народів; національно-культурного компонента мови, а також уміння і навички використовувати їх у міжкультурній комунікації.

ОРГАНІЗАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ДИСТАНЦІЙНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Т. В. Гарбуза

Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у Великій Британії здійснюється у 65 вищих навчальних закладах: університетах, коледжах та інститутах, а також у межах курсів: Concurrent Courses, які забезпечують і теоретичну, і практичну освіту; Consecutive Courses – однорічних курсів професійно-педагогічної підготовки, розрахованих на осіб, які мають вищу освіту. Вищі навчальні заклади Великої Британії готують учителів французької, німецької, італійської, іспанської, російської, арабської і китайської мов; найпоширенішими є французька і німецька. Однак, тільки Відкритий Університет пропонує дистанційну форму професійної підготовки вчителів іноземних мов як єдину форму навчання і набуття відповідного рівня освітньої кваліфікації, а саме вчителів французької, німецької та іспанської мов. Така освіта розрахована на отримання спеціальності вчителя іноземної мови на основі освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» протягом навчального року (full-time – повної зайнятості студента) або двох років (part-time – часткової зайнятості студента).

Відкритий Університет Великої Британії ставить за мету: 1) надати можливість тим, хто навчається, удосконалити вміння і навички, поповнити знання з різних іноземних мов у межах чинних освітніх програм або автономно; 2) видати свідоцтво про освіту за тим або іншим освітньо-кваліфікаційним рівнем (бакалавр, учитель іноземної мови – сертифікат PGCE, що присвоює статус кваліфікованого вчителя (QTS), магістр) на основі результатів відповідних іспитів; 3) видати сертифікати підвищення кваліфікації, у тому числі педагогічних кадрів у галузі методики навчання іноземних мов.

Поставлені цілі досягаються за рахунок ефективного організаційного забезпечення навчального процесу, що складається з:

- кредитної структури набуття освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра та вчителя іноземної мови – сертифікат PGCE (post-graduate certificate in education);
- структури базової підготовки учителів іноземної мови (ITTC) за напрямками й рівнями;
- шляхів отримання сертифікату PGCE;
- організаційно-педагогічних засад проведення педагогічної практики;
- форм організації навчання (тьюторіали, літні школи, школи з денними годинами занять).

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови за дистанційною формою навчання є єдиною системою взаємопов'язаних і взаємообумовлених структурних складових, які забезпечують її ефективність.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ПІДРУЧНИКА У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

І. В. Загородня

Теоретичну модель сучасного шкільного підручника з іноземної мови доцільно розглядати як таку, що ґрунтується на визначенні його двоєдинної сутності: 1) як носія змісту іншомовної освіти і 2) як засобу навчання іншомовного спілкування. Саме тому підручник має відбивати певну модель діяльності школярів, яка забезпечується дидактично і методично доцільно дібраними засобами навчання, що узгоджуються з комунікативно-діяльнісним підходом і сприяють успішному виконанню цілей, визначених чинною навчальною програмою.

За І. Я. Лернером, підручник є стратегічною і тактичною (методичною) моделлю процесу навчання, а тому він допомагає педагогові реалізувати одну з основних функцій навчальної книги – управління процесом засвоєння змісту освіти.

Виразними ознаками сучасного етапу розвитку національної системи освіти є розроблення нових технологій навчання, відкриття авторських шкіл, створення авторських програм, варіативних підручників, навчальних посібників з різними методичними системами реалізації змістових ліній відповідно до вимог державних стандартів освіти. Різноманіття підручників і методичних посібників, які пропонуються сучасному вчителю іноземної мови, ускладнюють можливість ґрунтовного ознайомлення, аналізу і практичного їх використання у шкільній практиці. Особливі утруднення у зв'язку з цим відчувають молоді фахівці, випускники вищих педагогічних навчальних закладів. Зазначені чинники свідчать про існування проблеми недостатньої готовності учителя іноземної мови до ефективної роботи з підручником. Розв'язання цієї проблеми, на нашу думку, має починатися на етапі підготовки учителів до професійної діяльності, тобто під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі.

Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до використання підручника як складової їхньої професійної компетентності передбачає засвоєння студентами її змісту, насамперед знань про теоретичні основи побудови навчальної книги та способи її використання на уроках (змістовий компонент); формування вміння організувати роботу з підручником (процесуальний компонент); формування зазначеної якості особистості як цінності (мотиваційний компонент). Проте, як засвідчили результати опитування студентів випускних курсів вищих педагогічних навчальних закладів і вчителів іноземних мов, які працюють у школі не більше п'яти років, здобуті ними знання під час навчання є недостатніми для ефективної педагогічної діяльності. З найбільшими труднощами стикаються молоді вчителі, для яких професійна адаптація в умовах викладання іноземної мови є досить складним процесом, що пов'язано з такими чинниками:

- усвідомлення педагогами особливостей організації навчально-виховного процесу з іноземної мови для дітей різних вікових груп і формування та розвиток власного професіоналізму;
- недостатній рівень знань з методики викладання іноземної мови;
- різноманітність підручників і методичних посібників з іноземної мови, які пропонуються сучасному вчителю;
- недостатній рівень знань з проблеми особливостей методики використання підручника як основного засобу навчання.

Для розв'язання проблеми формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до використання підручника у професійній діяльності пропонуємо теоретичне обґрунтування та розроблення спецкурсу для майбутніх учителів іноземної мови «Шкільний підручник з іноземної мови: зміст і технології використання». Мета спецкурсу – знайомити студентів з теоретичними основами підручникомознавства і підручникотворення; поглиблювати знання про методи аналізу й оцінювання цього виду навчальної літератури; формувати вміння здійснювати дидактико-методичний аналіз підручника й ефективно організувати роботу з навчальною книгою на уроках і вдома.

ЗМІСТ ПІДРУЧНИКА З НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ ЮРИДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

О. М. Федоренко

Формування і розвиток у студентів професійної іншомовної компетентності є метою фахової підготовки сучасного фахівця і водночас засобом формування і розвитку її складових (лінгвістичної, дискурсивної, соціокультурної, соціолінгвістичної, стратегічної, соціальної компетенцій). Моделлю змісту навчання професійного іншомовного спілкування у вищому навчальному закладі є підручник. Зважаючи на те, що програми навчальних дисциплін розробляються кожним вищим навчальним закладом самостійно відповідно до освітньо-професійних програм підготовки, то питання особливостей конструювання змісту навчання професійного іншомовного спілкування є актуальним.

Здійснивши аналіз підручників з іноземної мови, що використовуються в навчальному процесі вищих навчальних закладів юридичного спрямування, ми дійшли висновку, що всі вони побудовані на засадах різних концепцій, а їх зміст не завжди відповідає вимогам загальнодидактичних принципів та не повною мірою враховує особливості подальшої професійної діяльності майбутніх фахівців. Розроблена нами модель професійно-спрямованої іншомовної підготовки майбутніх фахівців юридичних спеціальностей буде реалізована у змісті підготовленого нами підручника «Німецька мова для студентів юридичних спеціальностей». Він складатиметься з трьох розділів (курсів): корективний, базовий, професійний. Метою корективного курсу є приведення студентів до відносно однакового рівня іншомовної підготовленості. Він має загальнокультурний

зміст і пов'язаний зі сферою інтересів студентів. У цьому розділі передбачено розгляд тем: «Bekanntschaft» (Знайомство), «Studium» (Навчання), «Ukraine» (Україна), «Deutschland» (Німеччина) тощо. Кожна з тем складається з підтем.

Метою *базового курсу* є формування іншомовного професійного досвіду студентів в юридичній сфері засобами іноземної мови. Навчання професійного іншомовного спілкування відбувається у межах таких тем: «Politisches System der Ukraine und der BRD» (Політична система України та ФРН), «Die Machtorgane der Ukraine» (Органи влади України), «Staatsaufbau Deutschlands» (Державний устрій Німеччини), «Recht in Deutschland» (Право в Німеччині), «Juristische Berufe» (Юридичні професії) і т. п.

Професійний курс розрахований на студентів другого року навчання, які вже мають уявлення про зміст та основні поняття професійно-орієнтованих навчальних дисциплін, зокрема: «Кримінальне право», «Кримінально-виконавче право», «Кримінологія», «Криміналістика». Темі, що вивчаються у цьому розділі: «Strafrecht» (Кримінальне право) «Kriminalistik» (Криміналістика) «Straftaten» (Злочини) «Organisierte Kriminalität» (Організована злочинність) тощо.

Для формування у студентів іншомовних умінь і навичок з усіх видів мовленнєвої діяльності розроблено уніфіковану систему вправ і завдань, що спирається на загальновідомі дидактичні й методичні принципи навчання.

Загальний обсяг матеріалу підручника розраховано на 180 годин (5 кредитів), з яких половина відведена на самостійну та індивідуальну роботу. Матеріал кожної теми вивчається протягом 3–4 занять. У кінці вивчення кожної теми передбачено виконання тестового завдання. Для організації самостійної роботи з навчальної дисципліни підручник містить тексти професійного спрямування із завданнями, граматичний довідник і короткий словник юридичних термінів.

Перспективи подальшої роботи над дослідженням вбачаємо у здійсненні експериментальної перевірки ефективності запропонованої моделі підручника.

ЛАБОРАТОРІЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ

ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ – НОВА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

*О. І. Пометун, д-р пед. наук,
Н. М. Гупан, д-р пед. наук*

З метою реалізації вимог компетентнісного підходу у нові навчальні програми з історії для основної школи, затверджені МОНмолодьспорту України у 2012 році, як окрему структурну складову вперше введено спеціальні уроки – *практичні заняття*. Така форма навчання не є зовсім новою. Деякі міркування щодо практичних занять можемо знайти у працях К. Баханова, Ю. Стрелової, Ю. Троїцького та ін. Утім, дослідження цих авторів присвячено, здебільшого, пізнавальній діяльності учнів старшої школи, натомість нова програма з історії пропонує нам запровадити практичні заняття вже у п'ятому класі.

Відповідно до вікових можливостей учнів та історичного контексту, практичні заняття мають сприяти відпрацюванню школярами умінь і навичок аналізувати різноманітні історичні джерел, розуміти важливості таких категорій, як історичний час і простір, зміни і безперервність, причини і наслідки, значущість подій і процесів, культурне розмаїття. Вони дають учням можливість зрозуміти існування різних інтерпретацій, важливість визначення власної позиції та її обґрунтування. У новій програмі такі заняття з історії мають подвійну мету: є способом вивчення нового матеріалу на основі опрацювання історичних джерел і важливим засобом формування предметної компетентності учнів, тобто їх хронологічної, просторової, інформаційної, логічно-мовленнєвої та аксіологічної компетенцій.

З дидактичного погляду практичне заняття – форма навчального заняття, де на основі вже здобутих знань і сформованих умінь учні виконують пізнавальні і дослідницькі завдання, набуваючи нових знань і опановуючи більш складні пізнавальні уміння. Кожне з практичних занять має присвячуватись певній темі і передбачати переважно самостійну роботу учнів над окремими питаннями теми із використанням різноманітних джерел знань (підручників, де подано необхідні історичні джерела з огляду на тему, включаючи як текстові, так і візуальні, довідкові матеріали, запитання і завдання; Інтернет-ресурсів, фондів музеїв, місцевих історичних пам'яток, оглянутих учнями).

Вже сьогодні, у процесі підготовки нових підручників відповідно до програми 2012 року, стали очевидними деякі загальні підходи до методики практичних занять з історії в основній школі. Зокрема, під час практичного заняття завданням вчителя не є пояснювати матеріал. Він виступає як консультант у процесі самостійної роботи учнів, надаючи їм необхідну допомогу відповідно до віку та пізнавальних можливостей. Матеріали до практичних занять і методичні рекомендації щодо організації пізнавальної діяльності учнів мають бути подані у підручниках. Питання щодо порядку проведення практичних занять та оцінювання їх результатів залишається у компетенції учителя.

Орієнтирами для формулювання пізнавальних і дослідницьких завдань учнів, які пропонуються їм на практичних заняттях, мають бути державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, що представлені в навчальній програмі як перелік умінь і навичок, що їх учні мають набути протягом вивчення тієї чи іншої теми. Подані у правій колонці програми, вони є обов'язковими не лише для засвоєння, а й для оперування.

Компетентнісно-орієнтоване пізнавальне завдання з історії, що використується під час практичного заняття, має містити:

- спосіб діяльності (доведіть, визначте, порівняйте тощо);
- формулювання самого завдання (умови чи зміст того, що складає історичну подію, явище, процес);
- джерела інформації (текст, ілюстрації, усні свідчення, інколи це можуть бути власні знання учня).

Оцінюватися здобутки учнів на практичному занятті мають згідно із загальними критеріями оцінювання навчальних досягнень з історії.

Разом з тим, очевидно, що це питання потребує додаткового розгляду і дослідження.

РЕАЛІЗАЦІЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ У ЗМІСТІ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ (1917 – початок 30-х років ХХ століття)

Н. М. Гупан, д-р пед. наук

Проведені дослідження з питань запровадження диференційного підходу у формуванні змісту вітчизняного шкільного підручникотворення доби Української революції та утвердження радянської влади свідчать, що цей процес розгортався здебільшого у площині зміцнення українознавчого компонента, а згодом й ідеологізації навчальних книг. Українознавче наповнення змісту

проявлялось у введенні нових шкільних предметів (історія України, історія української літератури, географія України та ін.), яких раніше в школі не було. Крім того, посилювався українознавчий аспект рідної мови, що викладалась у початкових класах і була представлена «Граматикою», книгами з української літератури. Мову молодші школярі опановували і завдяки масово тиражованій «Читанці». Їх зміст поповнювався творами українських письменників початку ХХ ст.: Б. Д. Грінченка, М. М. Коцюбинського, І. Я. Франка та ін. Наростання ідеологізації проявлялось в упередженості оцінних суджень здобутків імперської доби та звеличенні позитивних перетворень нової влади в усіх сферах життя суспільства. Відбитком цих процесів стала поява інтегрованих підручників – суспільствознавство, економічна географія, краєзнавство та ін.

Диференціація змісту шкільних підручників відбувалася з урахуванням потреб соціальних верств населення, а відповідно й категорій учнів (навчальні книги для сільських школярів, для учнів міських шкіл). Зміст підручників формувався й з огляду на особливості типів шкіл (початкова школа, середня школа, гімназії, реальні училища, школи робітничої молоді, школи батрацької молоді та ін.). Бралось до уваги також формування змісту навчальної літератури для дорослих в умовах розгортання руху з ліквідації неписьменності.

На основі аналізу шкільних навчальних книг можна стверджувати, що у вітчизняному підручникотворенні домінувала зовнішня диференціація. Вона проявлялась у національному, соціальному і віковому визначенні користувачів книжок. Внутрішня диференціація проявлялася лише фрагментарно у різних рівневих завданнях, що пропонувались учням у підручниках з математики і спрямовувалися на поглиблене навчання з урахуванням здібностей школярів. Епізодичні прояви внутрішньої диференціації представлено й у новому виді підручників радянської доби – «робочих книгах», де містилися матеріали, розховані на учнів з різним рівнем підготовки.

За часів визвольних змагань і утвердження радянської влади формувалися нові підходи до змісту шкільних навчальних книг. Вони ґрунтувалися на згортанні ідей педоцентризму та утвердженні політехнізму і посиленні зв'язку навчання з життям. Шкільний підручник за радянської доби відтворювався на нових ідеологічних засадах з уніфікованим для всієї країни регламентованим і вивіреном змістом.

ЗБАГНЕННЯ СМИСЛІВ ІСТОРІЇ ЯК СПОСІБ ЇЇ ПІЗНАННЯ

О. Ф. Турянська, д-р пед. наук

Вивчення минулого на уроках історії має в комплексі актуалізувати духовні потреби особистості (*пізнавальну, етичну, естетичну*). Тобто, історичне пізнання природно містить як раціональні, так й ірраціональні, інтуїтивні механізми сприйняття й осмислення минулого. Філософська теорія Є. Нікітіна дає нам можливість визначити головні шляхи, якими має відбуватися засвоєння учнями історичного матеріалу з метою забезпечення духовного розвитку особистості в єдності її «транс-історичних начал». Ця єдність складається з *пізнавального ставлення* – як прагнення до істини, *етичного* – як прагнення до добра, *естетичного* – як прагнення до краси. Актуалізація цих ставлень на уроках історії і є «духовною творчістю» (Флоренський П.), що спрямована на комплексне «відкриття» в історичному матеріалі *конкретно-історичних, етичних, естетичних смислів* історичних подій.

Якщо добір історичної інформації й способів її подачі співвідноситься з психологічними й духовними потребами особистості учнів, тоді результати навчання виражаються не лише у функціональному вигляді (знання й уміння), а й у психологічному (переживання, ставлення). Так, у школярів гармонійно розвиваються *пізнавальне, етичне й естетичне ставлення* до дійсності, завдяки чому вони добре орієнтуються в смислах людського життя, оптимістично й позитивно вибудовують власний життєвий сценарій, визначають свій образ у майбутньому житті. Загальну стратегію цього шляху можна відбити в таких етапах: 1. Усвідомлений *вибір позиції* щодо сприйняття історичних подій, а саме: а) «Всесвіту» – позиція, що спрямована на пошук конкретно-історичних смислів подій минулого», б) «Суспільства» – позиція, що спрямована на пошук моральних смислів подій минулого», «Особистості» – позиція, що спрямована на пошук власних естетичних смислів минулого»; 2. *Актуалізація* й усвідомлення характеру власного ставлення (пізнавального, морального, естетичного); 3. *Виконання* відповідного виду діяльності (пізнавальної, ціннісно-сміслової, творчо-пошукової); 4. *Рефлексія* як механізм усвідомлення якості власного емоційно-ціннісного переживання, духовно-душевного стану в усій його повноті й значущості для власного існування «тут і зараз», у «співбутті» з минулим. Шлях «збагнення» минулого може проходити й у *зворотному* напрямку – від організації *діяльності* (пізнавальної, етичної або естетичної, тобто оцінної) до актуалізації відповідного (пізнавального, етичного, естетичного) особистісного ставлення до факту, який вивчають, а потім – через усвідомлення власних пе-

реживань – до визначення особистісної позиції. Суть такої *особистісної позиції* може бути сформульована як *власне оцінне судження* конкретно-історичного, етичного або естетичного характеру.

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (початок 20-х років ХХ століття): УРОКИ ДЛЯ СЬОГОДЕННЯ

В. Ю. Арешонков, канд. пед. наук

Сучасні спроби реформування змісту суспільствознавчої освіти виявляють тотожність нинішніх перепон на цьому шляху з перепонами початку 20-х рр. ХХ ст. Так, проблема заідеологізованості шкільного суспільствознавства існує сьогодні в обґрунтуванні і трактуванні векторів інтеграції України в сучасний світ і це позначається на змісті відповідних шкільних предметів. Визначення принципів добору суспільствознавчого змісту зачіпає проблематику вибору між полікультурністю або національною спрямованістю навчання, загальнолюдськими або національними цінностями, на яких ґрунтується зміст шкільного суспільствознавства.

Перевантаженість інформацією сучасних суспільствознавчих предметів, академізм змісту окремих з них, перманентне реформування інтегрованого курсу «Людина і світ» і «Людина і суспільство» – все це дещо нагадує проблеми 1921 р. Саме тому під час визначення змісту сучасної суспільствознавчої освіти слід ураховувати психолого-дидактичні вимоги до вікових особливостей учнів, уникати академізму і переобтяжень змісту зайвою інформацією, передбачати конкретні методи навчання для викладання тієї чи іншої теми, відповідно попередньо готувати вчителів до запланованої навчальної роботи. Це історичні уроки для сьогодення.

Розглядаючи проблеми шкільної освіти 20-х рр. можна виявити цікаві аналогії між тодішнім педоцентризмом і нині декларованим особистісно-орієнтованим підходом до навчання. Цей підхід вбачає зміст освіти не заданим зовні в нормативних приписах, а таким, що знаходиться в особистісних якостях, здібностях і талантах кожної дитини.

Пропагований сто років тому діяльнісний підхід до навчання сповна відповідає задекларованим нині в проєкті Державного стандарту базової і повної середньої освіти компетентнісному і діяльнісному підходам.

Інтеграція змісту шкільного суспільствознавства 20-х рр. відображена у сучасному освітньому стандарті інтеграцією суспільствознавства за змістовими лініями: людина в суспільно-політичній сфері, людина в соціальній сфері, людина у правовій сфері, людина в економічній сфері, людина в культурно-духовній сфері.

Отже, висновки з досвіду радянських реформ у шкільному суспільствознавстві обов'язково повинні робити наші сучасники, які залучені до роботи з формування змісту шкільної суспільствознавчої освіти.

МЕТОДИКА ПОКРОКОВОГО АНАЛІЗУ ІСТОРИЧНОГО ДОКУМЕНТА НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ В 7 КЛАСІ

В. С. Власов, канд. пед. наук

Сучасна методика визначає вміння працювати з історичним документом як фундаментальне вміння учня, що має формуватись упродовж навчання засобами кількох шкільних курсів. Оптимальний спосіб організації роботи з формування цього вміння – методика покрокового аналізу історичного документа. На перших етапах робота з документом має відбуватися за безпосередньої участі вчителя (евристична бесіда та інші прийоми) з поступовим ускладненням – аж до самостійного аналізу учнями джерела та інтерпретації історичних фактів.

У загальноосвітніх навчальних закладах опанувати систематичний курс історії учні починають у 7 класі, саме тут закладаються основи формування спеціальних історичних умінь. Тож ґрунтовне, систематичне навчання учнів працювати з писемними історичними джерелами розпочинається з 7 класу. Використання історичних джерел у межах курсу історії України в 7 класі слід організувати так, щоб було враховано вимоги поетапного формування навчальних умінь. Формуючи вміння, важливо передбачити закріплення розумових операцій, зростання ступеня самостійності учнів під час виконання завдань.

Курс історії України у 7 класі відповідно до нової навчальної програми охоплює матеріал від розселення східнослов'янських племінних союзів на теренах України (VI–VII ст.) до першої половини XVI ст.

Основними писемними джерелами, що лишилися від тих часів і придатні для використання на уроках у 7 класі, є літописи: «Повість минулих літ» (створена 1113–1118 рр. і охоплює події від 860 р. до 1111 р.); Київський літопис (охоплює час від 1111 р. до 1200 р.). Найвидатнішою пам'яткою літописання Русі є Галицько-Волинський літопис. У першій частині йдеться про

події в Галицькій землі від 1205 р. до кінця 50-х р. XIII ст. Друга частина Галицько-Волинського літопису пов'язана з Волинською землею й волинськими князями. У ній оповідається про події від середини до кінця XIII ст.

Перший крок формування вміння працювати з писемним джерелом передбачає застосування вже сформованого загальнодидактичного вміння визначати основне в тексті. Тож доречним і дидактично виправданим є запитання вчителя до учнів: «Про що йдеться в тексті і що саме довідалися?». Оскільки це початковий етап у розвитку вмінь працювати з джерелами, вчитель має розставити акценти відповідно до навчальної мети (чітко сформулювати істотні ознаки історичних фактів, їх причиново-наслідкові зв'язки тощо). Наступні кроки у формуванні вміння працювати з історичним джерелом передбачають ознайомлення учнів з процедурою встановлення особи автора документа, часу, місця й обставини його створення, виду джерела. Згодом спрямовуємо учнів на пошук інформації, що міститься в тексті джерела. Останній етап формування вмінь працювати з історичним джерелом стосується ціннісних настанов автора документа, виявлення упередженості в тексті тощо.

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ТА УМОВИ ЙОГО УСПІШНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ

О. В. Горбатюк, канд. пед. наук

Перед вищою школою наразі постало завдання підготовки високоосвічених фахівців, здатних до самовдосконалення і самореалізації, готових здобувати і застосовувати на практиці знання, приймати креативні і нестандартні рішення. Розв'язання цього складного завдання здійснюється через пошук змісту, форм, методів, моделей і технологій навчання, що забезпечують широкі можливості для всебічного, гармонійного розвитку і самореалізації особистості. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема визначення умов ефективного і повноцінного функціонування особистісно-орієнтованого підходу в навчанні студентів вищих навчальних закладів як цілісного процесу становлення їхньої індивідуальності, життєвого самовизначення, розвитку талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей.

Серед умов, що забезпечують успішне функціонування системи особистісно-орієнтованого навчання студентів ВНЗ, заснованого на гуманістичному вихованні творчої особистості, ми визначаємо готовність викладача до такої діяльності. В її основу мають бути покладені підходи, що базуються на демократичних засадах і співпраці.

Не менш важливу позицію в означеному переліку умов успішного функціонування системи особистісно-орієнтованого навчання посідає, на нашу думку, формування й розвиток мотивації студентів до навчання, яке уможливило б розкриття їхніх індивідуальних особливостей і сприяло б подальшій самореалізації.

Наступною умовою забезпечення ефективності означеного процесу є відповідне науково-методичне забезпечення підготовки як студентів, так і професорсько-викладацького корпусу ВНЗ. Це, передусім, організаційно-педагогічна умова, оскільки від її дотримання залежить власне організація усього процесу навчання, його чіткість і функціональність.

Становлення і розвиток творчої особистості студента, його успішна самореалізація неможлива без урахування відповідних психолого-педагогічних особливостей. На думку психологів, саме в студентському віці відбувається перегляд ціннісно-духовних категорій, аксіологічна переорієнтація. Відбувається активний розвиток морально-ціннісних та естетичних почуттів, визначення життєвих цілей, розкриття творчих та інтелектуальних можливостей.

І, звичайно, особливої актуалізації нині набуває широке застосування комп'ютерного програмного забезпечення в процесі підготовки фахівців у вищих навчальних закладах, який розкриває нові можливості для вдосконалення системи освіти в цілому.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СВОБОДИ СОВІСТІ ТА ВІРОСПОВІДАННЯ У ПРОГРАМАХ З ПРЕДМЕТІВ МОРАЛЬНО-ДУХОВНОГО СПРЯМУВАННЯ

В. Ю. Кришмарел, канд. філос. наук

З приводу особливостей забезпечення свободи совісті, релігійної та релігієзнавчої освіти, різних шляхів її реалізації є чимало досліджень як українських науковців – М. Васіна, В. Жуковського, Ю. Решетнікова, Л. Філіпович, Ю. Чорноморця та ін., так і європейських – Ф. Козирева, Д. Ланкшеара, Д. МакНейла, П. Шрейнера та ін. Ми зупинимось на аналізі програмам, рекомендованих МОНмолодьспорту України для вивчення предметів морально-духовного спрямування. Найцікавішим з погляду досліджуваної проблематики виявився аналіз програми «Основи християнської етики» (1–11 кл.). Виходячи з програми, перша згадка про нехристиянський тип світогляду з'являється лише

в 10 класі, при вивченні теми 30 «Сім'я у релігійних традиціях народів світу (1 год.)». Водночас яскраво простежується тенденція до ствердження моногамії лише в християнстві, на основі чого формується оцінне судження не стільки про етичні норми сімейних традицій, скільки про аксіологічну складову саме християнської сім'ї. Продовження ознайомлення з іншими традиціями та світоглядами відбувається вже у 11 класі. Тема 28-29 «Моральні основи монотеїстичних релігій світу (2 год.)». Є кілька суттєвих зауважень щодо введення цієї теми саме в такому викладі: чому буддизм, який розглядається у змісті теми, віднесено до монотеїзму; як етичні поняття однієї релігії можна обґрунтувати в контексті іншої релігії? Зауваження стосуються не безпосередньо морально-виховної складової цього курсу, а освітньої та методичної основи викладу. Тема 32 «Моральні традиції політеїстичних релігій (1 год.)». Питання про те, яким чином 1 урок має вмістити адекватний виклад моральних норм 7 (!) різних релігійних традицій, особливо враховуючи, що методичного забезпечення немає, залишається відкритим і на практиці має вирішуватися кожним вчителем на основі власного розуміння (рівень кваліфікації при цьому залишається також питанням відкритим). Закривають блок тем, які потенційно мають забезпечити широту світогляду та свободу вибору, теми 33-34 «Неорелігії та атеїзм» (2 год. на вивчення). Освітницько-виховний потенціал такого вивчення є сумнівним, виходячи зі змісту та очікуваних результатів. Інших тем, присвячених цінності нехристиянського світогляду, у цій програмі не передбачено.

Проаналізувавши зазначені програми відповідно до заявленої проблематики, можемо стверджувати, що на практиці їх втілення у шкільні реалії є ускладненим, особливо з огляду на відсутність методичного забезпечення. Тож на практичному рівні проблеми у справжньому забезпеченні свободи совісті та віросповідання цілком можуть бути. На нашу думку, найбільш продуктивним шляхом їх подолання має бути активізація освітньої діяльності релігійних організацій поза державними навчальними закладами на основі останнього абзацу ст. 6 Закону України «Про свободу совісті та релігійні організації». Саме тоді ми отримаємо світський (але не антирелігійний) характер державної освіти і забезпечення свободи совісті та віросповідання.

ПОЗАУРОЧНА РОБОТА У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Н. В. Лалак, канд. пед. наук

Організація позаурочної роботи у молодшій школі є однією з важливих складових сучасної системи освіти та виховання. Її проведення значно підвищує інтерес учнів до навчання, сприяє розвитку їхніх творчих здібностей, розширенню діапазону можливостей у навчальному процесі, оскільки саме завдяки умовам проведення такої роботи (невимушеність, необмеженість у часі, врахування індивідуальних особливостей, вільне спілкування у колі близьких за інтересами дітей та ін.) учні здобувають знання, формують практичні уміння і навички. Окрім того, позаурочна навчальна діяльність є чи не найкращим способом реалізації потреб молодших школярів у спілкуванні, у самовираженні і самореалізації, у нових видах діяльності, в іграх. Вона розкриває перед педагогом широкі можливості у виборі засобів і методик для розвитку творчих здібностей кожної дитини, ніж діяльність на уроках.

Позаурочна робота у початковій школі розкриває більш широкі можливості для пробудження інтересу молодших школярів власне до самого процесу навчання, є дієвим засобом формування мотивації до учіння як системного процесу здобуття нових знань та активізації розумової діяльності. Поза межами шкільного уроку учитель має кращі можливості для навчання дітей у грі, а діти невимушено й розкуто виявляють свої здібності, нахили і вподобання, а також проявляють ініціативу.

Важливим моментом в організації позаурочної роботи в початковій школі є врахування вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку. Саме в позаурочний час діти краще спілкуються одне з одним, легко об'єднуються у групи для вирішення певних завдань, охоче беруть участь у конкурсах. Непересічного значення за таких умов набуває створення учителем невимушеної атмосфери спілкування дітей, яке має відбуватися на позитивному емоційному тлі.

Навички спілкування з однолітками є важливим чинником не лише для подальшого формування комунікативних умінь учнів. Вони визначатимуть рівень володіння ними однією зі складових ключових компетентностей, яка включає здатність особистості орієнтуватись у нормах й етиці взаємовідносин, взаємодіяти з різними соціальними групами і соціальними інститутами суспільства, вибудовувати ефективні комунікації. Зрозуміло, що це не може не впливати на ступінь успішності дитини в подальшому житті.

ПРОБЛЕМИ СПІВВІДНОШЕННЯ ФАКТІВ І ПОНЯТЬ У ЗМІСТІ КУРСУ «ІСТОРІЯ СЕРЕДНІХ ВІКІВ»

Ю. Б. Малієнко, канд. пед. наук

Зміст курсу історія Середніх віків формується на основі добору і систематизації фактів і понять, адекватних його цілям і завданням. Питання про співвідношення фактів і теорії у шкільній історії важливе, передусім, зі світоглядної точки зору. Від його вирішення, значною мірою, залежить формування у свідомості учнів цілісної картини розвитку людства, розуміння сутності подій і явищ минулого і сучасності.

Об'єктивною основою для визначення оптимального співвідношення фактичного і теоретичного змісту в шкільних курсах історії на різних етапах навчання мають бути: рівень розвитку вікових пізнавальних можливостей учнів і специфіка цілей історичної освіти у загальноосвітній школі. Оптимальне співвідношення фактів і теорії – важливий аспект визначення обсягу, світоглядних ідей, навчальних акцентів, інших змістових компонентів змісту освіти. Рівноправність фактів і теорії дасть змогу учням не тільки ознайомитися з історичними подіями, явищами, процесами Середньовіччя, але й зрозуміти їх закономірності. У такий спосіб вони зможуть навчитися самостійно аналізувати факти і теорію в обсязі, передбаченому Державним стандартом.

Сучасні підходи до навчання історії Середніх віків доводять необхідність зосередження основної уваги учнів на аксіологічних аспектах історії. У процесі її вивчення закладаються основи знань про становлення сучасної Європи, відбувається подальший розвиток навчально-пізнавальних умінь та емоційно-оцінних суджень семикласників.

Відповідно до дидактичної типології історичних фактів і понять відбувається їх розподіл на головні і неголовні. Головними вважаються ті, які: 1) мали значний вплив на розвиток суспільства, залишили помітний слід у суспільному житті; 2) у своєму змісті і зв'язках містять важливі теоретичні відомості, необхідні для формування у школярів історичних понять, світоглядних ідей, власних думок з приводу минулого. З огляду на викладене ми визначили ті головні факти і поняття періоду V–XV ст., які мають бути у центрі уваги семикласників на уроках всесвітньої історії:

- геополітика Середньовіччя – вплив навколишнього середовища на економічне, політичне, культурне життя суспільства у V–XV ст.;
- еволюція людини і суспільства; початок формування сучасної Європи;
- динаміка економічного розвитку Середньовіччя;

- війни як спосіб розв'язання суперечливих питань;
- розвиток релігії і культури;
- взаємовплив і взаємозалежність народів у Середні віки, початок формування єдиної Європи.

Вивчення окреслених фактів і понять сприятиме всебічному розвитку учнів на уроках всесвітньої історії.

ОСОБЛИВОСТІ КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА «ІСТОРІЯ УКРАЇНИ» (9 клас)

Т.І. Мацейків, канд. пед. наук

Розвиток демократичної держави та формування сучасних освітніх орієнтирів українського суспільства потребують адекватних змін навчально-виховної роботи школи.

Нові підходи до змісту, структури та організаційно-методичних засад навчання історії України у 9 кл. втілено у вимогах освітньої галузі «Суспільствознавство» Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти та в навчальній програмі з історії для 5–9 кл. загальноосвітніх навчальних закладів.

У процесі конструювання зазначеного курсу автори виходили з того, що у цьому підручнику мають бути повною мірою реалізовані основні завдання шкільної історичної освіти, а саме: надавати учням системні знання про головні події, явища і тенденції з історії України; знайомити школярів із матеріальними, духовними й культурними надбаннями та цінностями, історико-культурними традиціями українського народу; формувати в учнів уміння визначати, добирати під час пошуку інформацію про минуле з різних історичних джерел, зокрема текстових, візуальних та усних, використовувати знання про артефакти, об'єкти навколишнього історичного середовища (зосереджені в музеях і архівах; пам'ятки культури та архітектури) тощо.

Шкільний курс «Історії України» для 9 кл. присвячений розгляду подій, явищ і процесів, що відбувалися на українських землях упродовж XIX ст., і має на меті сформувати в учнів знання й розуміння особливостей розвитку українських земель у складі Російської й Австрійської імперій. Головними змістовими лініями цього курсу є: «людина – світ уявлень та ідей», «людина – влада», «людина – суспільство», «людина – світ речей».

Розробляючи зміст підручника, його методичну частину зокрема, автори намагалися більше уваги приділити створенню навчальних ситуацій, за яких учні можуть самостійно працювати з добірками історичних джерел, шукати й аналізувати історичну інформацію, оцінювати значення, результати і вплив таких історичних процесів, як модернізація, націо- та державотворчі процеси, українське відродження; порівнювати явища і тенденції історії України у ХІХ ст., визначати роль історичних постатей, характеризувати повсякденне життя і духовний світ людини зазначеного періоду, а також висловлювати власні думки і переконання.

Окремою структурною складовою навчального курсу вперше стають спеціальні уроки – практичні заняття. Такі заняття в курсі історії для 9 кл. є способом вивчення нового матеріалу на основі опрацювання історичних джерел та важливим засобом формування предметних умінь і навичок учнів. Кожне із запропонованих практичних занять присвячується певній темі і передбачає переважно самостійну роботу учнів над окремими питаннями теми з використанням різноманітних джерел знань.

ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ІСТОРІЇ

П. В. Мороз, канд. пед. наук

У рамках науково-дослідної роботи «Методичні засади навчання історії України у профільній школі» було підготовлено методичний посібник «Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання історії України». Під *дослідницькою діяльністю* ми розуміємо діяльність учнів, що пов'язана з пошуком відповіді на творче, дослідницьке завдання із невідомим заздалегідь розв'язанням і передбачає наявність основних етапів, характерних для дослідження в науковій сфері: постановку проблеми (або виділення основного питання), вивчення теоретико-історичного матеріалу, пов'язаного з обраною темою, висунення гіпотези дослідження, добір методик дослідження і практичне оволодіння ними, підбір матеріалу з теми, його аналіз і узагальнення, власні висновки. Такий ланцюжок є невід'ємним у дослідницькій діяльності, нормою її проведення, хоча не завжди в процесі роботи над історичною проблемою наявність усіх ланок ланцюжка необхідна.

Пошуково-дослідницька діяльність учнів з історії розглядається нами в таких контекстах: *процесуальному* (як спосіб пізнавальної діяльності), що спонукає учнів до створення оригінального навчально значущого продукту, у процесі роботи над яким використовуються здобуті знання, засвоєні вміння й навички навчально-пізнавальної діяльності, здійснюється їх перенесення в нові умови, проводиться комбінування відомих способів діяльності чи створюється новий підхід до розв'язання проблеми; *змістового цілеспрямування особистості* (як об'єкт засвоєння: від пошукового навчання – до навчання пошуку) – як форма зв'язку між внутрішнім світом учня, змістом і спрямованістю потенціалу особистості, між зовнішнім світом і суспільством.

Вважаємо, що, запроваджуючи дослідницький підхід у навчальний процес з історії, слід органічно поєднувати урочну навчально-дослідницьку роботу з позаурочною. Як показали наші дослідження, урочна творча пошукова діяльність старшокласників за умов дослідницького навчання здійснюється за принципом «перевідривати і переживати відоме в науці», а позаурочна навчально-дослідницька діяльність – «відкривати і переживати невідоме».

Основними якісними показниками розробленої методики є:

- особистісна зорієнтованість на саморозвиток кожного учня;
- можливість організувати активну дослідницьку роботу всіх учнів класу і водночас диференціювати її відповідно до особливостей розвитку окремих школярів;
- здатність до модифікації: учитель може творчо використати запропоновану методику, дещо змінивши чи доповнивши її.

З огляду на викладене, зазначимо, що системний підхід до навчально-виховного процесу дає змогу розглядати дослідницьке навчання як один з можливих типів його організації, як певну систему, що поєднує відповідну мету, завдання, зміст, методи і форми, а також передбачає особистісні результати навчання учнів.

ФОРМИ І МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС

С.І. Моцак, канд. пед. наук

Організація процесу позаурочної навчальної діяльності старшокласників у профільній школі потребує використання відповідних форм, методів, методичних прийомів і засобів навчання.

Спираючись на аналіз методичних джерел, ми можемо констатувати існування різних критеріїв для класифікації форм організації позаурочної роботи з історії, а отже, її різних класифікацій:

- за кількістю учасників (масова, групова, індивідуальна);
- за тривалістю (постійна або епізодична);
- за напрямками (краєзнавча, екскурсійна, науково-дослідницька та ін.);
- за джерелом знань (та, що проводиться на основі роботи з книгою або наочністю, на основі живого слова або безпосередньої обробки школярами історичного матеріалу) тощо.

Важливе місце серед напрямів позаурочної роботи з історії посідає вивчення історії рідного краю, що, на нашу думку, можна розглядати і як один із засобів забезпечення зв'язку навчання і виховання старшокласників. Звісно, використання місцевих матеріалів у процесі поглиблення знань учнів з історії допомагає їм зрозуміти загальні закономірності суспільного розвитку, збуджує інтерес до розширення знань, привчає до самостійної творчості. Значний матеріал, що накопичується в школі з історії краю, треба ширше використовувати під час позаурочної роботи, яка, в свою чергу, більше, ніж класна робота, сприяє розвитку історичних знань.

Вивчення регіональної історії в позаурочний час виконує подвійне завдання: по-перше, сприяє всебічному вивченню історії краю; по-друге, дає змогу використати історико-краєзнавчий матеріал у навчально-виховному процесі з різними дидактичними цілями. На думку дослідників, найбільш ефективною формою організації такої роботи є історико-краєзнавчий гурток.

Робота історико-краєзнавчих гуртків здійснюється за двома напрямками:

1) теоретичним (бесіди, лекції, доповіді, конференції, вікторини, самостійна робота);

2) практичним (екскурсії, походи, експедиції, практикуми в музеї, архіві, бібліотеці).

Позаурочна робота учнів з історії у профільній школі передбачає використання багатьох традиційних для методики форм і методів. Проте, її завдання обумовлюють специфіку їх застосування і забезпечення ефективної діяльності вчителя.

СИСТЕМА ПРЕДМЕТНО-ІСТОРИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ТА СТАРШОЇ ШКОЛИ

А. О. Нікора, канд. пед. наук

Зміст і методика викладання кожного навчального предмета у школі мають певні специфічні риси з огляду на формування компетенцій учнів. Окрім того, кожен навчальний предмет розраховано на формування відповідних учнівських компетенцій.

Предметно-історичні компетентності школярів базуються на знаннях, умениях, навичках, цінностях, досвіді, яких учні набувають у процесі навчання. Перелік предметних компетенцій з історії можна скласти на основі відповідної навчальної програми.

У цілому предметно-історичні компетенції *учнів основної школи* поділяються на хронологічні (визначати дати і хронологічні межі; співвідносити дати і періоди; встановлювати послідовність і синхронність історичних подій; складати синхроністичні таблиці), картографічні (визначати географічне положення; читати історичну карту; використовувати картографічну інформацію) та спеціальні (самостійно здобувати інформацію; аналізувати джерела історичної інформації; застосовувати історичні терміни і поняття; давати історичну характеристику; висловлювати власні погляди щодо історичної інформації й обґрунтовувати її).

До предметно-історичних компетенцій *учнів старшої школи* відносять: хронологічні (розглядати суспільні явища у розвитку та в конкретно-історичних умовах певного часу; зіставляти історичні події, явища з періодами (епохами), орієнтуватися в науковій періодизації історії; використовувати періодизацію як спосіб пізнання історичного процесу), картографічні (аналізувати інформацію карти; аналізувати карту як джерело інформації про основні тенденції розвитку міжнародних відносин та місце в них України; на основі карти пояснювати причинно-наслідкові та інші зв'язки між подіями і явищами; характеризувати історичний процес і його регіональні особливості, спираючись на карту) та спеціальні (визначати роль людського чинника в історії; давати характеристику історичних особистостей; складати політичні та історичні портрети; виявляти суперечності в позиціях, різні інтереси, потреби соціальних груп і окремих осіб та їхню роль в історичному процесі; самостійно інтерпретувати зміст історичних джерел та історичні факти, явища, події; критично аналізувати й оцінювати історичні джерела; виявляти тенденційну інформацію і пояснювати її необ'єктивність; оцінювати події та діяльність людей в історичному процесі з позиції загальнолюдських і національних цінностей).

Набуття цих компетенцій учнями можливе за умови цілеспрямованої роботи під час вивчення предмета за конкретними напрямками, а також адекватно організованого навчального процесу (відповідних форм, методів, прийомів, засобів, системи оцінювання тощо).

АКАДЕМІЧНА НАУКА ТА ОСВІТА ДЛЯ ЗБАЛАНСОВАНОГО РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА (прогностичний вимір)

В. М. Поздняков, канд. філос. наук

Освіта реально впливає на соціально-культурну і політико-економічну сфери, формування цілісного знання й створення можливостей для одержання доступу до глобальної інформації, визначає рівень життя у державі та конкурентоспроможність у світі за рахунок підготовки кваліфікованих кадрів. В умовах, коли взаємодія науки з виробництвом послаблена й утруднена, сфера освіти вимальовується перспективним соціокультурним, комунікативним полем для прикладної науки. Основними сферами інформаційної економіки, економіки знань, у якій інформація має властивості капіталу, є наука, культура, сфера послуг. Освіта економіки знань – це, передусім, фундаментальна освіта, спрямована на виявлення сутнісних засад та зв'язків між різними процесами природи й людини. Національна академія наук України як головний центр розвитку фундаментальної науки в країні розглядає освітню функцію як найважливіший момент своєї довгострокової інноваційної духовно-творчої політики.

Тільки такий тип фундаментальної освіти дасть змогу у подальшому варіювати види діяльності, рівень адаптації до нової техніки та інформаційним технологіям змінювати професії, підвищувати кваліфікацію. Саме тому надважливою є цілісна взаємодія академічної науки та освіти. Сучасна модель участі академічної науки в освітньому процесі має включати такі засадничі синергетичні положення: 1) вона бере участь у діяльності всіх рівнів освітньої інфраструктури – дошкільному, довузівському, вузівському, післявузівському, забезпечуючи неперервність освітнього процесу, необхідну для фахівців у суспільстві знань; 2) НАН України намагаються максимально підсилити предметну й організаційну кооперацію дослідників з університетами, створюючи на їх базі навчальні інститути, ліцеї, коледжі, гімназії, колегіуми, центри перепідготовки та підвищення кваліфікації; 3) важливим принципом участі академічної науки в освітньому процесі має стати підготовка фахівців не тільки для дослідницької діяльності,

але й для всіх сфер діяльності суспільства, підвищення рівня дослідницької культури та інноваційності у діяльності всіх фахівців з філософії, культури, політики, економіки, сфери освіти й послуг; 4) внесок академічної науки у сферу освіти має бути системним і торкатися співпраці у кадровому, ресурсному, тематичному напрямах, надання для освітніх цілей обладнання, лабораторій, кафедр, приміщень інститутів академії наук, створення спільних центрів, програм, проєктів, центрів спільного використання дослідно-експериментальної, інформаційно-технічної бази та приладів для фундаментальних досліджень; 5) академічна наука та освіта мають активно сприяти прогнозно-перспективним новаціям, пов'язаним з приєднанням держав до Болонського процесу: сприяти міжнародній інтеграції інноваційних освітніх систем, брати участь у створенні нової генерації підручників; аналізувати, адаптувати міжнародний інформаційно-креативний та духовно-творчий досвід до національних і культурних особливостей систем своїх країн та оптимізувати його; 6) НАПН України та її галузеві інститути, лабораторії посилюють кооперацію у міждисциплінарних інноваційно-прогностичних дослідженнях з НАН України, неформальними громадськими організаціями в рамках виконання як стратегічних довгострокових, так й у короткотермінових локальних інноваційних проєктів в умовах здійснення незалежної гуманітарної експертизи; 7) духовно-творчий задум проєкту взаємодії і розвитку співпраці науки і освіти різних рівнів, неформальних наукових організацій ґрунтується на синергетичному принципі гармонійної єдності взаємодіючих частин у їх цілісності; 8) бюджет для реалізації прогностично-інноваційних проєктів складається на основі взаємовигідних домовленостей всіх учасників і затверджується Кабінетом Міністрів України; 9) наука і освіта як інститути захисту живого і життя, особливо безпеки людського існування на планеті Земля, є умовою та невід'ємною властивістю збалансованого розвитку українського суспільства.

ГЕОЕТИКА У ЗМІСТІ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТІВ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ (прогностичний вимір)

*В. М. Поздняков, канд. філос. наук;
О. О. Прохоренко*

Актуальність і необхідність дослідження викликана особливими підсумками кінця ХХ ст. – глобальними проблемами людства. До них належать: бездумне, безжальне використання земельних і водних ресурсів;

невиправне забруднення навколишнього середовища; недостатність продовольства; безконтрольна урбанізація; збій основних фінансових систем; стійкі екстремальні погодні умови; повсюдна усталена корупція; споживацько-ресурсне мислення і діяльність; велика прірва між бажаннями та можливостями. В найближче десятиліття умови нашого життя визначатимуться переважно силами трансформації, включаючи колосальні зміни в таких сферах, як економіка, навколишнє середовище, суспільні відносини, розвиток автотрофних технологій, геополітика, постнекласичні ноосферні взаємодії науки й освіти, спрямовані на збереження живого й життя на планеті Земля.

Варто зазначити, що такий сценарій і його наслідки створювали умови для становлення, тиражування й розвитку споживацько-ресурсного типу мислення і діяльності, технократичної, тоталітарно-репресивної ідеології стосовно природи, яка обслуговувала найжорстокішу соціально-економічну деспотію в історії цивілізацій.

Отже, всі глобальні проблеми виникають не поза людиною, а всередині її самої завдяки догматичному, лінійному, нецілісному, негенетичному, тобто неприродовідповідному мисленню переважної частини людства.

Саме тому трансформація мислення в напрямі нелінійності, усвідомлення духовних цінностей сучасності-конструктивізму, коеволюції, інтерактивності в ньому, є умовою його подальшого поступу. Адже ми є свідками переходу людства до нового способу буття, складність, непередбачуваність, нелінійність якого свідчать про потребу в переході до іншого типу мислення, яке можна назвати творчим, продуктивним, інноваційним.

На жаль, і у змісті суспільствознавчої освіти в основній школі мало уваги приділяється прогностичним², синергетичним, постнекласичним, геоетичним³, ноосферним, комунікативним парадигмам – переходу людства від епохи приборкання і знуцання над природою в час своїх історичних, технократичних, цивілізаційних «кривавих змагань» до епохи покаяння та примирення з нею.

Філософсько-педагогічною основою концепції нашого дослідження є розробка і трансформація у зміст суспільствознавчої освіти таких універсальних синергетичних постнекласичних ноосферних геоетичних ідей, знань, понять, категорій, як: взаємозв'язок, взаємообумовленість астрономічного, геологічного, соціокультурного і біологічного часу й простору; інтегрованість, цілісність, нелінійність суспільствознавчих і природознавчих, комунікативних явищ, подій; взаємозв'язок і взаємовплив глобальних, локальних, просторових

² Прогностика розглядається у науці як самодостатній напрям, спосіб пізнання, основу якого складають спроби оцінити майбутні соціальні події у визначеній галузі природничих чи соціогуманітарних наук.

³ Геоетика – це наука, яка досліджує проблеми, що стосуються моральних аспектів взаємовідносин людства з природою.

і часових явищ; тенденції глобалізації інтересів, мотивів і потреб людини, громадянина, жителя планети Земля, мешканця Всесвіту; взаємозв'язок геоетичних, комунікативних, причиново-наслідкових відносин, порівняння однакових і неоднакових за ознаками явищ, подій в умовах швидкоплинних змін; взаємодія та взаємовплив постнекласичних – комунікативних, інтегрованих полярних аналітичних типів знань (дихотомічних пар) та інше: час і простір, етика природи і етика суспільства, частина й ціле, антропоцентризм і антропокосмізм, причина й наслідок, цілісна і лінійна причинність, просте і складне, раціональне та ірраціональне, свідомість і підсвідомість, ідеальне і моральне, відповідальність і безвідповідальність, людяність і антилюдяність.

Отже, вивчаючи «історію природи» в людській історії, а потім людську історію в «історії природи», ми інтерпретуємо природу як співсуб'єкта і робимо висновок про існування моральних геоекоетичних відносин між людиною і природою. Це дає змогу обґрунтувати відповідальність людини за природу. Ця об'єднувальна геоекоетична парадигма є основою для взаєморозуміння людей різних світоглядних орієнтацій на планеті Земля, наприклад, громадян України, жителів планети Земля, мешканців Всесвіту. Врахування прав природи є мірою людяності і необхідною умовою виживання людства.

ТРИЄДИНЕ ЗАВДАННЯ КУРСУ ЗА ВИБОРОМ «ЕТИКА СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ»

А. С. Приходько, канд. пед. наук

Соціально-економічні зміни в період демократизації українського суспільства зумовили необхідність розв'язання кардинальних проблем, пов'язаних з людським чинником. Серед них важливе місце посідають питання виховання культурних і духовних цінностей, різнобічних уявлень про сім'ю, її роль і значення як для особистості, так і для суспільства.

Існуюча суперечність між високою соціальною цінністю сім'ї, ставленням молоді до її створення і відсутністю необхідних знань про особливості її функціонування, вмінь і навичок правильно будувати міжособистісні стосунки свідчить про недостатню підготовку шкільної молоді до майбутнього сімейного життя.

Як один зі шляхів подолання цих недоліків ми розглядаємо організацію спеціальної підготовки старшокласників до майбутнього сімейного життя через упровадження у навчальний процес загальноосвітньої школи курсу за вибором «Етика сімейного життя». Періодична індивідуальна рефлексія вимагає відповідного ідеалу, який допоміг би молодій людині збагнути сутність сімейного життя,

оцінити його не тільки з буденно-практичної позиції, але й в емоційно-духовному та творчому вимірі. Допомогу у вирішенні таких питань, у пошуку найраціональніших шляхів їх розв'язання пропонує означений курс, в основу якого покладено унікальну властивість етики як науки про мораль (основу людяності в людині) – тактовно вказувати на недоліки та сприяти їх усуненню, допомагати самовихованню та самовдосконаленню особистості, яка цього прагне.

Упровадження у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи такого курсу має сприяти:

1) соціально-громадянській підготовці учнів, що передбачає з'ясування ними соціальної сутності сім'ї, суспільного значення міцних шлюбів, формуванню переконань про тісний зв'язок понять громадянин і сім'янин, а також вихованню почуття відповідальності за створення і збереження майбутньої сім'ї;

2) моральній підготовці, що включає виховання найкращих моральних якостей і людських чеснот, що є основоположними для створення і функціонування щасливої гармонійної родини;

3) педагогічній підготовці, у зміст якої входить здобуття майбутніми батьками знань про особливості виховання дітей у сім'ї, а також формування морально-етичних норм взаємостосунків різних поколінь в одній родині.

Окрім того, до пріоритетних завдань запропонованого курсу за вибором варто віднести формування в учнів основних понять про мораль як головну умову міжособистісних стосунків і виховання загальнолюдських моральних якостей особистості.

ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ІЗ ПРАВОЗНАВСТВА В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Т. О. Ремех, канд. пед. наук

Оцінювання навчальних досягнень учнів та виставлення їм оцінок є важливою для обох сторін навчального процесу процедурою. Під оцінюванням розуміється процес, що відбувається під час роботи учня на уроці, спостереження за його навчальною діяльністю, аналіз виконання учнем різних робіт. На уроках правознавства об'єктом оцінювання учнів виступають правові знання, вміння і навички, досвід творчої діяльності, їхнє емоційно-ціннісне ставлення до права і законів. Оцінка визначає рівень досягнутого у навчанні правознавства, стимулює до навчання, контролює навчальний процес і водночас є результатом навчання.

Основою для оцінювання учнів є перелік вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів із правознавства, поданий у навчальній програмі до кожної теми. При оцінюванні враховується: характеристики відповіді учня (цілісність, обґрунтованість, правильність, повнота, логічність); якість знань (осмисленість, глибина, гнучкість, узагальненість, дієвість, системність, міцність); ступінь сформованості предметних умінь і навичок; рівень володіння розумовими операціями (вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки тощо); досвід творчої діяльності (вміння виявляти правові проблеми та розв'язувати їх, формулювати гіпотези, моделювати власну поведінку згідно з нормами права); самостійність оцінних суджень.

Оцінювання учнів на уроках з правознавства покликане продемонструвати учням рівень їхніх знань і умінь; виступити індикатором сформованості їхнього ставлення до правових питань, явищ, процедур, суспільних проблем; мотивувати учнів до отримання нової інформації з теми/ проблеми; показати учням їхній власний потенціал у темі й технологіях опанування питань теми; розвивати навички самооцінки і взаємооцінки учнів; визначити кількісний показник (бал) кожного учня з теми. Методика перевірки знань, умінь і навичок учнів має відповідати меті та методиці викладання правознавства.

На уроках з правознавства використовуються такі основні види оцінювання учнів: 1) за процедурою: самооцінка; взаємооцінка; групова оцінка; оцінка вчителем; 2) за показниками оцінювання: оцінювання знань; оцінювання умінь і навичок; оцінювання сформованості (уміння висловити і аргументувати) власного ставлення до обговорюваного питання; 3) за змістом: оцінювання вміння працювати в групі; вміння аргументувати; вміння шукати й обробляти інформацію і т.п. Прикладами оцінювання навчальних досягнень можуть слугувати: тест; експрес-опитування; розширене опитування; спостереження; самооцінка; взаємооцінювання; ігрові методи оцінювання; контрольні вправи; творчі завдання.

ЗМІСТ ШКІЛЬНОЇ ПРАВОВОЇ ОСВІТИ

Л. Т. Рябовол, канд. пед. наук

Зміст – один з компонентів системи шкільної правової освіти, представлений певним обсягом юридичної інформації, яка має бути засвоєна учнем у формі правових знань, умінь і навичок. Це передбачає опанування ним вже відомих способів діяльності, набуття досвіду творчої пізнавальної діяльності в розв'язанні правових проблем, що виникають у суспільних відносинах, вироблення власних емоційно-ціннісних орієнтацій.

Структурними частинами змісту шкільної правової освіти є: 1) інформація, яка підлягає засвоєнню, тобто перетворенню на знання – систему наукових юридичних фактів, категорій права та правових понять, державно-правових закономірностей, теорій тощо; 2) способи діяльності за зразком та досвід їх здійснення, втілений у загальнонавчальних і спеціальних уміннях і навичках; 3) досвід творчої діяльності, що передбачає вміння самостійно переносити засвоєні знання і вміння у нову ситуацію, розуміти нові функції об'єкта, виділяти проблему та знаходити варіанти її вирішення, комбінувати відомі способи діяльності тощо, в результаті чого створюється суб'єктивно нове; 4) досвід емоційно-ціннісного ставлення, що ґрунтується на знаннях і вміннях особи й полягає у виробленні особистісного ставлення учня до держави і права як предмета правознавства, до державно-правової дійсності, передбачає формування правових поглядів, ідеалів, переконань.

Компоненти змісту освіти взаємопов'язані. Основним серед них є знання. Систематизована сукупність педагогічно адаптованих наукових знань про державу і право, накопичених людством у процесі історичного розвитку, утворюють навчальний правознавчий матеріал, представлений на емпіричному (фактичний матеріал, що відображає ознаки і властивості подій, явищ, процесів із зовнішньої сторони) й теоретичному (осмислення внутрішньої сутності фактів, оволодіння системою наукових понять, висновків, зв'язків, державно-правових закономірностей тощо) рівнях. Понятійний апарат правознавства – сукупність правових понять і категорій – відображає факти державно-правової дійсності як об'єктивно існуючі у їх істотних властивостях і зв'язках, формується в учня у процесі його суб'єктивної пізнавальної діяльності (пізнання держави і права), теоретичного мислення і є результатом узагальнення.

Формою відображення та засобом розкриття змісту шкільної правової освіти є правознавство як навчальний предмет – педагогічно адаптована сукупність наукових знань, практичних умінь і навичок, що втілює основний зміст і методи юридичної науки, забезпечує засвоєння і застосування цих знань і умінь у процесі навчання правознавства. Як навчальний предмет правознавство містить основні положення юридичної науки, а також методично-дидактичні матеріали, необхідні для формування в учнів у процесі навчання умінь і навичок діяти як репродуктивно, так і творчо.

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА ЩОДО АПРОБАЦІЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГУМАНІТАРНИХ ПРЕДМЕТІВ

К. М. Слесик, канд. пед. наук

У 2012 році тривала апробація розробленої нами експериментальної моделі формування етичної культури учнів основної школи у процесі навчання гуманітарних предметів.

Під час експерименту було здійснено корекцію окремих системних елементів моделі на основі здобутих експериментальних даних. Здійснено опис організації дослідно-експериментальної роботи за темою «Система формування етичної культури учнів основної школи у процесі навчання гуманітарних предметів», що відбувалася протягом 2004–2012 років.

Здійснено опис експериментальної методики формування етичної культури учнів основної школи у процесі навчання гуманітарних предметів. Складено таблиці і проаналізовано результати апробації експериментальної моделі, обчислено результати на констатувальному, формувальному та контрольному етапах експерименту за допомогою методів математичної статистики.

Скориговано зміст окремих розділів дисертації за темою «Система формування етичної культури учнів основної школи у процесі навчання гуманітарних предметів». Підготовлено рукопис монографії за однойменною темою. Опубліковано десять наукових статей за темою дослідження у фахових виданнях, дві – у збірниках наукових праць. Взято участь у трьох науково-практичних конференціях, де оприлюднено основні здобутки з досліджуваної теми. Підготовлено п'ять додатків до розділів дисертації.

ЗМІСТОВА КОМПОНЕНТА МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-СУСПІЛЬСТВОЗНАВЦЯ

А. М. Старєва, канд. пед. наук

Модернізація національної системи освіти, перехід на нові державні освітні стандарти вимагають від вищої школи інноваційної наповненості методичної компетентності вчителя суспільствознавчих дисциплін.

Інновації в суспільствознавчій освіті є показником її реформування – на рівні методології (демократизація стосунків основних суб'єктів навчання; особистісно орієнтований і компетентнісний підходи); на рівні структури (предметна інтеграція, профільність у старшій школі, збільшення варіативної частини в старшій школі); на рівні змісту (оновлення програм навчальних предметів відповідно до потреб суспільства, батьків і учнів, поява нових курсів за вибором), на рівні дидактики (технології, методики, проекти, ІКТ, електронні навчальні засоби, мережі Інтернет), на рівні управління освітньою системою (можливості освітніх округів, кластерів, нові системи електронного централізованого управління тощо), а також на рівні послуг (різні форми дистанційного навчання, додаткові факультативи, клуби, спільноти тощо).

Елементи предметних компетентностей учнів із суспільствознавчих предметів наскрізно формуються на трьох ступенях шкільного навчання: у початковій, базовій, повній школі. Предметні (історичні, правові, економічні) компетентності завдяки предметам (історія, правознавство, економіка) і засобами їх основних змістових ліній (людина в суспільно-політичній сфері, людина в соціальній сфері, людина у правовій сфері, людина в економічній сфері, людина в культурно-духовній сфері) інтегруються в галузеву (суспільствознавчу) компетентність. Саме тому вчителеві необхідно вчитися: *розрізняти* типи учнівських компетентностей за державними стандартами в загальній ієрархії (ключова, галузева, предметна компетентності); *розуміти* зміст поняття «суспільствознавча компетентність», її складових (предметних компетентностей); *визначати* зміст предметної (історичної, правової, економічної) компетентності за роками навчання; *встановлювати*, які знання, вміння, навички, цінності формуються певною темою курсу (історія, правознавство, економіка); *формувати* знання, діяльнісну, соціально-практичну, аксіологічну складові предметної компетентності як процесуальний фундамент інтеграції в суспільствознавчу компетентність.

Отже, *методична компетентність учителя-суспільствознавця* має поєднувати сукупність *теоретичних знань* з педагогічної інноватики й теорії предмета викладання (історії, правознавства, економіки тощо), сучасних зарубіжних, вітчизняних концепцій викладання предмета; *умінь* моделювати навчальний простір учня в суспільнозначущому сенсі; первинний ціннісний *досвід* формування предметних компетенцій учнів, а *змістова компонента формування компетентного фахівця* у контексті реформування національної освіти має містити умови, зміст і перспективи інноваційних процесів у шкільній суспільствознавчій освіті як основі майбутньої професійної діяльності.

ЗАВДАННЯ МЕТОДИКИ РЕАЛІЗАЦІЇ КУРСУ ІСТОРІЇ СТАРОДАВНЬОГО СВІТУ (6 клас)

Т. О. Чубукова, канд. пед. наук

Центром процесу навчання історії стародавнього світу в загальноосвітній школі є особистість учня, його конкретний світ. Головною метою методики реалізації змісту курсу історії стародавнього світу у 6-му класі є створення засобами історії як навчального предмета оптимальних психолого-педагогічних умов для інтелектуального розвитку, саморозвитку і становлення особистості учня як суб'єкта історичного розвитку і суспільних відносин, громадянина-патріота, який керується в своїй діяльності (життєвому шляху) відповідними загальноприйнятими соціокультурними нормами і цінностями.

Завданнями методики реалізації курсу історії стародавнього світу в 6-му класі є:

- оволодіння учнями основами історичних знань, які розкриють основні закономірності розвитку суспільства від початку його створення;
- формування історичної (соціальної) самосвідомості учнів;
- розвиток інтересу, шанобливого й толерантного ставлення до історії, релігії і культури свого та інших народів світу;
- формування ціннісних орієнтацій і переконань, суб'єктивних (індивідуальних) етичних та естетичних критеріїв ставлення до різноманітних сторін світової цивілізації в її розвитку;
- створення умов для здобуття учнями науково обґрунтованих знань про діалогічний, безпечний спосіб взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією;
- оволодіння учнями методами історичного пізнання;
- розвиток творчого і критичного мислення учнів;
- формування вмінь і навичок самоосвіти, самостійної та творчої роботи з історичним матеріалом, його систематизації й аналізу;
- формування світоглядної, моральної, художньо-естетичної культури учнів.

Методика реалізації курсу історії стародавнього світу визначається як цілеспрямований процес навчання і виховання в інтересах особистості, суспільства і держави. Головною одиницею процесу навчання історії стародавнього світу в загальноосвітній школі є діалогічна цілісність: особистість учня – особистість педагога. Визнання достоїнств особистості є вихідним пунктом навчання історії стародавнього світу.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО МАТЕРІАЛУ З КУРСУ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ (9 клас)

Ю. С. Войцеховський

Навіть попри те, що вже склалися різні підходи до викладення історико-культурного матеріалу в школі, на практиці він відіграє допоміжну функцію і є звичайним додатком до загальної картини історичного розвитку. Так, у більшості шкільних підручників з предмета панує традиційний (ще з XIX ст.) *персоналістський* підхід до вивчення історико-культурного матеріалу: параграфи вщерть наповнені іменами відомих діячів культури і їхніми досягненнями. Однак, засвоєння значного за обсягом матеріалу в такій формі малоімовірне, тим більше, коли зв'язок певного діяча культури з суспільством (зокрема, економічними і політичними процесами) не простежується. Крім того, персоналістський підхід неможливо використати при розгляді питань побутової культури і духовного світу людини в ту чи іншу добу, на що націлює нова програма з історії (2012).

Натомість за сучасних умов поширюються нові ідеї:

1) *ціннісний підхід* (осягнення філософської основи культурно-історичного змісту);

2) *мистецтвознавчий підхід* (сутнісний аналіз творів мистецтва чи культурних артефактів);

3) *естетичний підхід* (формування у школярів сукупності поглядів і почуттів у естетичних категоріях);

4) *діалогічний підхід*, що ґрунтується на ідеях М. М. Бахтіна про внутрішній діалог людини;

5) *особистісно-орієнтований підхід* (індивідуальне засвоєння учнями явищ культури, їхній внутрішній досвід);

6) *проектний підхід* (спосіб самостійної творчості: від ідеї до конкретного результату);

7) *інтегрований (соціоантропологічний, за Г. Фрейманом) підхід* (синтез розгляду усіх сфер життєдіяльності суспільства).

На наш погляд, саме в такий спосіб можна подолати існуючу ізольованість історико-культурного матеріалу і вивчати явища соціально-політичного й економічного розвитку через культурно-історичні факти і досягнення.

МЕТОДИЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ РЕЛІГІЄЗНАВЧОЇ СКЛАДОВОЇ ЗМІСТУ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ У 6–7 КЛАСАХ

М. О. Люшин

Сучасний світ може розвиватись та існувати лише на засадах терпимості, взаєморозуміння, гуманізму, екуменізму. Тільки розуміння, знання існуючих у світі цінностей, способів життя дадуть можливість майбутнім випускникам загальноосвітніх шкіл оптимально орієнтуватись у світі. З огляду на це, неоціненну роль відіграє курс всесвітньої історії, в межах змісту якого присутня релігієзнавча складова.

Релігієзнавство як комплексна галузь наукового знання досліджує суспільно-історичну природу релігії, механізм її соціальних зв'язків з економічними, політичними і духовними структурами суспільства, впливу на особистість віруючих у контексті конкретно-історичних умов. На цьому рівні релігія вивчається не як залишок минулого, а як об'єктивний процес, що спирається на відповідні соціальні передумови і чинники, відображаючи їх у своїх догматах. Отже, релігієзнавство визначає релігію як складову суспільства, що розвивається разом з ним і впливає на людську свідомість.

Поняття методичні засади реалізації релігієзнавчої складової змісту всесвітньої історії – це система чинників (принципів, ідей, підходів), які визначають зміст, структуру, викладення релігієзнавчого матеріалу у навчальному процесі школи.

Дослідження методичних засад упровадження релігієзнавчої складової змісту всесвітньої історії у 6–7 класах передбачає виокремлення методичних умов, за яких зазначена складова змісту освіти ефективно реалізується.

Серед основних методичних умов слід назвати такі:

- системність навчального матеріалу релігієзнавчого змісту, єдність вимог до всіх змістових складових цього матеріалу та послідовність у їх викладенні;
- послідовність і системність у роботі над основними поняттями: введення поняття, розширення його за змістом, використання поняття у навчальних текстах і повсякденному житті;
- відповідність змісту навчального матеріалу релігієзнавчого спрямування чинним суспільним і моральним нормам;
- відображення навчального матеріалу релігієзнавчого спрямування в пам'ятках матеріальної і духовної культури суспільства.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ПРАВОЗНАВСТВА УЧНІВ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНОГО НАПРЯМУ

В. В. Майорський

Одним з основних напрямів профільного навчання у старших класах загальноосвітніх шкіл є суспільно-гуманітарний. Програма «Правознавство» (профільний рівень) відображає компетентнісний і діяльнісний підходи до навчання правознавства старшокласників, що передбачені Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти.

Вивчення кожної теми навчальної програми передбачає розвиток в учнів правової предметної компетентності, що відображається в сформованих умениях правильно застосовувати та пояснювати на прикладах поняття і терміни; описувати, порівнювати, характеризувати, оцінювати правові явища, процедури, процес; аналізувати положення законодавства тощо. Саме тому основними завданнями навчання правознавства учнів профільних класів є не лише формування в них теоретичної понятійної бази з предмета «Правознавство», а й розвиток їхніх правових предметних умінь і навичок, а також формування оцінних суджень щодо права.

До основних особливостей навчання правознавства учнів профільних класів віднесено такі:

- формування системи правових понять як теоретичної бази вивчення предмета «Правознавство»;
- виконання учнями завдань, спрямованих на практичне застосування здобутих ними на уроках знань (аналіз і розв'язання правових ситуацій, робота з нормативно-правовими актами, юридичний практикум тощо);
- формування в учнів умінь і навичок поповнення знань у професійній сфері (виконання дослідницьких завдань і завдань проблемного характеру, участь у конкурсах з правової тематики, підготовка міні-лекцій, обробка інформації, поданої у ЗМІ, пошук Інтернет-ресурсів тощо);
- перетворення учнів на активних суб'єктів навчання – формування їхньої активної позиції у навчанні через системне використання у навчально-виховному процесі фронтальних (наприклад, загальне обговорення, дискусії) і кооперативних (наприклад, робота в групі) методів;
- індивідуалізація навчання через застосування прийомів індивідуалізації роботи учнів (підготовка рефератів, персональних презентацій тощо);
- широке використання на уроках інформаційних комп'ютерних технологій.

Отже, навчання правознавства учнів профільних класів суспільно-гуманітарного напрямку спрямоване на розвиток їхньої правової предметної компетентності, формування активної життєвої позиції та визначення сфери їхніх майбутніх професійних інтересів.

ФОРМУВАННЯ ЗНАНЬ В УЧНІВ 5–7 КЛАСІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Т. В. Малецька

Входження України до загальноєвропейського простору, розвиток демократичної держави та формування нових освітніх орієнтирів українського суспільства вимагають адекватних змін навчально-виховної роботи школи. Реформування сучасної системи середньої освіти в Україні, що відбувається на тлі соціально-економічних і суспільно-політичних перетворень, вимагає нових підходів до проблеми оновлення її змісту й удосконалення засобів, форм і методів навчання.

Важливу роль у цьому процесі відіграє історія як шкільний навчальний предмет, що впливає на формування світогляду учнів. Він є результатом здобуття знань, набуття вмінь, навичок і формування ставлень на емпіричному й теоретичному рівнях пізнання і засвоєння історичної інформації. Від емпіричного засвоєння певної групи подібних фактів школярі просуваються до визначення ознак поняття, розуміння його сутності, формулювання зв'язків і тенденцій історичного розвитку, тобто, до теоретичного рівня засвоєння навчального матеріалу. Отже, процесу формування в учнів історичних знань у сучасній українській школі, з огляду на викладене, належить провідна роль.

Аналіз філософської, психолого-педагогічної і методичної літератури засвідчує недостатню розробленість проблеми формування знань в учнів 5–7 кл., адже вона не була предметом спеціального дослідження. Зокрема, потребують наукового обґрунтування методичні засади організації процесу навчання, що спрямований на формування в учнів історичних знань у контексті розв'язання основних завдань сучасної вітчизняної шкільної історичної освіти в умовах її реформування. Проблема досліджено на матеріалі навчання вітчизняної і всесвітньої історії у 5–7 кл. загальноосвітньої школи. Це пояснюється світоглядним виховним значенням цих курсів, з одного боку, і віковими особливостями школярів, з іншого.

Отже, об'єктивні потреби розвитку історичної освіти України, практика навчання історії в загальноосвітній школі, а також теоретична нерозробленість зазначеної проблеми зумовили вибір та актуальність теми дисертаційного дослідження «Формування знань в учнів 5–7 класів на уроках історії».

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні методичних умов та експериментальній перевірці методики формування знань в учнів 5–7 кл. на уроках історії.

Протягом звітного періоду зазначена тема була затверджена на Координаційній раді. Подано статтю до фахового видання «Наукова педагогічна думка». У статті висвітлені шляхи формування історичних знань в учнів 5–7 кл. на емпіричному рівні засвоєння навчального змісту.

СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКИХ ПІДРУЧНИКІВ З ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ: ДОСВІД ДВОХ ДЕСЯТИЛІТЬ (1991–2011 РОКИ)

І. В. Мороз

У рамках дисертаційного дослідження «Розвиток змісту навчання всесвітньої історії в шкільній освіті України (1991–2011 рр.)» проаналізовано шкільні підручники з всесвітньої історії зазначеного періоду за розробленими критеріями. З'ясовано, що їх становлення було зумовлене загальними тенденціями розвитку змісту шкільної історичної освіти й відбувалося у чотири етапи: 1-й – 1991–1995 рр.; 2-й – 1996–2000 рр.; 3-й – 2000–2005 рр.; 4-й – 2005–2011 рр.

У період 1991–1995 рр. було підготовлено і видано перше покоління українських підручників з всесвітньої історії. Авторами зроблено обережні спроби оновлення їх змісту, насамперед, через поєднання цивілізаційного та формаційного підходів у висвітленні подій. Утім, структура нових підручників мало відрізнялася від радянських, а в змісті переважали сюжети воєнної та політичної історії, поза увагою залишалися питання повсякдення.

З прийняттям у 1996 р. нової навчальної програми з історії розпочалося видання другого покоління підручників з всесвітньої історії. Основними підходами до формування їх змісту проголошувалися цивілізаційний, культурологічний і стадіально-регіональний. Більша увага приділялась апарату засвоєння матеріалу та додатковому тексту. Проте, як показує аналіз, у більшості підручників переважали репродуктивні і частково реконструктивні типи завдань; недостатня увага приділялась самостійній роботі учнів, зокрема, подавалися готові висновки наприкінці параграфа.

У період 2000–2005 рр. відбувалося подальше вдосконалення підручників другого покоління, зумовлене переходом на 12-бальну систему оцінювання навчальних досягнень учнів. Поліпшилося їх поліграфічне оформлення, більше уваги автори приділили самостійній роботі учнів з ілюстративним матеріалом і з першоджерелами. Завдання наприкінці параграфів у більшості підручниках були поділені з огляду на рівні навчальних досягнень учнів. З'явився виклад питань повсякденності і культури.

Четвертий етап характеризується створенням підручників третього покоління, які ґрунтуються на новій особистісно орієнтованій парадигмі освіти. У більшості підручників цього періоду навчальний матеріал подається відповідно до цивілізаційного підходу. З метою посилення мотиваційного компонента до основного тексту підручників автори почали включати яскраві факти, фрагменти джерел та уривки художніх творів, елементи діалогу та іронії. Методичний апарат багатьох підручників цього періоду орієнтований на розвиток логічного й критичного мислення учнів. Утім, як показує аналіз підручників, створених у 1991–2011 рр., загальною їх проблемою залишається переобтяження навчальним матеріалом.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ОЛІМПІАД З ІСТОРІЇ

Д. О. Новак

Стратегічним напрямом розбудови системи освіти в Україні, орієнтованої на європейські і світові зразки, є інноваційний розвиток. В умовах існування постіндустріального, високо технологічного інформаційного суспільства основною метою і необхідною умовою створення інноваційної освітньої моделі має стати масштабне інвестування держави у всебічний розвиток особистості, її пізнавальних, інтелектуальних і творчих здібностей шляхом пошуку нових і вдосконалення наявних педагогічних систем, моделей, форм і методів навчання.

Предметні олімпіади школярів – одна з перспективних інноваційних форм навчання, яка сприяє виявленню найбільш талановитих і обдарованих у різних сферах учнів, стимулюванню їхнього творчого самовдосконалення, підвищенню інтересу до поглибленого вивчення навчальних, спеціальних і фахових предметів, формуванню навичок науково-дослідницької роботи. Водночас, така форма позакласної діяльності школярів є потужним засобом формування мотивації

до навчання, підвищення пізнавальної активності, поглиблення і розширення знань, підтримки і стимулювання творчо обдарованої учнівської молоді, створення умов для збереження й розвитку інтелектуального потенціалу України.

Утім, сучасний стан організації підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів до олімпіад з історії характеризується низкою суперечностей: між масштабністю і популярністю серед учнівської молоді такого виду інтелектуальних змагань і відсутністю чіткої методичної системи підготовки учнів до олімпіад з історії різних рівнів, яка уможлилювала б її реалізацію учителями-практиками; між розумінням більшістю учителів ролі предметних олімпіад як потужного засобу формування й розвитку пізнавального інтересу, творчої активності, загально навчальних і спеціальних умінь учнів і недостатнім використанням його навчального, розвивального, виховного і діагностичного потенціалу. До негативних чинників малоефективної підготовки учнів до олімпіад з історії варто віднести й недостатній рівень підготовки вчителів-предметників до роботи з обдарованими учнями, а також недосконале володіння ними сучасними інформаційно-комунікаційними та іншими інноваційними технологіями, що є одним із важливих чинників ефективності досліджуваного феномена. Існування цих суперечностей і пошук шляхів їх розв'язання є свідченням особливої гостроти й актуальності проблеми підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів до олімпіад з історії.

НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ РЕГІОНАЛЬНОЇ ІСТОРІЇ ЯК СКЛАДНИКА ШКІЛЬНОГО КУРСУ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

О. В. Орлюк

Одним з актуальних питань трансформації змісту шкільної історичної освіти є наразі сьогодні встановлення в окремих курсах оптимального співвідношення між загальною, національною і регіональною історією. Теоретичний аналіз проблеми свідчать про те, що цей підхід поки не став провідним і не знайшов достатнього відображення у навчанні історії в школі, що призводить до зниження ефективності виховного потенціалу історії як навчального предмета.

В історіографічному просторі існує кілька еквівалентів поняття «регіональна історія», зокрема «регіонологія», «регіоніка», «місцева історія», «провінціологія», «локальна історія», «історичне краєзнавство». М. Грушевський вживав термін «територіальна історія». І. Лисяк-Рудницький вбачав необхідність

у виробленні «територіальної концепції історії України». Методологічні засади російської «провінціології» закладались працями А. Шапова, який свою концепцією обласних (місцевих) історій вибудував на основі синтезу історико-географічних, антропологічних, психологічних підходів. Учені по-різному трактують і зміст поняття регіональна історія. Так, С. Шмідт вважає, що регіональна історія – це не тільки історія окремих регіонів, але й історія взаємовідносин зі столицями та іншими регіонами, організація територіальної структури держави та управління нею.

У сучасній Україні питання регіональної історії у своїх працях висвітлювали Я. Верменич, Т. Попова, І. Колесник, Є. Чернов, серед зарубіжних дослідників – Є. Топольські, Г. Матерніцкі, Т. Мареш, С. Маловічко, М. Румянцева, М. Машковський. На думку Я. Верменич, у своєму ідеальному вигляді регіональна історія – це зразок історичного синтезу на середньому – регіональному рівні, з концентрацією уваги саме на специфічних особливостях того чи іншого регіонального соціуму (різні грані і часові параметри людського співжиття – економічна і демографічна ситуація в регіонах, індивідуальна і групова, соціальна й географічна мобільність, локальні географічні структури і культурні уподобання, засоби соціального контролю і форми самоврядування тощо).

Пошуку оптимальних моделей змісту шкільної історичної освіти й методології його розбудови, питанням вивчення національної і регіональної історії присвячені праці і статті вітчизняних і зарубіжних учених Л. Алексашкіної, К. Баханова, О. Волобуєва, Л. Жарової, Л. Калініної, В. Комарова, Т. Ладиченко, І. Мішиної, Р. Пастушенка, О. Пометун, О. Стрелової, М. Студеннікіна, О. Удада, Г. Фреймана, Г. Швидько та ін.

Водночас, можна констатувати, що конкретні питання теорії і практики вивчення регіональної історії у навчальному курсі історії України, методика її опрацювання поки що не були предметом окремого дослідження.

ОСНОВНІ МЕТОДИЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ ПРАКТИЧНОГО КУРСУ ПРАВОЗНАВСТВА УЧНІВ 9 КЛАСІВ

О.Л. Пишко

Ефективність навчання практичного курсу правознавства учнів 9-х класів досягається дотриманням системи методичних умов, закладених у навчальний процес. Під методичними умовами розуміється середовище, в якому відбувається навчання, а також чинники, які на нього впливають.

До основних методичних умов віднесено компетентнісний підхід до навчання практичного курсу правознавства, що передбачає перетворення інформації, яка існує об'єктивно для всіх учнів, на суб'єктивний результат – надбання кожного учня, що їх можна виміряти. Тобто, компетентнісний підхід до навчання – це орієнтація його на досягнення учнями певного рівня правової предметної компетентності. Основою для формування правової предметної компетентності учнів слугують предметні знання, уміння, навички та ставлення, що забезпечують опанування ними змістом практичного курсу правознавства.

Структуру правової предметної компетентності складають такі компетенції: 1) когнітивна, що передбачає вміння учнів пояснювати основні правові поняття («право», «закон», «правова норма», «галузь права» тощо, визначати роль права у житті людини, суспільства, держави); вміння опрацьовувати окремі положення нормативно-правових актів; уміння подавати здобуті правові знання в різних формах (усній, письмовій, графічній, електронній тощо); 2) діяльнісно-процесуальна (у складі практичної й поведінкової компетенцій), що передбачає вміння учнів аналізувати та пропонувати розв'язання правових ситуацій, оцінювати факти й дії осіб з погляду права й закону, моделювати власну поведінку згідно з нормами права й приписів законів; навички участі учнів у груповій роботі, дискусіях, обговоренні й розв'язуванні нескладних правових проблем; 3) аксіологічна, що проявляється в позитивному ставленні до права й закону, виявленні шани до прав і свобод людини і громадянина.

Формування означених компетенцій в умовах уроку уможливорює особлива організація навчання – систематичне використання інтерактивних методів, що виступає ще однією методичною умовою ефективного навчання правознавства учнів 9-х класів. За інтерактивного навчання його результати стають системним досвідом учнів, здобутим у процесі їхньої активної діяльності, на основі якого в них формуються знання, навички і ставлення, необхідні для ефективного набуття правової предметної компетентності.

Отже, методичні умови ефективного навчання учнів практичного курсу правознавства – це все, що здійснюється під керівництвом учителя і впливає на оволодіння учнями передбаченими навчальною програмою правовими знаннями, вміннями і навичками та ціннісними ставленнями.

ПРОБЛЕМИ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ У «НОВОМУ ВИХОВАННІ» (друга половина XIX – перша третина XX століття)

Т. М. Савшак

Навчання історії, суспільствознавчих дисциплін та пошук ефективних методик цього процесу у другій половині XIX – першій третині XX ст. були визначені теоретиками різних напрямів світової реформаторської педагогіки, зокрема: педагогіки культури (Дільтей В.), педагогіки дії (Лай В., Декролі О.), у теорії громадянського виховання і трудової школи (Кершенштайнер Г.), прагматичної педагогіки (Дьюї Дж.) та функціональної педагогіки (Клапаред Е.) як одні з найважливіших проблем у процесі формування гармонійно і всебічно розвиненої особистості, громадянина і творця культури. Реформаторська педагогіка, як зазначає О. Сухомлинська, – це різномірний і різнобічний рух, до якого входило багато педагогічних напрямів і течій, які розробляли різні шляхи реформування школи, спиралися на педоцентричні позиції і вільний розвиток особистості. Зокрема, експериментальна педагогіка, що будувала свою концепцію на кількісних методах природничих наук; трудова школа з її ідеями активізму та мануалізму й підготовки до життя; соціальна педагогіка П. Наторпа, який підкреслював суспільний характер виховання та його зумовленість суспільним життям; педагогіка особистості Г. Гаудіга, який розробляв ідеї художньо-творчого розвитку особистості на основі самодіяльності і творчості. Рух за реформу школи був об'єднаний у 1921 р. у міжнародну організацію «Ліга нового виховання», яка на початку 20-х рр. XX ст. мала майже 50 секцій, що працювали у різних країнах світу, публікувала свої видання 15-ма мовами. У 1925 р. було створено Міжнародне бюро освіти, яке поставило своїм завданням широку популяризацію тогочасних досліджень Г. Кершенштайнера, О. Декролі, М. Монтесорі, Дж. Дьюї та ін.[□]. У країнах Західної Європи цей рух отримав назву нового виховання, у Німеччині – педагогіки реформ, у США – прогресивізму. Ідеї реформаторської педагогіки популяризували друковані видання в Європі і США: «Педагогічний щорічник міжнародного інституту вчителів» («Educational Yearbook of the International Institute of Teachers College», Нью-Йорк), «Міжнародний науковий журнал з виховання» («Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Кельн»), «Нова ера» («The New Era», Лондон), «За нову еру» («Pour l'Ère Nouvelle», Женева), «Майбутнє століття» («Das Werbende Zeitalter», Берлін), «Приятель школи» («Przyjaciel szkoły», Варшава), «Шлях навчання і виховання», Львів та ін.

Проблема історичної освіти у концепції «нового виховання» вимагала зробити працю учня більш самостійною, змінити методику викладання з огляду на використання активних методів, оскільки, за словами В. Лая, «таємниця навчання – в дії», здійснити перерозподіл матеріалу на окремі роки навчання, детально переглянути навчальний матеріал тощо. Нову методику вивчення історії в цей період запропонував Дж. Дьюї: історія у школі – не суха добірка мертвих фактів, а динамічна наука, що допомагає дитині відтворити образ розвитку людства упродовж віків; в історії важлива не біографія історичної особи, а економічні і господарські стосунки на тлі історії; дитина повинна уявити себе на місці первісної людини і відстежувати поступ і розвиток людства, знову «винаходити» різні знаряддя, спостерігати за їх удосконаленням, учитися ними користуватися. Така методика вчить мислити, робити висновки, використовувати творчі задатки, ручну працю. Залучення й активне використання фізичних сил дитини під час вивчення історії пропонував Г. Кершенштайнер (моделювання будівель, ілюстрування подій, реконструювання тощо), однак вважав, що у старших класах учні повинні здобувати знання так, як їх здобуває історик – за допомогою читання та інтерпретації історичних джерел. О. Декролі пропонував вивчати історію навколо так званих «осередків зацікавлення», тобто таких тем, як родина, школа, тварини, рослини, суспільство тощо.

Галицькі педагогічні видання (як україномовні, так і польськомовні) успішно пропагували нові педагогічні теорії, критикуючи гербартизм (як освітню ідеологію «старої», «традиційної» школи, яка асоціювалася з іменем Й. Гербарта) у поняттях, відповідно: примус і звільнення, консерватизм і прогрес, авторитаризм і лібералізм. Ідея реформування освіти для галицько-українських педагогів мала не лише педагогічний зміст, а й культурно-політичний, була пов'язана з проблемами статусу і вивчення української мови, всесвітньої та історії рідного краю, збереження народних звичаїв та обрядів, релігії та інших ознак національної ідентичності.

Зміст історії як навчальної суспільствознавчої дисципліни у загальноосвітніх українських школах Галичини допомагав реалізувати націотворчу настанову, давав можливість інтегрувати її з метою навчання, виховання й розвитку особистості. Методика навчання історії в українських школах Галичини спиралася на такі засади «нового виховання»: навчання є лише засобом виховання, самовиховання й розвитку дитини; знання про свою історію, географію, літературу, мистецтво тощо є основою навчання і виховання української дитини; українська шкільна політика – це «компроміс поміж польською державністю й українськими природними національними устремліннями».

Отже, проблема історичної освіти у «новому вихованні» у другій половині XIX – першій третині XX ст. вимагала поєднання шляху від особистого життєвого досвіду дитини, її найближчого оточення до його узагальнення з людським досвідом в історії, від предметно-чуттєвого пізнання до понятійно-раціонального.

ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

О. І. Глобін, канд. пед. наук

Орієнтація процесу навчання за компетентнісного підходу та вимоги до його результату змінює традиційний статус оцінювання в системі навчання: оцінювання переростає рамки моделі контролю якості знань і стає принципово необхідним елементом моделі забезпечення якості освіти.

Об'єктами оцінювання за компетентнісного підходу виступають: 1) знання, уміння, навички, способи діяльності у межах змісту конкретного навчального предмета (предметний результат); 2) здатність учнів застосовувати знання, уміння, навички, способи діяльності до розв'язання проблем, які належать до певного кола (або всіх) навчальних предметів, а також реальних (життєвих) ситуацій (загальнонавчальний результат); 3) емоційна оцінка учнями об'єктів навчальної діяльності, сукупність ціннісних орієнтацій, мотивація, інтерес, готовність до навчання тощо (особистісний результат).

Вимоги до предметних і загальнонавчальних результатів, визначені новим Державним стандартом передбачають, що оцінюванню мають підлягати відповідно: знання; уміння їх застосовувати в навчальній ситуації для здобуття нових знань; використання знань у ненавчальних ситуаціях для прийняття обґрунтованих рішень щодо розв'язання різноманітних проблем.

Для підвищення ефективності оцінювання окреслених результатів, стимулювання розвитку учнів, забезпечення індивідуалізації процесу навчання оцінювання має здійснюватися не тільки з метою визначати (зафіксувати) рівень знань і вмінь учня, але й відстежувати його просування у знанневому просторі (принцип динамічності). Це, у свою чергу, передбачає створення системи моніторингу навчальних досягнень учнів на основі регулярного проведення оцінних процедур, починаючи зі стартової діагностики й продовжуючи у подальшому визначенні індивідуального прогресу кожного учня. Результати проведених досліджень свідчать, що саме в рамках моніторингу навчальних досягнень учнів доцільно організовувати вивчення стану особистісних результатів навчання.

Слід зазначити, що наразі ще не розроблено чітких вимог до особистісних результатів учнів. Це утруднює побудову методики об'єктивної оцінки їхніх особистісних якостей. Проте, існує достатній досвід проведення різних соціологічних опитувань (анкетування), що дають змогу оцінити стан тих або інших особистісних афективних результатів навчання, і який доцільно використовувати у шкільній практиці.

Запровадження компетентнісного підходу обов'язково вимагає доповнення одноосібного оцінювання учнів учителем самооцінюванням учнем власних навчальних досягнень. Потреба у систематичному самооцінюванні стимулює процес навчання, формує в учнів критичність мислення і вміння бачити прогрес (або регрес) і перспективи власної (передусім, навчальної) діяльності.

ФОРМУВАННЯ СКЛАДОВИХ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ГЕОМЕТРІЇ

О. П. Ващуленко, канд. пед. наук

Зазвичай, виокремлюються такі складові математичної компетентності: процедурна – уміння розв'язувати типові математичні задачі; логічна – володіння дедуктивним методом доведення і спростування тверджень; технологічна – володіння сучасними математичними пакетами; дослідницька – володіння математичними методами дослідження соціально та індивідуально значущих задач; методологічна – уміння оцінювати доцільність використання математичних методів для розв'язування індивідуально й суспільно значущих задач. Формування кожної з окреслених компетентностей на уроках геометрії в основній школі передбачає певні цілі.

Процедурна компетентність – навчання алгоритмів розв'язування геометричних задач; вироблення вміння систематизувати типові задачі, знаходити критерії зведення задач до типових; розпізнавання типових задач або зведення їх до типових; вироблення вміння використовувати різні інформаційні джерела для пошуку процедур розв'язування геометричних задач.

Логічна компетентність – вироблення вмінь використовувати на практиці понятійний апарат дедуктивних теорій (означення геометричних понять, аксіоми, властивості геометричних фігур і їх доведення, наведення прикладів і контрприкладів тощо); вироблення вмінь відтворювати дедуктивні доведення та доведення правильності процедур розв'язування геометричних задач;

вироблення вмій наводити дедуктивні обґрунтування правильності розв'язання задач та шукати логічні помилки у хибних дедуктивних міркуваннях; вироблення вмій використовувати математичну та логічну символіку на практиці.

Технологічна компетентність – вироблення вмій використовувати у навчанні пакети символічних перетворень, електронні таблиці; вироблення вмій оцінювати похибки за використання наближених обчислень; вироблення вмій будувати комп'ютерні моделі для предметної області задач з метою їх евристичного, наближеного або точного розв'язання.

Дослідницька компетентність – вироблення вмій: будувати математичні моделі під час розв'язання практичних проблем; будувати аналітичні моделі задач; висувати гіпотези і перевіряти їх справедливність, спираючись на відомі методи (індукція, аналогія, узагальнення), а також на власний досвід досліджень; інтерпретувати результати, здобуті формальними методами; систематизувати здобуті результати, досліджувати межі достовірності здобутих результатів, встановлювати зв'язки з попередніми результатами, шукати аналогії в інших розділах математики.

Методологічна компетентність – вироблення вмій аналізувати ефективність розв'язування задач математичними методами; навчання рефлексії власного досвіду розв'язування задач та подолання перешкод з метою постійного вдосконалення власної методології проведення досліджень.

ОВОЛОДІННЯ УЧНЯМИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ПРЕДМЕТНИМИ І КЛЮЧОВИМИ КОМПЕТЕНТНОСТЯМИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

Н.Д. Мацько, канд. пед. наук

Формування в учнів наукового світогляду, уявлень про ідеї і методи математики, її роль у пізнанні дійсності, усвідомлення потреби математичних знань як невід'ємної складової загальної культури людини стимулює осмислене володіння учнями мовою математики в усній та писемній формах, системою математичних графічних і алгоритмічних знань, навичок, умій, потрібних у повсякденному житті і достатніх для успішного оволодіння іншими освітніми галузями знань та забезпечення безперервної освіти, оволодіння предметними і ключовими компетентностями.

Ключові компетентності є провідними навичками самоосвіти, творчості упродовж життя. Графічні зображення є важливою формою і засобом розвитку просторового мислення, уяви, унаочнення будь-якої задачної ситуації, осмислення суті поставленого завдання, алгоритмізації, пошуків розв'язання і передбачення кінцевого результату. Навчання учнів читати графічні зображення, вникати в суть поданої там інформації та відтворювати її словами чи символами є важливим кроком до формування навичок осмисленого графічного відтворення будь-якої текстової задачі.

Під час вивчення предметів, де математика відіграє роль апарату для вивчення й аналізу закономірностей реальних явищ і процесів, важливо зберегти термінологію, засвоєну при вивченні математики, та зорові образи понять, що сприятиме інтеграції знань, поглибленню і збагаченню досвіду.

Інтегрованість знань про навколишній світ, осмислене світорозуміння природничо-наукової картини світу, екологічна культура й притаманність алгоритмічного стилю мислення є ознакою сформованості ключових і міжпредметних компетентностей.

В основі оволодіння ключовими компетентностями лежить інтелектуальний розвиток інформаційної і графічної культури, дослідницькі здібності, навички самоконтролю, самооцінки, самонавчання.

Успішне оволодіння предметними і ключовими компетентностями потребує навичок самоконтролю й самооцінювання учнями власних навчальних досягнень, ділових рис і якостей моральності, духовності.

Компетентнісний підхід до навчання передбачає інтегрований результат індивідуально-зорієнтованої розвивальної діяльності учнів, формує предметні, міжпредметні й ключові компетентності в процесі оволодіння змістовими, процесуальними й мотиваційними компонентами, що сприяє оволодінню способами діяльності та морально-етичними нормами поведінки, які відповідають правовим засадам держави, загальнолюдським, загальнокультурним, національним цінностям, потребують дотримання правил толерантної поведінки, співпереживання, взаєморозуміння, взаємоповаги.

Формування ключових компетентностей у процесі вивчення всіх предметів передбачає інтеграцію знань, досвіду і самосвідомості в цілісну картину світу, що зумовлює духовно-практичне опанування світом, потребу самопрезентації, осмислення життєвої мудрості, яку називають умінням жити.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ МОВИ ЯК ЗНАКОВОЇ СИСТЕМИ

Т. М. Хмара, канд. пед. наук

Запровадження компетентнісного підходу у навчанні, зокрема навчанні математики, сприяє ефективнішому формуванню ключових і предметних компетентностей, що складаються зі знань, досвіду, цінностей і ставлень, які можуть цілісно реалізуватись на практиці.

Знаннева освітня парадигма змінюється на компетентнісну. Акцент переноситься з установки на засвоєння визначених програмою вимог до результатів навчання на формування і розвиток у школярів здатності самостійно розв'язувати завдання практичного і прикладного змісту, а отже, вільно володіти математичною мовою для побудови моделей.

Оскільки мова математики є окремим випадком знакових систем, які можна назвати мовами, то при вивченні нових елементів математичної мови доцільно застосовувати прийоми, які використовуються для формування в учнів певних семантичних і синтаксичних знань, а також умінь при вивченні будь-якої іншої мови. Семантичні уміння допомагають засвоювати математичні поняття, розпізнавати їх, виокремлювати суттєві ознаки і встановлювати взаємозв'язки. Синтаксичними уміннями забезпечується грамотне читання, зображення математичних моделей і виконання тотожних перетворень алгебраїчних виразів. Ці два види умінь лежать в основі перетворення інформації, записаної звичайною мовою, в певну математичну модель, а також в основі умінь переходити від однієї математичної моделі до іншої.

Свідоме розуміння суті і змісту математичних понять, походження нового терміна, знака є необхідною умовою успішного формування математичної культури школяра. Невиконання її стає джерелом формального засвоєння учнями нових математичних знань. Якщо знання засвоєні формально, то при застосуванні нових елементів математичної мови учні не вміють відокремити зміст від певної знакової форми. Це проявляється при переході з природної мови на математичну, і навпаки – від однієї математичної моделі до іншої. Вказаний недолік можливо певною мірою попередити на рівні переходу від природної мови до мови наукових термінів, застосовуючи історико-генетичний аналіз слова (символу), що дає можливість розповісти учням «біографію» нового терміна (символу), історію розвитку відповідного йому поняття, з'ясувати місце цього поняття в системі понять. Систематичне використання історико-генетичних відомостей при вивченні нових елементів математичної мови сприяє формуванню пізнавальних інтересів і водночас позитивних мотивів навчальної діяльності. Встановлюється також генетичний зв'язок поняття з реальною дійсністю.

Аналіз педагогічної практики і результати досліджень свідчать про те, що успішне оволодіння школярем математичною мовою в межах шкільної програми можливе лише за умови цілеспрямованого керівництва з боку вчителя процесом розвитку усної і письмової мови на уроці математики.

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ УМІНЬ МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

В. В. Волошена

Одне з основних завдань сучасної шкільної природничо-математичної освіти полягає у формуванні в учнів наукового світогляду. Важлива роль у цьому процесі відводиться навчанню учнів математичному моделюванню.

Сфера застосування різних видів моделей для вирішення різноманітних завдань значна. Моделювання є основним знаряддям пізнання дійсності практично в усіх науках, широко використовується під час розв'язування практичних завдань у техніці й економіці. Саме тому формування в учнів вміння математичного моделювання є важливим завданням сучасної шкільної освіти, передусім, природничо-математичної.

У сучасній освіті компетентнісний підхід розуміють як спрямованість навчального процесу на формування і розвиток основних компетентностей особистості, які розглядаються як новий єдиний і цілісний освітній результат. У свою чергу, ефективність формування компетентностей залежить не тільки від змісту, але й організаційних форм, методів і засобів навчання, що їх використовує вчитель. У цьому проявляється один з основних принципів сучасної дидактики – єдності змістового і процесуального компонентів процесу навчання.

Орієнтуючись на основні способи діяльності в процесі математичного моделювання (аналіз вихідних фактів, виділення істотних ознак об'єкта дослідження, постановка проблеми дослідження природною, природничо-науковою і математичною мовою, висування гіпотез, побудова формальної моделі, перевірка її коректності, дослідження моделі за допомогою математичного апарату, одержання теоретичних результатів, їх інтерпретація (перенесення нових знань з моделі на оригінал), перевірка адекватності моделі оригіналу, визначення меж практичного застосування здобутого результату), а також на загальнонаукові й загальні для природничих предметів ідеї і підходи, можна виокремити міжпредметні компетентності (моделювальну, алгоритмічну, прогностичну), які формуються в процесі навчання учнів основної школи елементам математичного моделювання.

Для успішної участі у сучасному суспільному житті особистість повинна володіти прийомами математичного моделювання для розв'язування прикладних задач. У процесі роботи над задачами такого типу здійснюється навчання учнів елементам математичного моделювання. Водночас школярі засвоюють найважливіші математичні поняття, усвідомлюють взаємозв'язок теорії з практикою, розуміють значення і необхідність вивчення математики.

Отже, формування в учнів вміння математичного моделювання є важливим компонентом компетентісно-орієнтованого навчання.

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ШКІЛЬНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Т. В. Лутфулліна

Широкі запровадження інноваційних технологій навчання, орієнтованих на нові методологічні підходи, підкріплені сучасними досягненнями дидактики та психології, базуються на діяльнісному підході, потребують індивідуалізації навчання, посилення постійного зворотного зв'язку учня і вчителя.

Учень має володіти не лише певним обсягом теоретичних знань, а й відповідними способами діяльності, методами та механізмами вироблення і прийняття самостійних обґрунтованих рішень, здобування нових знань й ефективного опрацювання і використання потужних інформаційних потоків. Особливої актуальності набуває розвиток в учня самостійного мислення, творчих рис і якостей, професійної мобільності, що дасть змогу гармонійно співіснувати йому за розвитку техногенного суспільства.

Перехід від репродуктивного навчання до продуктивного суттєво змінює змістовність і структурованість інформації, засвоюваної учнем під час навчання, формує дослідницькі здібності, вчить самоконтролю, самооцінюванню, сприяє саморозвиткові, самовдосконаленню.

Потреба постійного стимулювання інтелектуального розвитку учня, його активної, цілеспрямованої самоосвіти, формування відповідних психологічних, ділових рис, якостей особистості, необхідних в умовах інформаційного суспільства, стимулює творчість учителя до пошуків дослідницьких методів для реалізації педагогічних задумів з використанням учнями довідкової літератури, Інтернету.

Виконуючи навчальні завдання, учень має постійно відчувати потребу у необхідності володіти й уміло використовувати сучасні знання з різних галузей науки, техніки, економіки.

Перспективними стають такі технології навчання, які забезпечують тісну інтеграцію окремих навчальних предметів з використанням сучасних засобів навчання і, насамперед, високоінформаційних систем, що відкриває можливості для якісного й швидкісного опрацювання значного масиву інформації. Використання інформаційно-комунікаційних технологій і програмних засобів навчання, зберігання, передавання та обробки інформації, тобто специфічних можливостей обчислювальної техніки, локальних, регіональних мереж та Інтернету, забезпечує формування предметних і ключових компетентностей. Сучасні освітні технології передбачають широке застосування комп'ютерних систем і технологій навчання, орієнтуються на розвиток творчої особистості учня, оволодіння предметними і ключовими компетентностями, проте не зменшують ролі вчителя як наставника у процесі самостійно усвідомленої діяльності, яка потребує поетапного контролю і коригування дій, а інколи і певних орієнтирів і інструкцій, заохочення, підтримки.

МАТЕМАТИЧНІ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

О. М. Марценюк

Задачі є найважливішим засобом формування в учнів системи нових математичних знань, умінь і навичок, провідною формою навчальної діяльності учнів у процесі вивчення математики, засобом їхнього математичного розвитку. Водночас, розв'язуючи математичні задачі, учні не тільки оволодівають змістом курсу математики, але й набувають вміння мислити творчо. Отже, можна стверджувати, що саме задачі є головним засобом розвитку пізнавальної самостійності старшокласників під час вивчення математики. Утім, для ефективного використання математичних задач слід дотримуватися низки дидактичних вимог. Зазначимо деякі з них.

Поєднання принципу доступності, який вимагає розв'язувати на уроці задачі, що є доступними для всіх учнів, і принципу індивідуального підходу, який передбачає достатній рівень складності для учнів з високими навчальними можливостями.

Спосіб розв'язування задачі не має подаватися учням у готовому вигляді, а добиратися ними самостійно. Пізнавальна задача викликає активність, коли вона спирається на попередній досвід учнів і є наступним кроком у вивченні теми або в застосуванні теоретичних знань, поняття, прийому, способу діяльності. Значення пізнавальної задачі полягає в тому, що вона викликає в учнів прагнення до самостійних пошуків її розв'язання шляхом аналізу умов і мобілізації наявних знань (Грудьонов Я. І.).

Необхідною умовою є також розв'язування учнями нестандартних задач або задач стандартного вигляду, які розв'язуються нестандартними способами. Нестандартні задачі корисні тим, що вони не передбачають використання відомих алгоритмів, а потребують пошуків нових підходів, що стимулює пізнавальний інтерес учнів, сприяє формуванню навичок здійснення аналізу, систематизації, висунування гіпотез, допомагає старшокласникам оволодіти дедуктивним методом, активізує їхню самостійну пошукову діяльність (Колесникова Л. В.).

Використання контрприкладів під час розв'язування задач дає змогу створювати такі ситуації, за яких виникають позитивні емоції і водночас зберігається напружена робоча атмосфера.

Обговорення на уроках раціональних, «витончених» способів розв'язування задач, запропонованих окремими учнями, підвищує інтерес, посилює увагу всього класу (Унт І. Е.).

Отже, використання в процесі навчання різних видів математичних задач та їх доцільне поєднання у системі вправ забезпечує усвідомлене засвоєння школярами теоретичного матеріалу та вмінь його практичного застосування, сприяє розвитку пізнавальної активності і пізнавальної самостійності учнів.

ФУНКЦІЇ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ ЗА КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Л. В. Непорожня, канд. пед. наук

Аналіз тенденцій розвитку сучасної шкільної фізичної освіти показав, що наразі існують певні суперечності між сучасними освітньо-виховними цілями, окресленими Державним стандартом, та їх реалізацією в навчально-виховному процесі. Необхідність розв'язання виявлених суперечностей, оновлення змісту та методики навчання фізики відповідно до концептуальних положень сучасної парадигми фізичної освіти за компетентісного підходу

зумовлюють актуальність досліджень, які передбачають розроблення науково-методичного забезпечення навчання фізики, зокрема курсу фізики основної школи.

У процесі виконання дослідження було уточнено принципи добору структури та змісту навчання; особливості пізнавальних можливостей учнів 7–9 класів і способи реалізації змісту навчання фізики на рівні обов'язкових результатів, підвищеному і поглибленому рівнях.

Аналітико-прогностичний етап дослідження передбачав виконання низки завдань: визначення основних напрямів розвитку методики навчання фізики в основній школі; з'ясування особливостей навчальної діяльності учнів і вимог до їх навчальних досягнень; визначення умов підвищення результативності процесу навчання відповідно до вимог, визначених Державним стандартом; оновлення методичної системи навчання фізики відповідно до концептуальних положень сучасної парадигми фізичної освіти; обґрунтування принципів добору та конструювання змісту і методичного апарату науково-методичного забезпечення навчання фізики в основній школі в умовах компетентісно зорієнтованої освіти; визначення понятійно-категоріального апарату науково-методичного забезпечення навчання фізики та його педагогічних функцій; розроблення науково-методичного забезпечення навчання фізики в основній школі (навчальної програми з фізики для 7–9 класів, підручників «Фізика-7», «Фізика-8», «Фізика-9», методичного посібника для вчителів) та їх експериментальна апробація.

У результаті аналітико-прогностичного етапу уточнено вимоги до навчальної програми з фізики в умовах компетентісно зорієнтованої освіти й сучасного підручника, а також виявлено, що в умовах компетентісно орієнтованого навчання підручник має виконувати як традиційні педагогічні функції, так і інформаційно-пізнавальну, розвивальну, синтезуючу, дослідницьку, практичну, самоосвітню, виховну, які спрямовані на формування і розвиток ключових предметних і загально предметних компетентностей учнів; доведено, що виховна функція сучасного підручника визначається його можливостями щодо раціональної організації процесу вивчення навчального матеріалу, ефективної самоосвіти й самоконтролю через систему завдань для самоперевірки і самоконтролю.

Кожна з цих функцій зумовлює відповідний добір компонентів підручника: тексту, завдань, образотворчих засобів.

ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОБУДОВИ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ З ФІЗИКИ ДЛЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ (7–9 класи)

М. В. Головка, канд. пед. наук

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти важливим завданням фізичного компонента визначає забезпечення формування усвідомлення учнями основ фізичної науки, наукового світогляду і стилю мислення, засвоєння ними основних фізичних понять і законів, формування розвинутих навичок експериментальної діяльності, умінь оцінювати роль фізичних знань у житті людини і суспільному розвитку. Центр ваги у визначенні державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів з фізики зміщено з конкретизації елементів змісту шкільного курсу фізики до предметних компетентностей, які мають формуватись у процесі його опанування. Змістові лінії окреслюють основні напрями навчально-пізнавальної діяльності, а функцію конкретизації елементів змісту перенесено на навчальні програми.

Навчальну програму з фізики для 7–9-х класів загальноосвітньої школи розроблено і затверджено в 2012 році. Навчання фізики за цією програмою розпочнеться в 2015/2016 навчальному році. Її концептуальні засади складають компетентнісний, особистісно зорієнтований і діяльнісний підходи; принцип двоконцентричної побудови, який реалізовано в базовому (7–9 кл.) та профільному курсах (10–11 кл.) фізики; явищний підхід та класична послідовність вивчення фізики: механіка, теплота, електрика і магнетизм, світло, атомна і ядерна фізика; науковість змісту навчання та його орієнтованість на досягнення сучасної науки, техніки і технологій; відповідність навчального матеріалу віковим пізнавальним можливостям учнів; наступність й урахування сформованих фізичних знань у процесі вивчення природознавства (1–4 кл.; 5 кл.), а також здобутого пізнавального досвіду учнів; забезпечення міжпредметних зв'язків з математикою, хімією, фізикою, географією; побудова систем вимог до рівнів оволодіння змістом з урахуванням ускладнення навчально-пізнавальної діяльності.

Головною метою навчання фізики в середній школі визначено розвиток особистості учнів засобами фізики як навчального предмета, формування предметної компетентності на основі фізичних знань, наукового світогляду й відповідного стилю мислення, розвитку експериментальних умінь і дослідницьких навичок, творчих здібностей і схильності до креативного мислення. Реалізовано ідею розвантаження курсу фізики.

Виокремлено системотвірні елементи шкільного курсу фізики, зокрема, чуттєво усвідомлені уявлення школярів про основні властивості і явища навколишнього світу, які стають предметом вивчення в певному розділі фізики, основні поняття теоретичного базису, ідеї і принципи, що їх об'єднують, абстрактні моделі, що їх покладено в основу теоретичної системи, формули, рівняння й закони, що відтворюють співвідношення між фізичними величинами, різноманітні застосування фізичних знань для пояснення життєвих ситуацій або розв'язування практичних завдань, а також результати їх використання в пізнавальній практиці.

Одним з ефективних засобів формування предметної і ключових компетентностей в учнів під час навчання фізики виокремлено навчальні проекти. На цей вид навчально-пізнавальної діяльності додатково відводяться навчальні години. Виконання навчальних проектів передбачає інтегровану дослідницьку і творчу діяльність учнів, орієнтовану на отримання самостійних результатів під керівництвом учителя.

РОЗРОБКА ПІДРУЧНИКІВ З ФІЗИКИ ДЛЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Т. М. Засєкіна, канд. пед. наук

Новий Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентісного і діяльнісного підходів, що реалізовані в освітніх галузях і відображені в результативних складових змісту базової і повної загальної середньої освіти. Формування зазначених компетентностей підпорядковується реалізації *освітніх завдань шкільної фізичної освіти*, які мають бути певним чином відображені у змісті та структурі підручників. Отже, компетентісний підхід має сприяти формуванню ключових і предметних компетентностей.

З огляду на викладене, системотвірними елементами змісту навчального матеріалу підручника мають виступати:

- чуттєво усвідомлені уявлення школярів про основні властивості та явища навколишнього світу;
- основні поняття теоретичного базису, ідеї і принципи, що їх об'єднують, необхідні для усвідомлення суті перебігу фізичних явищ і процесів;
- абстрактні моделі, покладені в основу теоретичної системи;
- формули, рівняння й закони, що відтворюють співвідношення між фізичними величинами;

- різноманітні застосування фізичних знань для пояснення життєвих ситуацій або розв'язання практичних завдань, а також результати їх використання в пізнавальній практиці.

Оскільки, процес навчання фізики має зробити певний внесок у формування окремих ключових (більш загальних, що виходять за межі одного предмета) компетентностей, зокрема загальнонавчальної (уміння вчитися), комунікативної (здатності грамотно формулювати і висловлювати судження), загальнокультурної та інших, то, окрім суто предметної наповненості, матеріал підручника з фізики має бути спрямованим на:

- формування в учнів уявлень про вимоги сучасного суспільства до професійної діяльності людини;

- здобуття позитивно-рефлексивного досвіду життєдіяльності;

- самовизначення в оточуючому світі;

- формування культури здорового та безпечного способу життя;

- становлення та розвиток інформаційної компетентності;

- самостійне здобуття, поповнення та інтеграцію знань;

- здатність до розв'язання особистісних і соціально значущих проблем і впровадження рішень у практику;

- формування навичок індивідуальної і групової форм дослідницької та проектної діяльності;

- оволодіння принципами співпраці та діалогу, що є основою продуктивних і творчих відносин із соціумом, природою.

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОВЕДЕННІ ШКІЛЬНОГО ФІЗИЧНОГО ПРАКТИКУМУ

О.Л. Волошен

Досі в Україні в загальному доступі немає комп'ютерних робіт фізичного практикуму, які не тільки готували б учнів користуватися реальним обладнанням, але й перевіряли б їхню теоретичну підготовку.

З огляду на те, що на проведення будь-якої роботи-практикуму виділяється дві навчальні години, пропонується використовувати їх так: перше заняття (за комп'ютером) фізичного практикуму спрямовувати на перевірку теоретичних знань учнів та підготовку до роботи з обладнанням, а друге – залишити для виконання експерименту з реальним обладнанням. Отже, на другому уроці має виконуватися робота практикуму на реальному обладнанні за друкованими інструкціями.

Тестування дає змогу учням підготуватися до практичної роботи та перевірити свої знання, а вчителів – автоматизувати перевірку знань перед виконанням робіт фізичного практикуму. За наявності вже створених тестових завдань, учителям надається можливість самостійно визначати кількість завдань у тесті та алгоритм автоматичного вибору завдань, забезпечувати автоматичне формування необхідного змісту тесту.

Використання віртуального фізичного практикуму дає змогу змодельовати роботу на реальній установці, розширюючи її можливості використанням тіл з різних речовин та з різною вагою, поверхонь з коефіцієнтом тертя та кутом її нахилу, значення яких задає сам учень. Роботи фізичного практикуму, з яких складається віртуальна лабораторія, допомагають зрозуміти фізичні процеси і закономірності, вчать застосовувати здобуті знання на практиці.

Аналіз наукових джерел і досвіду роботи учителів-практиків показують, що найсучаснішими технологіями, які використовуються для віртуального фізичного практикуму в загальноосвітніх навчальних закладах, неможливо замінити реальний експеримент, адже для майбутніх інженерів, фізиків, техніків дуже важливими є навички роботи з експериментальним обладнанням. Саме тому слід пам'ятати, що віртуальний не повинен витіснити традиційний реальний експеримент, він може його лише доповнювати.

ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ «МЕХАНІЧНИЙ РУХ» У 7 КЛАСІ

Д. О. Засєкін

Одним зі складних, але важливих понять фізики є «рух». В учнів є певний життєвий досвід оперування цим поняттям, про рух вони дещо дізналися з природознавства, географії. Учням відомо про відстань, час і швидкість. На уроках математики вони розв'язували задачі «на рух».

Починаючи вивчати фізику в 7 класі, слід переходити від розгляду окремих конкретних прикладів до узагальнення, адже поняття «рух» є однією з основних категорій матеріального світу.

Початкове ознайомлення учнів з цим поняттям відбувається під час вивчення тем «Механічний рух», «Взаємодія тіл. Сила». І навіть попри те, що в усіх підручниках доводиться, що рух тіла з постійною швидкістю спостерігається за умови, якщо на тіло не діють інші тіла, уявлення учнів про рух залишається міцно пов'язаним з наявністю сили. Учні не сумніваються в тому, що стан відносного спокою тіла за відсутності діючих на нього сил або їх скомпенсованості це природний стан, але що рух теж природний стан тіла в тих самих умовах – викликає у них внутрішню суперечність. Причина криється

в їхніх «донаукових» уявленнях про рух, заснованих на життєвому досвіді і повсякденних спостереженнях. Відомі деякі прийоми, що дають змогу виробити наукове уявлення про рух та інерцію тіл. Зокрема, звернення до історії науки. У розробленому нами підручнику зіставляються погляди двох великих учених Арістотеля і Галілея. Цей прийом не лише розвиває інтерес до питання про рух, а й на помилкових уявленнях Арістотеля формує науковий погляд на це явище. У підручнику також описано багато дослідів, які демонструють рух тіл в умовах мінімального тертя.

Не менші труднощі викликає в учнів 7 класу поняття відносності руху. У цьому випадку ми також звернулись до історії фізики. У підручнику наведено історичні факти з книги Галілео Галілея «Діалог про дві системи світу», у такий спосіб учням пропонується без складних математичних доведень зрозуміти принцип відносності.

Щодо міжпредметних зв'язків з математикою, то зазначимо, що саме на уроках фізики в 7 класі, вивчаючи механічний рух, учні вперше ознайомлюються з векторними величинами. У такий спосіб математичному апарату підручника з фізики відводиться особлива роль – бути не лише апаратом пояснення і опису фізичних процесів і явищ, а й формувати загальнонавчальну компетентність.

Вивчаючи «механічний рух», учні вперше, окрім реальних фізичних тіл, мають справу з абстрактними фізичними моделями: матеріальна точка, математичний маятник. Фізичні моделі є певними ідеалізаціями, частиною мисленевого експерименту. Тож навчити учнів цим прийомам дуже важливо. Саме абстрагованість роздумів про те, як рухатимуться «вільні тіла» (що є ідеалізацією), дали змогу Галілею відкрити закон інерції.

Отже, формуючи в учнів поняття «механічний рух», слід наголошувати, що вони самі, обмірковуючи зміст певних понять, спостерігаючи за дослідями, можуть «самостійно відкривати» закони природи.

МЕТОДИЧНИЙ ПІДХІД ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ РОЗДІЛУ «РУХ ТА ЗАКОНИ ЗБЕРЕЖЕННЯ» ПІДРУЧНИКА З ФІЗИКИ ДЛЯ 9 КЛАСУ

В. С. Коваль

Розв'язання завдань розвивального навчання в процесі вивчення механіки спрямоване на поглиблення логічного, теоретичного, науково-технічного, діалектичного мислення учнів, на розвиток їхнього інтелекту і творчих здібностей. Дійсно, струнка логіка механіки, широка опора в механічній теорії

на такі загальні методи пізнання, як аналіз і синтез, індукція і дедукція, сприяють розвиткові логічного мислення учнів.

У процесі реалізації відповідних розділів механіки в основній школі, зокрема в підручнику з фізики для 9-го класу (розділ 5. «Рух та закони збереження») вирішуються певні освітні, виховні завдання і завдання розвитку учнів.

Перед вирішенням основних освітніх завдань розділу на початку повторюються й актуалізуються основні поняття фізики (7 кл.; система координат, переміщення, взаємодії в природі, маса, сили, закон всесвітнього тяжіння), а на цій основі розкриваються нові поняття (кінематика рівноприскореного руху, інерціальні системи відліку, закони Ньютона, рух тіла під дією кількох сил, імпульс, реактивний рух, закони збереження). З розділу учні дізнаються про фундаментальні фізичні теорії – класичну механіку Ньютона і про такі узагальнення, як закон всесвітнього тяжіння, закони збереження імпульсу, загальні умови рівноваги механічних систем.

Під час вивчення закону збереження імпульсу вводиться низка нових фізичних понять: механічна система, замкнена механічна система, зовнішні сили, внутрішні сили, консервативні сили.

Поняття замкненої механічної системи є базовим для вивчення закону збереження імпульсу. Дуже важливо при розгляді конкретних завдань обумовлювати, як рухаються тіла фізичної системи і чи діють на них зовнішні сили. Якщо ці сили відсутні (тобто, ними можна нехтувати), то слід застосовувати закон збереження імпульсу; якщо зовнішні сили діють, то сумарний імпульс сили, що діє на систему, дорівнює сумарному зміні імпульсу системи. Для простоти міркувань розгляд закону збереження імпульсу розпочинається з замкненої системи, що складається з двох тіл, які взаємодіють, маси тіл однакові, а швидкості – різні. Виводиться цей закон на основі другого і третього законів динаміки, що цілком логічно. Доводиться, що зміна імпульсів цих двох взаємодіючих тіл однакова за модулем, але протилежна за знаком. Далі формулюється закон збереження імпульсу – *геометрична сума імпульсів тіл, що є замкнутою системою, залишається постійною за будь-яких взаємодій тіл цієї системи між собою*. Важливо показати, що закон збереження імпульсу діє у будь-якій інерціальній системі відліку. З метою використання цієї теми у виховній діяльності, розглядається внесок української науки в розвиток космонавтики.

ЗАВДАННЯ ПРОПЕДЕВТИКИ АСТРОНОМІЧНИХ ЗНАТЬ У КУРСІ ФІЗИКИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

І. П. Крячко

Не підлягає сумніву те, що сучасна людина має володіти астрономічними знаннями, адже вони значною мірою визначають науково-природничу картину світу, так чи інакше впливають на світогляд, є частиною загальної культури. Основи астрономічних знань молоді доцільно передавати в середній школі. Шляхи цього мають бути різними: від викладання елементів астрономії в курсі природознавства чи фізики і до вивчення окремого курсу астрономії в старшій школі.

Зважаючи на нинішню практику викладання астрономії в загальноосвітній середній школі, на часі розгляд питань системності й цілісності в організації вивчення цього предмета. Інакше розрізненість і неузгодженість у вивченні астрономічного матеріалу не підвищить рівня відповідних знань випускників шкіл.

Якщо розглядати курс фізики основної школи з погляду пропедевтики астрономічних знань, то є цілком слушним запитання: навіщо це робити саме в курсі фізики та якого результату слід досягти, додаючи до його змісту астрономічний компонент. Отже, існує проблема на рівні мети (цілей) навчання як фізики, так і астрономії.

Зважаючи на цілі навчання астрономії в загальноосвітній школі, до завдань пропедевтики астрономічних знань ми відносимо:

- формування і розвиток у учня системи знань про Всесвіт – предметної компетентності;
- формування загальнокультурної компетентності учня через опанування астрономічних знань, що увійшли до світової культури;
- формування наукового світогляду через опанування методів наукового пізнання і навчального матеріалу астрономічного змісту;
- формування пізнавальної діяльності у процесі вивчення навчального матеріалу астрономічного змісту.

Пропедевтика астрономічних знань у курсі фізики основної школи не лише можлива, а й необхідна на нинішньому етапі розвитку вітчизняної освіти. Така пропедевтика спрямована як на вирішення завдань навчання фізики, так і астрономії.

ЛАБОРАТОРІЯ ХІМІЧНОЇ І БІОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

НАВЧАЛЬНИЙ НАРАТИВ ЯК ФОРМА ПРЕДСТАВЛЕННЯ НАУКОВИХ ЗНАНЬ

Л. П. Величко, д-р пед. наук

Предметний зміст шкільної хімічної освіти постійно збагачується новітніми науковими знаннями, упровадження яких потребує методичного опрацювання. Для забезпечення доступності цих знань учитель використовує міжпредметні зв'язки, приклади практичного застосування, трансформуючи в усякий спосіб зміст, утім, за дужками залишається форма викладення. Ефективною формою передавання наукової інформації нині визнано наратив.

Проблема наративу цікавить багатьох філософів освіти, педагогів у всьому світі⁴. Вони визнають безперечне значення «пояснювальної оповіді» в поширенні наукових ідей, їх усвідомленні. Наприклад, у звіті фонду Наффілда пропонується, щоб «наукова освіта активніше використовувала один із найефективніших і найпопулярніших у світі способів поширення ідей – наративну форму»⁵.

Дослідники наративу називають різні його види: художній, історичний, науковий та ін., визначають їх специфічні функції. Зважаючи на значення наративу в природничій освіті, ми **пропонуємо виокремити навчальний наратив як дидактичну категорію**.

У процесі опрацювання теми «Методична система навчання хімії у старшій школі на академічному рівні» було досліджено такі основні функції наративу, як інформування, інтерпретації, переконання, зацікавлення.

Носієм навчального наративу є передусім підручник, але навчальний наратив може набувати різних форм: оповіді в підручнику, відеоряду в педагогічному програмному засобі, комп'ютерної презентації тощо, а також може

⁴ 1) Трубина Е. Г. Нарратология: основы, проблемы, перспективы. Материалы к специальному курсу [Электронный ресурс] / Е. Г. Трубина.– Режим доступа: http://www2.usu.ru/philosophy/soc_phil/rus/courses.html; 2) За пределами двухтысячного года: естественнонаучное образование для будущего [Текст] / [пер. с англ. и предисл. Б. В. Булобаша]. – Нижний Новгород : НГЦ, 2001. – 56 с.; 3) Карабаева А. Г. Нарратив в науке и образовании. Инновации и образование : Сб. матер. конф. [Текст] / А. Г. Карабаева. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – Вып. 29. – С. 89–96.

⁵ Див.: Трубина Е. Г. Нарратология: основы, проблемы, перспективы...

поєднувати різні форми. В усіх випадках навчальний наратив скорочує шлях від носія знань до суб'єкта навчання, робить знання доступними й переконливими.

Навчальну цінність має також створення учнями власних оповідей на наукові теми. Це передбачає пошук і відбір інформації, викладення альтернативних поглядів і критичне оцінювання їх, формулювання власних думок, підготовку письмового чи усного повідомлення, виступ перед аудиторією, комп'ютерну презентацію тощо. Можна стверджувати, що створення й використання наративу сприяє формуванню ключових компетентностей учнів.

РЕАЛІЗАЦІЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ЗМІСТУ ХІМІЧНОЇ ОСВІТИ НА АКАДЕМІЧНОМУ РІВНІ

Т. І. Вороненко, канд. пед. наук

Реформування освіти в Україні обумовлене необхідністю розробки для старшої школи нових підходів до організації навчання, орієнтованих на широку диференціацію, варіативність, багатопрофільність, інтеграцію загальної та допрофесійної освіти і спрямованих на створення сприятливих умов для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів. Хімічна освіта спрямовується на посилення її екологічної складової, що стимулює формування ціннісних орієнтацій особистості у системі взаємодії природи, людини і суспільства, розширює сферу творчого використання хімічних знань. З'ясування характеру взаємозв'язку людини і природи вимагає дослідження змісту і спрямованості висвітлення цього питання у шкільному курсі хімії (надання учням знань про механізми, чинники, шляхи досягнення як особистої, так і загальної безпеки).

Під час дослідження було проаналізовано зміст і завдання чинних програм і підручників з хімії (академічний рівень навчання) з погляду реалізації екологічної складової, складено пакет експериментальних матеріалів, здійснено анкетування вчителів.

Проведена дослідна робота підтвердила існування значної кількості визначень поняття «екологія», а іноді й ототожнень цієї науки з природокористуванням та охороною природи. У навчальних програмах з хімії (академічний рівень) подано зміст і державні вимоги до загальноосвітньої підготовки учнів, але конкретно не зазначено теми й факти, які мають розглядатися з екологічної точки зору; відсутня конкретизація методів, форм і засобів щодо реалізації екологічної складової.

Результати дослідження: уточнено поняття «екологія» з погляду методики викладання хімії; конкретизовано зміст екологічної складової курсу хімії у профільній школі для кожної теми; обґрунтовано необхідність розмежування понять «екологія», «природокористування» та «охорона природи» для ефективнішого вивчення та сукупної їх дії для розвитку ключових компетентностей та екологічної культури. Це сприятиме розумінню учнями взаємозв'язків колообігів складових природи, створить умови для їхнього саморозвитку, формування наукового світогляду, свідомого вибору поведінки та вміння користуватися матеріалами як у побуті, так і – в подальшому – на виробництві.

Вітчизняна система освіти наразі перебуває у стані пошуку нових шляхів забезпечення гармонійного співіснування соціуму і довкілля. Розвиток системи екологічної освіти, екологізація окремих предметів і, зокрема, реалізація екологічної складової змісту хімічної освіти є одним зі шляхів у розв'язанні цієї задачі.

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСНОВНИХ ЗАСАД УПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ХІМІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

М. М. Савчин, канд. пед. наук

У процесі дослідження теоретичних і методичних засад упровадження компетентісного підходу до навчання хімії в основній школі цей підхід розглядаємо як такий, що інтегрує аксіологічну, мотиваційну, рефлексивну, когнітивну і операційно-технологічну складові результатів навчання. У комплексі вони відбивають не лише здобуті знання, набуті вміння і навички, а й досвід емоційно-ціннісного ставлення. Компетентність випускника школи є базовою, багатофункціональною, міждисциплінарною характеристикою, яка зосереджується на значному інтелектуальному розвитку, здатності до рефлексії, що полягає в осмисленні свого внутрішнього світу та світу іншої людини.

Компетентісний підхід поєднується з діяльнісним, коли дія, операція співвідносяться з ситуацією, проблемою, розв'язання яких є процесом і результатом набуття відповідної компетенції. Діяльнісний підхід ставить за мету організацію діяльності учня на прояв активності. Його завданням є переведення заданих державою предметних компетенцій в особистісне надбання учня: компетентність у міру здібностей і потреб, активне її застосування на практиці, надання переваги самостійній навчальній діяльності на уроці та поза його межами.

Системний підхід орієнтує на навчання як цілеспрямовану діяльність суб'єкта і націлює на розуміння зв'язків між метою, змістом, навчальними завданнями, формами і методами, досвідом, дає змогу виявити загальні властивості і якісні характеристики компетентнісного підходу. Використання системного підходу потребує розуміння вчителями суті таких понять, як компетентність, компетенція, компетентнісний підхід, здатності, цінності, досвід, групи компетентностей та їх характеристика і взаємозв'язки між ними.

Особистісний підхід передбачає реалізацію особистісного потенціалу кожного учня як носія культури, котрий усвідомлює смисл життя, має стійкі моральні якості, розвиває свої здібності, проявляє особистісне ставлення до навчання, до життєвих проблем і визначення їх цілей.

Діяльнісний та особистісний підходи взаємопов'язані й обопільно з іншими чинниками визначають особистісний розвиток кожного учня. Реалізація цих двох підходів у навчальному процесі дає змогу визначити та підтримати індивідуальність школяра, сприяти самореалізації, а вчитель стає координатором його пізнавальної діяльності.

Диференційований підхід стосується врахування індивідуальних особливостей учнів і передбачає впровадження ефективних технологій, що сприятимуть самонавчанню, самоконтролю, самовдосконаленню особистості.

Синергетичний підхід, який поки що не має належного обґрунтування в дидактичній теорії, спрямовується на розвиток самоосвіти, саморозвитку учнів як прояв самоорганізації в освітній системі.

Отже, впровадження компетентнісного підходу в навчанні хімії в основній школі вимагає практичних зусиль, спрямованих на конкретизацію зазначених підходів, розроблення методів, форм, способів діяльності вчителя і учня, технологій, що забезпечать самостійність, саморозвиток, самоорганізацію особистості.

ПРО РЕЗУЛЬТАТИ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ З РОЗРОБЛЕННЯ МЕТОДИЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ В 11 КЛАСІ РОЗДІЛУ «РОЛЬ ХІМІЇ В ЖИТТІ СУСПІЛЬСТВА»

Г. А. Лашевська

Мета проведеної експериментальної роботи полягала в апробуванні добірки навчальних завдань на базі Великодимерського середнього загальноосвітнього навчально-виховного комплексу Броварського р-ну Київської обл., середньої загальноосвітньої школи № 308 м. Києва і гімназії «Кієво-Могилянський колегіум».

Завдання експериментальної апробації полягали в тому, щоб:

- установити відповідність розроблених завдань віковим навчально-пізнавальним можливостям та індивідуальним інтересам учнів 11-х класів;
- визначити, які саме завдання доцільно включити до змісту теми «Роль хімії в житті суспільства»;
- з'ясувати, які методичні підходи до використання таких завдань є найбільш ефективними;
- здійснити проміжний аналіз та узагальнення результатів формувального експерименту.

Розроблені дидактичні матеріали містять умови завдань, інструкції до окремих лабораторних дослідів і дослідів для домашнього й позаурочного хімічного експерименту.

В умовах педагогічного експерименту було *встановлено*, що розроблені завдання відповідають віковим навчально-пізнавальним можливостям та індивідуальним інтересам учнів 11-х класів. *Виявлено*, що доцільно надавати учням можливість вибирати з таких завдань ті, що відповідають їхнім особистим освітнім потребам, нахилам і здібностям, професійному самовизначенню. *Установлено* існування психолого-педагогічної суперечності між значущістю теми «Роль хімії в житті суспільства» і обмеженістю часу на її вивчення. *Запропоновано* шляхи розв'язання проблеми: використання наявних в учнів хімічних знань для розв'язування ситуативних навчальних завдань, зміст яких пов'язаний із повсякденним життям, збереженням здоров'я, використанням хімічних знань для розвитку техніки, розв'язанням проблем довкілля тощо. *З'ясовано*, що вибір підходів до використання таких завдань зумовлений, передусім, методичними уподобаннями вчителя і технічним обладнанням кабінету хімії. *Виявлено* ефективність використання таких завдань і на уроках під час роботи у малих навчальних групах, і як завдань для домашньої роботи над міні-проектами.

Апробовано методичний підхід, який полягає в тому, щоб завдання, які стосуються ролі хімії в житті суспільства, систематично використовувати впродовж вивчення хімії елементів та органічної хімії у старшій школі. В умовах експерименту *перевірено й встановлено* педагогічну доцільність завдань ужиткового спрямування, їх відповідність компетентнісному підходу, доступність для учнів з різними рівнями підготовки.

КОНТРОЛЬ І ДІАГНОСТИКА НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ХІМІЇ

Н. В. Титаренко

Хімія – навчальний предмет освітньої галузі «Природознавство», що спрямований на формування наукового світогляду учня на основі засвоєння системи знань про речовини та їх перетворення, основні хімічні закони й теорії, методи наукового пізнання. Цей предмет має сприяти формуванню життєвої і соціальної компетентностей учня, його екологічної культури, навичок безпечного поводження з речовинами у побуті та на виробництві. Учень, вивчаючи хімію, має розуміти її роль у розвитку суспільного господарства та в забезпеченні добробуту людини. Стан виконання завдань, поставлених перед навчальним предметом «хімія», має підлягати постійному контролю й діагностиці для своєчасного коригування навчально-виховного процесу й усунення виявлених недоліків і прогалин у навчанні.

Результати контролю і діагностики навчально-пізнавальної діяльності учнів виражаються в її оцінці. Слово «оцінка» означає характеристику цінності, рівень чи значення будь-яких об'єктів або процесів. Оцінити (стосовно навчально-пізнавальної діяльності) – означає встановити рівень виконання учнями завдань, поставлених перед ними в процесі навчання.

За результатами анкетування й опитування вчителів хімії було з'ясовано, що гнучкішої, різнопланової системи діагностики й оцінювання потребує профільна старша школа, яка на основі диференційованого навчання має враховувати не лише навчальні досягнення, а й творчі, проектно-дослідницькі, особистісні, соціально значущі результати, уміння розв'язувати проблеми, що виникають у різних життєвих ситуаціях.

Проаналізована науково-методична і педагогічна література з питань контролю, дала змогу з'ясувати, що в сучасній дидактиці виокремлюються такі методи діагностики – спостереження, усне опитування, письмова діагностика.

У 10–11-х класах, коли обсяг матеріалу для опрацювання достатньо великий, з метою економії часу проблему співвідношення усних і письмових форм діагностики учителі хімії здебільшого вирішують на користь останніх.

Результатом проведення експерименту стало прийняття для себе тестування, яке може виконувати і функцію діагностики, і функцію контролю, залежно від поставленої мети.

Здобута інформація узагальнена і подана в монографії «Навчання хімії в старшій школі на академічному рівні». У підпункті 3.5 «Контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів» розділу 3 «Реалізація методичної системи навчання хімії на академічному рівні» розглядаються такі питання: критерії оцінювання з хімії, методи діагностики, зовнішнє незалежне оцінювання.

КУЛЬТУРНО-ЦІННІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ШКІЛЬНОЇ БІОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Н. Ю. Матяш, канд. пед. наук

Культура як загальносуспільне надбання, а природа як дивовижний вивір чинять вагомий вплив на формування в учнів світосприйняття. Тож біологічна освіта має формувати в учня культурно-ціннісні орієнтації з огляду на об'єкти живої природи, переконувати, що людина як частина природи залежить від зовнішніх умов, а отже, об'єктивність відповідних законів позначається на повноцінності життя, життєдіяльності і бутті як такому.

Біологічні знання – це здобуток різних конкретних наук біологічної галузі. Однак, вони є загальнокультурним надбанням і можуть стати елементом культури будь-якої освіченої людини.

Одне з основних завдань шкільної біологічної освіти – формувати в учнів позитивні ціннісні орієнтації до об'єктів живої природи. Звідси важливим виховним аспектом культурної людини є її ставлення до природи в цілому як неозціненного шедевра і природних об'єктів зокрема. Культурні надбання створені людиною. Але і культурні надбання, і природні об'єкти – це неперевірена цінність. Саме тому важливо спрямувати навчальну діяльність учня на формування переконання, що основою гармонійного розвитку особистості є розуміння, що все створене і природою, і людиною є одним цілим і невід'ємним одне від одного, допомогти йому увібрати в себе і створене людством (культурне), і створене природою (природне). Засвоєння такого тлумачення біологічних знань буде не лише частиною загальної середньої освіти і культури кожного учня, а й складовою його світогляду.

Філософи запевняють, що немає науки вільної від цінностей і, відповідно, немає знання вільного від ціннісних суджень. Останні є аксіологічним базисом норм і відношень усередині самого знання, вони проникають у нього через його філософську орієнтацію і методологічний базис. Тож цінності як категорія мають важливе значення для формування в учнів нових знань, основою яких є ціннісні судження.

Звідси випливає, що пізнавальна діяльність учнів є культурно-ціннісно орієнтованою, а зміст знання не втрачає атрибута об'єктивності. Посилення в учнів розуміння, що біологічні знання є складовою загальної культури кожної освіченої людини і є цінністю, передбачено через утілення принципу культуровідповідності і аксіологічного підходу до їх формування. Реалізація зазначених принципів і підходу можлива за посилення ціннісно-сислової спрямованості змісту біологічної освіти, в основу якого покладено: гуманістичні цінності і духовність; культурно-ціннісна спрямованість біологічних знань як складової світогляду кожного учня; відображення сучасних досягнень і тенденцій розвитку біологічних наук; результати пошуків зарубіжних і вітчизняних учених; упровадження таких активних методів навчання як дискусія тощо.

ЕКОЛОГІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ БІОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

В. В. Вербицький, д-р пед. наук

Сьогодні зміст шкільної біологічної освіти має бути спрямований на формування особистості з екологічно світоглядною установкою на дотримання норм екологічно грамотної поведінки і виконання практичних дій щодо захисту власного здоров'я і навколишнього природного середовища.

Розвиток екологічної освіти має відбуватися на основі синтезу трьох основних підходів (тенденцій): формування сучасних екологічних уявлень; формування нового ставлення до природи; формування нових стратегій і технологій взаємодії з природою.

Загальноосвітньому навчальному закладу відводиться провідна і найважливіша роль у біологічній, екологічній освіті і вихованні учнівської молоді. Це – основна ланка, оскільки не всі її випускники зможуть здобути вищу освіту. Мета загальної середньої освіти – формування особистості з новим, екоцентричним типом мислення й свідомості, високим ступенем екологічної культури.

Ефективним засобом формування екологічної культури є екологізація шкільної освіти, яка передбачає включення екологічних аспектів, що пов'язані з основним матеріалом, до складу практично всіх навчальних предметів. В основу процесу екологізації мають бути покладені дидактичні, психологічні, етичні та методичні принципи.

Пріоритетом загальної середньої екологічної освіти є особистісна орієнтація, що передбачає створення таких умов, за яких природа стає особистісною цінністю для кожного школяра. Такий підхід здійснюється відповідно до віку дітей, обсягу та рівня їхніх знань і досвіду, психологічних особливостей.

Зміст шкільної екологічної освіти від початкових до старших класів структурується за блочно-модульним принципом і відображає напрями сучасної екології. Обов'язковими є два блоки: а) екологія як наука про закономірності співіснування і взаємодії організмів з навколишнім середовищем; б) екологічні аспекти сучасної цивілізації.

Екологічна освіта в загальноосвітньому навчальному закладі може бути реалізована за трьома моделями – однопредметною, багатопредметною і змішаною.

Однопредметна модель передбачає екологічну освіту в рамках окремого предмета (базується на інтеграції навчального матеріалу та інтегрованих методів і формах навчання).

Багатопредметна модель передбачає максимальну екологізацію змісту предметів як природничого, так і суспільно-гуманітарного циклів. Змішана модель – найперспективніша. В ній екологічний зміст, поданий як поаспектно у кожному навчальному предметі, так і цілісно – у спеціальних інтегрованих курсах, передбачених кожним етапом навчання.

БІОЛОГІЧНА ОСВІТА ЯК ЧИННИК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО Й ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ

Т. В. Коршевнюк, канд. пед. наук

Однією з пріоритетних позицій вітчизняної середньої біологічної освіти є орієнтація на загальнокультурний розвиток учнів. Нині формування особистості учня розглядається як основне завдання і як її системотвірний компонент. Мета і результат сучасної середньої біологічної освіти прогнозуються у діяльнісній формі як розвиток готовності і здатності учнів до проектування й організації життєдіяльності в умовах стрімких змін соціуму. Ця готовність базується на вмінні застосовувати (переносити в нову життєву ситуацію) засвоєні знання і вміння, проявляти у навчально-соціальній практиці здатність брати відповідальність за наслідки своєї поведінки у довкіллі, долучатися до природоохоронної діяльності. Підвищено практичну спрямованість змісту освіти, в тому числі за рахунок збільшення питомої ваги розв'язання творчих задач.

Під час дослідження було здійснено аналіз змісту біологічного компонента шкільної природничої освіти з позицій цілісності, комплементарності, функціональності. Виходимо з того, що цілісність сприяє формуванню регулятивних, пізнавальних і комунікативних дій завдяки одночасному впливові на інтелектуальну, емоційну й вольову сфери учня. Комплементарність передбачає

взаємодоповнюваність і взаємозалежність компонентів змісту освіти. Функціональність забезпечує сформованість мотиваційного, когнітивного, діяльнісного і рефлексивного компонентів навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Здійснений аналіз виявив неузгодженість інтелектуального й особистісного у змісті середньої біологічної освіти. Домінування першого простежується у змісті шкільної біологічної освіти упродовж кількох десятиліть, хоч орієнтація на розвиток особистості визначена як пріоритетна. Усталена парадигма «від соціального до особистісного» позбавляла учня суб'єктності, навчальний матеріал для школярів не набував особистісної значущості. Нині особистість учня розглядається у контексті соціалізації, тож існує необхідність теоретично й методично забезпечити становлення системи формування особистості школяра. З цією метою слід виокремити об'єкти відносно яких учень стає суб'єктом діяльності, який активно й усвідомлено ознайомлюється з культурно-історичними досягненнями людства, опановує знання і способи діяльності.

Вітчизняна теорія і методика навчання біології потребує утвердження компетентнісного підходу, в межах якого значення набуває не стільки інформативна насиченість знань, скільки ставлення учнів до їх засвоєння. Отже, увагу слід акцентувати на суб'єктності формування біологічних знань, що сприятиме актуалізації культурологічної функції шкільної біологічної освіти.

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНОЦІННОСТІ ВАРІАНТІВ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ ЗА ДИСКРИМІНАНТНОЮ ЗДАТНІСТЮ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ЕКСПЕРИМЕНТІ

О. Г. Козленко

Уході дослідження навчально-виховного процесу з біології в старшій школі на академічному рівні особливе значення має створення й апробування авторських експериментальних матеріалів (у нашому дослідженні це була добірка завдань до тем «Закономірності спадковості», «Закономірності мінливості» і «Генотип як цілісна система»). Зазвичай такі добірки завдань складаються в кількох варіантах (щонайменше двох), і за замовчуванням вважається, що варіанти є однаковими не тільки за структурою і формою завдань, але й за складністю.

У нашому дослідженні ми перевірили цю тезу за допомогою статистичних методів, розроблених теорією педагогічних вимірювань Item Response Theory (IRT).

За результатами проведення в межах педагогічного експерименту в базових школах самостійної роботи було складено матрицю вихідних тестових балів (для 81 учня з 5 різних класів академічного рівня, окремо для різних варіантів), з позначенням правильності відповіді на кожне з використаних завдань тесту. Розраховувалися два показники: рівень складності завдання та дискримінантна здатність завдання. Аналіз результатів статистичної обробки завдань показав, що більшість завдань розробленого тесту (8 завдань з 15 в кожному з варіантів) має середню дискримінантну здатність, що є доволі високим показником.

Дослідження підтвердило рівноцінність дискримінантної здатності більшості завдань різних варіантів (або високий рівень показника для обох варіантів, або низький – також для обох варіантів), що свідчило про збалансованість варіантів завдань.

Дуже показовим є випадок нерівноцінності одного з завдань (першого завдання для обох варіантів). За формою завдання близькі: необхідно за фотографією обрати номер хромосоми, за якою спостерігається моносомія (1 варіант) або трисомія (2 варіант). Утім, статистична обробка результатів виявила значну різницю в дискримінантній здатності (висока для 1 варіанта і відсутня для 2 варіанта). Пояснити таку різницю можна лише виходячи з неочевидності для учнів того факту, що наявність у каріотипі чоловіка однієї X-хромосоми та однієї Y-хромосоми не є ознаками моносомії.

Аналіз випадків дисконкордантності завдань різних варіантів дає змогу виявити подібні розбіжності в уявленнях учнів про певні наукові категорії та особливості інтерпретації учнями запитань під час виконання роботи, що слід урахувати під час створення валідних тестів для педагогічних вимірювань.

ЗНАННЯ ПРО НАНОТЕХНОЛОГІЇ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ З БІОЛОГІЇ

С. Ю. Кучук

На думку багатьох сучасних експертів, ХХІ століття буде століттям нанонауки й нанотехнологій. В усіх країнах світу, в тому числі й в Україні, проводяться інтенсивні дослідження з нанонауки та впровадження результатів нанотехнологій у практичну діяльність людини.

Аналіз наукової літератури та інших джерел свідчить, що бурхливий розвиток нанонауки і нанотехнологій протягом останніх десятиріч відкривають принципово нові горизонти в усіх галузях науки і техніки, в тому числі і в біології. Стрімкий розвиток інноваційних виробництв на основі нанотехнологій передбачає формування в учнів сучасних біологічних знань з нанонаук і нанотехнологій, що і складає сутність нанотехнологічного підходу в освіті.

У чинних програмах і підручниках з біології знання про досягнення нанонаук і нанотехнологій не висвітлюються, а інтерес учнів до цих знань зростає. Ця розбіжність викликана складністю наукових знань, які методично адаптувати не так просто, обмеженістю навчальних годин на вивчення біології. Щоб задовольнити пізнавальний інтерес учнів до сучасних біологічних знань, у тому числі й з нанонаук, учителі змушені викладати їх конспективно, а тому значна частина навчального матеріалу залишається за межами шкільного курсу.

Якнайшвидше розв'язати цю проблему можна за умови наукового розроблення та запровадження у школі факультативних занять і курсів за вибором, які ознайомлювали б старшокласників із сучасними досягненнями нанонаук і нанотехнологій.

З огляду на викладене, нами була розроблена авторська програма факультативного курсу «Нанотехнології в біології» для учнів 10–11-х класів. Головна мета курсу – загальне ознайомлення учнів з методами нанотехнологій, які використовуються в біологічних дослідженнях, та їх можливим практичним застосуванням у медицині, в екології, на промисловому і сільськогосподарському виробництвах.

Застосування різноманітних методичних підходів до формування в учнів сучасних біологічних знань з нанонаук на факультативних заняттях зменшить розрив між пізнавальними інтересами учнів до цих знань і можливостями їх здобуття.

ЛАБОРАТОРІЯ ГЕОГРАФІЧНОЇ ТА ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ

ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА «ГЕОГРАФІЯ МАТЕРИКІВ І ОКЕАНІВ» НА ЗАСАДАХ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

О. Ф. Надтока, канд. пед. наук

Шкільний підручник має відповідати сучасному стану розвитку науки, вимогам чинної програми, забезпечувати системність, послідовність і логічність викладу матеріалу, зреалізувати зв'язок теорії з практикою. Національний підручник має нести власну педагогічну ідею, розбудовувати українську освіту. Нові підручники з географії мають показати ступінь національної ідентифікації, а не лише зупинитися на проблемах глобалізації. Водночас, у змісті – для прикладів – слід ширше використовувати реалії своєї батьківщини як ілюстрування тих чи інших природних явищ і фізико-географічних особливостей. Априорі підручник з географії має бути «оберненим до учня», тобто особистісно зорієнтованим. Він має здійснювати не лише ретрансляцію матеріалу, а й розкриття методичних аспектів здобуття знань, форми набуття компетентностей, тому, як і будь-яка навчальна книга, виконувати такі основні функції: інформаційну, пізнавальну і виховну.

Для створення якісного шкільного підручника важливими є такі положення, як: структурування і добір навчальної інформації, актуальність і зв'язок із сучасністю, урахування новітніх наукових здобутків, відображення системності науки і загальнокультурних надбань у змісті освіти, гуманізація та діяльнісний підхід.

Наразі маємо чотири моделі створення підручника з географії: конвекційна; програмована; модель створення проблемного підручника і комбінована.

За умов першої моделі підручник створюється за традиційною методикою як енциклопедична подача матеріалу, тож такі підручники належать до категорії репродуктивного типу. У розрізі другої моделі розкриваються основні положення наук. У царині географії такі підручники спираються на вироблення цілісної системи географічних знань. Модель створення проблемного підручника зорієнтована на творчий характер навчальної діяльності, її продуктивну складову.

Розв'язання проблем є основною методичною особливістю цих підручників і вони спрямовуються на поглиблення бази знань учнів і на розширення їхнього компетентнісного поля. Комбінована модель створення підручника включає елементи попередніх моделей, але жодна з них не превалює.

Проаналізувавши моделі створення підручників, зазначимо, що основними особливостями особистісно зорієнтованого підручника мають бути: 1) розрахованість на їх упровадження через активну модель навчання, що сприятиме зацікавленню учнів завдяки урізноманітненню подання інформації; 2) підготовленість основних текстів параграфів з огляду на індивідуальні вікові особливості учнів; 3) наявність інтерактивних рубрик; 4) ілюстративність (малюнки, схеми, карти тощо) має бути підпорядкована не лише текстовій частині, а нести дидактично виправдане навантаження, підкріплене питаннями розвивального характеру.

ПРАКТИЧНА РОБОТА ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ ГЕОГРАФІЧНИХ ПОНЯТЬ

Т.Г. Назаренко, канд. пед. наук

Визначальне завдання прикладної освіти сьогодення полягає у тому, щоб допомогти учневі застосовувати здобуті знання, робити їх корисними у повсякденному житті. Цим вимогам здебільшого відповідає й оновлений зміст та структура шкільного курсу «Географія материків і океанів», який вивчається учнями у сьомому класі загальноосвітніх навчальних закладів.

Під змістом географічної освіти ми розуміємо систему географічних знань, певних навичок і вмінь, спрямованих на формування світогляду учнів, їхніх поглядів і переконань, що сприяє підготовці молодого покоління до участі у розбудові демократичної держави Україна.

Найбільш корисною, з цього погляду, є навчальна практична робота – форма організації навчально-виховного процесу, яка об'єднує аналітичний аспект з людським сприйняттям, інтуїцією з практичними методами навчання та прикладним застосуванням.

Вивчення географії на сучасному етапі не можливе без набуття практичних умінь і навичок, які формуються під час виконання практичних робіт. Саме практичні роботи надають учням можливість активно навчатися, здійснювати пошуково-дослідницьку роботу, творчо осмислювати процеси і явища, що відбуваються в оболонках Землі, доводити існування в природі закономірних взаємозв'язків між їх складовими.

Практична спрямованість – один з перспективних методів пізнавальної діяльності в навчанні. Відомо, що рівень навчальної компетентності вимірюється й оцінюється здібністю учня здобувати нові знання, використовувати їх у навчальній і практичній діяльності. За сенсом практичні роботи мають окреслити учням матеріал для вивчення, формувати і сприяти засвоєнню географічних понять, методів і навичок через діяльність за створенням і дослідженням географічних об'єктів, процесів і явищ. Іншими словами, під час виконання практичної роботи перед учителями географії постає завдання добору практичних завдань, які забезпечили б реалізацію різних видів діяльності в опануванні учнями географічної термінології.

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

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИВЧЕННІ ФІЗИЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ

М. Г. Криловець, д-р пед. наук

Нові завдання української освіти в умовах входження в європейський та світовий простір вимагають застосування інноваційних технологій у всіх сферах педагогічної теорії і практики, тому за своїм змістом, формами і методами освіта є незмінним феноменом. Освітня галузь реагує на цивілізаційні виклики, суспільні реалії, ураховує тенденції, перспективи розвитку суспільства, національного буття народу.

Комп'ютерні (нові інформаційні) технології навчання – це процеси підготовки та передачі інформації учням, засобом здійснення яких є комп'ютер. Комп'ютерна технологія ґрунтується на використанні певної формалізованої моделі змісту, яка подана педагогічними програмними засобами, що записані у пам'яті комп'ютера.

У процесі занять учнів з використанням комп'ютерів поліпшується їхня пам'ять та увага. Якщо поданий на екран монітора географічний матеріал є яскравим і значним, то учень мимоволі звертає на нього увагу. І в цьому випадку

комп'ютер незамінний, оскільки передає інформацію у привабливій формі, що не тільки прискорює запам'ятовування змісту, але й робить його осмисленим і довготривалим.

Отже, комп'ютерне навчання може забезпечити підвищення інформаційної культури учнів, піднести зміст, методи і засоби навчання до світових стандартів, підвищити їх якість, створити сприятливі умови для дослідницької діяльності учнів, розвивати у них навички самоконтролю за пізнавальною діяльністю, забезпечувати форми індивідуалізації навчання.

Із розвитком та вдосконаленням комп'ютерних засобів розвиваються й інформаційні технології навчання, які перетворюються на самостійну методичну систему.

Інформатизація навчання географії спрямовується на формування і розвиток інтелектуального потенціалу учнів, вдосконалення форм і технологій навчально-виховного процесу, впровадження комп'ютерних методів, що дає змогу розв'язувати проблеми освіти на рівні світових стандартів. Використання в навчально-виховному процесі інформаційних технологій дає помітний дидактичний ефект, що забезпечується вільним доступом до динамічних засобів фіксації та обробки інформації різних видів.

Сучасний вчитель географії, щоб досягти високого професіоналізму в своїй діяльності, змушений оволодіти інформаційними технологіями. Вони допоможуть йому більш доступно здійснювати навчальний процес і досягати значно відчутних результатів у навчанні такого специфічного предмета як географія.

У цілому комп'ютер не слід переоцінювати. Він все ж таки є засобом навчання географії і не формує особистість, а лише передає географічні знання за допомогою різних схем, малюнків, картосхем, слайдів, діаграм, цифрових показників тощо.

НАПРЯМИ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ КУРСУ ЗАГАЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ ДЛЯ 6 КЛАСУ

Л. І. Круглик, канд. пед. наук

На основі оновлених стандартів географічної освіти і навчальних програм (сайт Міністерства освіти і науки, України) визначено, що існуючий зміст курсу загальної географії потребує скорочення та спрощення окремих тем і параграфів, а також повернення розділу «Земля у космічному просторі».

Одним із напрямів оновлення змісту і структури землезнавчого курсу вважаємо удосконалення теми «Відкриття нових земель». Усі етапи географічних відкриттів переобтяжені кількістю персоналій, років, фактів, проблем. Пропонується основну увагу приділяти навколосвітнім подорожам, залишивши дослідження окремих регіонів для курсів географії материків і океанів та географії України. У вимогах до знання та умінь учнів з означеної теми передбачається обов'язкова характеристика навколосвітніх подорожей. Учні, які прагнуть отримати найвищу оцінку з теми, можуть самостійно з різних джерел знань знаходити цікаві факти та проблеми стосовно характеристики кожної епохи географічних відкриттів.

Важливу роль у сучасному пізнанні природи Землі та її проблем відіграють космічні дослідження. «Космічне землезнавство» – нова галузь сучасної географії, яка швидко розвивається. З огляду на це вважаємо, що вилучення теми «Земля у космічному просторі» з курсу загальної географії є методологічною помилкою у визначенні його змісту.

В експериментальних школах ми плануємо за рахунок резерву навчального часу (чотири години) сформувавши та поглибити знання про:

- Землю і Космос, Землю як частину Сонячної системи;
- вплив Космосу на Землю і життя людей;
- рухи Землі, її форму і розміри.

Перелічені змістові положення вказують на те, що це є суто географічний матеріал і саме з нього потрібно починати вивчення загальної географії у 6-му класі. На нашу думку, назву курсу доцільно змінити на «Землезнавство». Як землезнавчий курс він розглядає головні риси Землі як планети Сонячної системи, закономірності її будови і розвитку. На основі знань про геосфери, з яких складається наша планета, характеризується географічна оболонка, її природні комплекси, їх цілісність і взаємозв'язки компонентів природи. Наголошується на розкритті впливу природних умов на життя і діяльність людей, їхній побут, а також на звичаї і культуру народів.

Отже оновлення змісту і структури курсу географії у 6-му класі пов'язане з піднесенням його науково-теоретичного рівня за рахунок повернення розділу «Земля у космічному просторі», скорочення розділу «Географічне пізнання Землі», зняття окремих складних понять у темі «Атмосфера» («відносна вологість», «циклон», «антициклон» тощо); змістове і структурне удосконалення розділу «Земля – планета людей».

ОСОБЛИВОСТІ РОЗРОБКИ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ ДЛЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ «ГЕОГРАФІЯ» (6 клас)

В. С. Яценко, канд. пед. наук

Основна мета навчальної програми для загальноосвітніх навчальних закладів «Географія» (6 кл.) – здійснення переходу від підготовчого етапу вивчення предметів природничого циклу у початковій школі до окремих курсів географії, збагачення знань учнів відомостями про Землю, формування в дітей умінь і навичок поведінки в навколишньому середовищі, виховання гуманістичного світогляду. Програма складається з пояснювальної записки, змісту навчального матеріалу і державних вимог до рівня підготовки учнів.

Важливою особливістю програми є те, що навчальний курс розроблено не тільки на базі теоретичної діяльності, але й з урахуванням сучасних тенденцій розвитку інтелектуальних здібностей, умінь просторово мислити, логічно висловлювати свої думки, обґрунтовувати свої погляди на основі вивченого матеріалу, реалізовувати себе як творчу особистість.

У практиці вивчення шкільного курсу загальної географії для науково-педагогічного діяльності поки що немає наукового обґрунтування програми, яка була б інтегрована в систему вивчення курсів «Я і Україна» та «Навколишній світ». З огляду на це, спроба оновити зміст географічної освіти в основній школі є важливим кроком у забезпеченні наступності між різними ланками освіти.

Виходячи з контексту авторської навчальної програми, яка розробляється, ми стоїмо на позиції принципів пріоритету розвивального навчання і виховання, що дає змогу поліпшити рівень знань, засвоєння тем курсу загальної географії, а також активізує пошукову активність, діяльнісний творчий підхід, необхідність звертатися до різних джерел географічної інформації та передбачає багаторівневу інтеграцію змісту і методів освіти.

Як доповнення, з метою удосконалення цієї програми, можна запропонувати головні шляхи її наукового обґрунтування:

- виділити більше часу на формування вмінь і навичок учнів під час роботи з картами та на розв'язування задач на масштаб і визначення географічних координат;
- при викладанні навчального матеріалу особливу увагу слід звернути на екологічний аспект, особливо в розділі «Людина і географічна оболонка»;
- внести інформацію про вітчизняних дослідників, які зробили значний внесок у розвиток географічної науки України, краєзнавчий аспект;
- літературно і графічно доопрацювати дібраний матеріал.

ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

Л. В. Тименко, канд. пед. наук

Освіта України на сучасному етапі перебуває зазнає модернізації, спрямованої на входження до європейського і світового освітнього простору. Не секрет, що рівень освіти наших громадян, який засвідчується кваліфікаційним документом про закінчення шкіл різних ступенів – вищої (дипломи) і середньої – визнаються автоматично в зарубіжних країнах.

Контроль і оцінювання навчальних досягнень учнів є одним із важливіших етапів навчального процесу загальноосвітньої школи. Це – складні дидактичні процеси, які, з одного боку, можуть бути автономними, а з іншого – діалектично взаємодіяти.

Одним із методів контролю знань учнів у процесі навчання курсів географії є тести. Тест (англ. *test* – перевірка, випробування, контрольна робота) – сукупність завдань з певної галузі знань, або навчального предмета, яка дає змогу оцінити знання, вміння, навички, компетентність учнів або ж студентів.

Основна роль відводиться, на нашу думку, вчителю, який, знаючи здібності учнів, може запропонувати відповідні тести. З іншого боку, сам учень, знаючи ціну кожного рівня, може визначити свідомо й самостійно завдання відповідно до власних цілей, і зможе набрати в сумі від 1 до 12 балів, у такий спосіб засвідчивши власні досягнення.

Завдання з вільно конструйованою відповіддю рекомендуємо використовувати при проведенні занять з активними формами навчання, під час ролевих і ділових ігор, прес-конференцій, конференцій, семінарів тощо. Вони дають можливість учням розширювати й поглиблювати свої знання, уміння і навички, привчають до самостійної діяльності на уроках, формують аналітичний підхід до навчального матеріалу. Вчитель, користуючись ними, може диференційовано підходити до розподілу завдань і вивчення навчального матеріалу у класному колективі. Тестові завдання бажано використовувати й при проведенні шкільних олімпіад, у позакласній роботі з географії тощо.

Використовуючи тестові завдання шкільних курсів з географії, необхідно визначити найважливіші орієнтири щодо переваг моніторингу якості навчальних досягнень учнів, спрямованих не лише на державне замовлення програми МОНмолодьспорту України, а й на їхній особистісний розвиток.

З ІСТОРІЇ СТАНОВЛЕННЯ WEB-ТЕХНОЛОГІЙ

О. П. Кравчук, канд. пед. наук

За останні 20 р. у свідомості європейських і американських освітян слова «Інтернет», «інформаційні технології», «ІТ», «web-технології і ресурси» та похідні від них посіли чільне місце маркерів і орієнтирів інноваційного розвитку в освіті, але активне вживання цих слів ще не привело до розуміння їх значення, а отже, і до виявлення методичних сенсів оволодіння ними і впровадження у вчительську практику. Звертає на себе увагу факт синонімічного вживання фахівцями з інформатики понять «Інтернет» і «web-технології і ресурси», тому важливо знати історію виникнення їх і сутнісну різницю між цими явищами.

На втілення у життя технічного завдання з розроблення надійної системи передачі інформації на відстані (1957 р., Міністерство оборони США) до її першого втілення на основі комп'ютерної мережі Advanced Research Projects Agency Network знадобилося трохи більше 11 років (1969 р., 29 жовтня, Каліфорнійський університет та Стенфордський дослідницький інститут). Основним напрямом розвитку мережі стало розроблення програмного забезпечення передачі різноманітної інформації: 1971 р. – перша програма для відправлення електронних повідомлень (електронна пошта); 1973 р. – підключення мережі до трансатлантичних телефонних кабелів, налагодження зв'язку з організаціями у Великій Британії і Норвегії (отримання міжнародного статусу мережі); 1982–1983 рр. – стандартизація протоколів передачі даних, перехід на сучасний протокол ТСТ/ІР, який застосовується для об'єднання локальних мереж у єдиний віртуальний інформаційний простір (відтоді ARPANET змогла об'єднуватися з іншими комп'ютерними мережами, така глобальна система об'єднаних комп'ютерних мереж отримала назву «Інтернет»). У 1984 р. з'явилася міжуніверситетська мережа National Science Foundation Network (США). Зацікавленість учених з різних галузей знань новітньою системою обміну даними, збільшення швидкості передачі інформації сприяло зростанню стійкого громадського інтересу до розроблення відкритих мереж знань і створенню інструментів ефективної роботи з ними. У 1988 р. був розроблений протокол Internet Relay Chat, що забезпечив спілкування в реальному часі, а наступного року британський учений Тім Бернерс-Лі сформулював концепцію «Всесвітнього павутиння» (World Wide Web або просто «web», «веб») – системи відкритого доступу до зв'язаних між собою змістовими посиланнями документів, які розташовані на підключених до Інтернету комп'ютерах. Технологія переходу від одного

документа до іншого на основі контекстних гіперпосилань, які розміщуються у тексті, що спрощує пошук потрібної інформації та її оброблення, стала першою web-технологією і новою інформаційною технологією. Теоретичною основою WWW стало Memex (1945 р.) – устаткування для зберігання книг і записів людини, яке забезпечує швидкий і гнучкий пошук необхідної інформації в них. У 1991 р. система WWW стала загальнодоступною в Інтернеті. Основні принципи роботи WWW: загальнодоступність, апаратна незалежність, інтернаціоналізація, відкритість технологій, багатоформатна взаємодія з користувачем, семантичність, мобільність.

Найпоширеніші у роботі вчителів web-технології – це технології створення сайтів: HTML, DHTML, JavaScript, PHP, MySQL, XML+XLST, Ajax тощо. Завдання вчителя – навчитися застосовувати їх для виконання актуальних методичних задач.

ЗНАЧЕННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У НАВЧАННІ ГЕОГРАФІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Г. М. Ісаєва

Розвиток сучасної освіти спонукає до необхідності запровадження у навчально-виховному процесі інноваційних технологій, сучасних концепцій, програм, методик. Найдоцільнішим з інновацій є *метод проектів*. Він спрямований на розвиток пізнавальних здібностей школярів, формування вмінь самостійно знаходити шляхи розв’язання проблем через різні форми діяльності.

Коротко розкриємо зміст поняття. *Метод проектів* – це освітня технологія, яка спрямована на здобуття учнями знань у тісному зв’язку з реальною життєвою практикою, формування в них умінь і навичок завдяки системній організації проблемно-орієнтованого навчального пошуку. *Проектна технологія* передбачає системне і послідовне моделювання розв’язання проблемних ситуацій, які потребують від учасників навчального процесу пошукових зусиль, спрямованих на дослідження і розробку оптимальних шляхів створення проектів, їх неодмінний захист і аналіз результатів. *Метод проектів* – педагогічна технологія, яка орієнтує не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування і здобуття нових знань для активного освоєння нових способів людської діяльності. Проект багатогранний, ефективний, престижний і невичерпний. Навчальне проектування органічно вписується в традиційну класно-урочну систему, завдяки чому забезпечується неперервність, системність і науковість навчального процесу.

Метод проектів можна використовувати в класі як самостійну індивідуальну або групову роботу учнів упродовж різного за тривалістю часу з використанням підручника з географії, сучасних засобів інформаційних технологій, зокрема комп'ютерних, телекомунікаційних тощо.

Розробити і захистити монопредметний проект з географії учні можуть і в межах одного уроку чи пари, проте цьому передують тривалий процес формування базових знань. Метод проектів дає змогу розв'язувати відповідні проблеми, що передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань і вмій з різних галузей науки, техніки, творчих галузей. Результати виконання проектів мають бути «відчутними», тобто, якщо це теоретична проблема, – то відповідне її розв'язання, якщо практичне – готовий продукт проекту.

Проектні технології дають змогу формувати особистісні якості, які розвиваються лише в діяльності і не можуть бути засвоєні вербально. Під час роботи над проектом учні набувають досвід індивідуальної самостійної діяльності. Створення проекту стимулює учнів до розв'язання проблем, які вимагають певної суми знань, а також розвиває критичне мислення, формує навички роботи з інформацією, допомагає вирішувати пізнавальні й творчі завдання у співпраці, де учні виконують різні соціальні ролі. Активна участь у проектній роботі відкриває можливості в цікавій формі розвивати свої здібності і, що найважливіше, свою особистість.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕРЕБІГУ КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ГЕОГРАФІЇ

Н. А. Ковчин, канд. пед. наук

Забезпечення усвідомленого опанування учнями географічних знань можливе за умови глибокого і системного дослідження особливостей і закономірностей перебігу когнітивних процесів в учнів різних вікових груп. Засобом формування цілісності географічної картини світу в учнів основної школи є організація процесу навчання географії, спрямованого на розвиток пізнавальних можливостей, інтелектуальних умінь і навичок, систематизації, узагальнення здобутих знань, розвиток інтегративного мислення. Когнітивні зміни в учнів основної школи мають певні особливості. Протягом цього періоду триває розвиток розумових здібностей і, як результат, – відбувається

розширення свідомості і меж уяви, діапазону суджень і проникливості. Зростаючі можливості пізнання сприяють швидкому накопиченню знань. Стрімко розвивається абстрактне мислення. Використання мегакогнітивних навичок, абстрактного мислення підлітків відбувається на рівні формальних операцій. Відповідне осмислення процесу розв'язання пізнавальної проблеми є новим видом інтелектуальної обробки даних, що носить абстрактний характер і вимагає здатності формулювати, перевіряти й оцінювати гіпотези – відбуваються зміни в діапазоні і змісті мислення.

У процесі вивчення географії учнями основної школи ця особливість мислення дає змогу висувати гіпотези про походження різних географічних явищ, їх взаємозв'язок, а також прогнозувати глобальні географічні процеси.

Оскільки властивостями підліткового мислення є здатність враховувати комбінації змінних під час пошуку розв'язання проблеми, припускати, який вплив одна змінна чинить на іншу, об'єднувати і розділяти змінні гіпотетико-дедуктивним шляхом, то слід зважати на те, що поява цих здібностей в учнів основної школи пов'язана не лише з новими когнітивними надбаннями, а й з розвитком мовленнєвих навичок і накопиченням досвіду взаємодії особистості зі світом.

Результати досліджень підтверджують, що у підлітків також удосконалюються ті уміння, які прийнято називати мета пізнанням, а саме: здатність міркувати про власне мислення, формувати стратегії і планувати. За таких когнітивних уміння підлітки можуть аналізувати і свідомо змінювати процеси свого мислення й щодо географічних явищ. Когнітивний розвиток у підлітковому віці включає такі характерні особливості:

- розвиток виконавських функцій вищого порядку (метафункцій), у тому числі планування і прийняття рішень;
- ефективніше використання окремих механізмів обробки інформації;
- розвиток складніших стратегій для різних типів розв'язання проблем;
- ефективніші способи отримання інформації та її зберігання.

Анкетування та інтерв'ювання вчителів географії показало, що 96% з них мають потребу в додатковій, надбаній сучасною наукою, інформації про психологічні особливості інтелектуального розвитку підлітків.

ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ З ГЕОГРАФІЇ МАТЕРИКІВ І ОКЕАНІВ

А. С. Доброскок

Мета і завдання навчання географії в загальноосвітніх навчальних закладах, визначені оновленим Державним стандартом базової і повної середньої освіти та навчальними програмами з географії, передбачають: формування в учнів комплексного, просторового, соціально зорієнтованого уявлення про Землю на основі краєзнавчого, регіонального та планетарного підходів; використання географічних компетенцій, необхідних у повсякденному житті та майбутній трудовій діяльності, розвиток географічного мислення, навичок раціональної географічної поведінки та адаптації до змін у житті суспільства в умовах глобалізації; підвищення здатності застосовувати географічні знання і вміння для аналізу природних, суспільних і господарських процесів, подій, явищ; формування географічної культури та підготовку учнів до свідомої активної участі у суспільному житті української держави.

Одним зі способів визначення рівня знань і компетенцій учнів є тестові завдання. Вони широко використовуються у процесі навчання географії учнів загальноосвітніх навчальних закладах, у тому числі засобами курсу «Географія материків і океанів». У чинних підручниках з географії для 7 класів та різноманітних посібниках подаються відповідні завдання. Як правило, вони спрямовані на визначення рівня навчальних досягнень учнів після вивчення певного тематичного блоку. Яскравим прикладом широкого використання тестових завдань у навчанні географії є навчальний комплект з географії материків і океанів видавництва «Картографія» (авт.: О. М. Топузов, О. Ф. Надтока, Т. Г. Назаренко, Л. П. Вішнікіна, А. А. Шуканова).

Завдання, запропоновані у підручнику та посібниках цього комплексу, відрізняються за призначенням і складністю. Найбільша кількість тестових завдань – багатовибіркові, тобто, завдання з однією правильною відповіддю. Завдання вважається виконаним, якщо учнем позначена тільки одна літера, що вказує на правильний варіант.

Встановлено, що складними для семикласників є завдання на утворення логічних пар і відтворення хронологічної або логічної послідовності, що передбачає вибір взаємопов'язаних понять, прізвищ, подій, поданих у різних колонках. Методично доцільними і психологічно виправданими є завдання розрахункового типу, відкриті завдання з короткою відповіддю, з двома варіантами відповіді тощо.

МЕТОДИ І ПРИЙОМИ У ГЕОГРАФІЧНОМУ ШКІЛЬНОМУ КРАЇНОЗНАВСТВІ

О. С. Нехомяж

Сутність шкільного країнознавства в географічних курсах проявляється у всебічному досліджуванні учнями в навчально-виховних цілях територій, країн та регіонів за різними джерелами і, здебільшого, на основі безпосередніх спостережень під керівництвом учителя.

Навчальне країнознавство передбачає два завдання: всебічне вивчення головних ознак територій накопичення країнознавчого матеріалу, використання цього матеріалу у вивченні географічних шкільних курсів.

Навчання географії з використанням країнознавчого матеріалу значно полегшує засвоєння наукових понять і формує країнознавчу компетентність.

Здійснення країнознавчого підходу під час навчання географії вимагає умілого поєднання різноманітних методів і прийомів навчальної роботи. Основними методами і прийомами здійснення країнознавчого підходу у навчанні географії вважаються: бесіда – один з активних і поширених методів у процесі навчальної роботи. Залежно від дидактичних завдань уроку можуть бути використані такі її різновидності: а) евристична бесіда, що спирається на країнознавчі знання, пізнавальний і життєвий досвід учнів з метою спонукання до самостійних висновків і узагальнень нових знань; б) перевірна бесіда, що застосовується під час перевірки знань учнів і їхніх умінь аргументувати теоретичні знання фактами і прикладами зі свого оточення і країнознавчими поняттями; розповідь учителя про просторове оточення учнів, свій адміністративний район, область, а також про місцевості, де проживають учні. Сюди також слід віднести використання в розповіді повідомлень і відомостей країнознавчого змісту, застосовуючи регіональний аспект; проведення практичних і самостійних робіт країнознавчого характеру. Основними видами практичних і самостійних робіт, спрямованих на здобуття учнями країнознавчої компетенції, можуть бути: а) організація спостережень; б) опис на основі конкретних джерел і безпосереднього спостереження за просторовими одиницями своєї місцевості, складання картосхеми етнографічних територій тощо, г) робота з довідниками, літературою і періодичною пресою (підбір статистичного матеріалу, тематичних статей тощо); екскурсії і туристичні походи на природу. Корисним прийомом використання країнознавчого матеріалу є випуск країнознавчої газети або бюлетеня. За умови наближення таких стіннівок до тематики розділів курсу географії, вони стають надійними помічниками і додатковими джерелами знань.

ФОРМУВАННЯ ГІДРОЛОГІЧНИХ ПОНЯТЬ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

В. О. Надтока

Це тільки на перший погляд географічні поняття досягли вершини свого розвитку і трансформації, хоч і вживаються у навчальному процесі не одну сотню років. Утім, коли зазнають оновлення структура і зміст усіх шкільних географічних курсів, проблематика дослідження географічних понять залишається актуальною.

Так, у сучасній методиці навчання географії відбуваються процеси диференціації географічних понять на картографічні, демографічні, гідрологічні, геоморфологічні тощо. На нашу думку, на прикладі гідрологічних груп понять можна окреслити перспективи їх подальшого розвитку, що полягають у характерності, у відмінностях відповідних груп, а також у рівневій специфіці викладу в підручниках, де панують певні критеріальні вимоги.

За результатами наукових пошуків виокремлено два основні підходи до формування навчальних понять: перший спирається на емпіричну теорію узагальнення (Гальперін П. Я., Менчинська Н. А., Тализіна Н. Ф., Шардаков М. Н.); інший – на теорію змістового узагальнення (Давидов В. В., Усова А. В., Харитонова А. А.).

Аналізуючи методику формування гідрологічних понять в історичному аспекті, можна виокремити такі основні періоди цього процесу: перший – філософський, коли гідрологічні поняття формувалися розрізнено в різних навчальних курсах; другий – період систематизації, коли ці поняття поступово посідали відповідне місце у системі фізико-географічних понять; третій – експериментальний, коли пропонувалися різні підходи до формування географічних понять; четвертий – період упровадження стабільних навчальних програм; п'ятий – інформаційний, який характеризується розширенням спектра навчальних понять, упровадженням нових методів навчання та ІКТ.

У процесі навчання географії в шостому і сьомому класах загальноосвітніх навчальних закладів створюється базис фундаментальних географічних понять за всіма блоками, у тому числі і гідрологічних понять. Ми вважаємо, що під час відображення цих понять слід урахувати їх структурні особливості. Нами встановлено, що структура гідрологічних понять формується як система взаємопов'язаних ознак, які розкривають їх зміст і навчальний обсяг. Понятійний апарат підручників з географії для шостого і сьомого класів загальноосвітніх шкіл варто розмежувати на блоки понять, що об'єднуються за групами, для яких характерна інформаційна завершеність.

ФОРМУВАННЯ КОМПЛЕКСНИХ ГЕОГРАФІЧНИХ ЗНАТЬ ЧЕРЕЗ ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ

О. В. Супричов, канд. пед. наук

Одним з найважливіших компонентів формування комплексних географічних (країнознавчих) знань є, на наш погляд, унікальні природні об'єкти, що входять до Переліку Всесвітньої спадщини ЮНЕСКО.

На превеликий жаль, ця надзвичайно актуальна тема необгрунтовано пропущена в навчальній програмі з географії в основній і старшій школі, а також обійдена авторами практично всіх сучасних шкільних підручників як у нашій країні, так і за кордоном.

Утім, саме ці об'єкти можуть стати однією зі складових «візитівок» багатьох країн і регіонів світу, «каталізатором» отримання цікавої додаткової інформації про них. Саме акцент на вивченні таких об'єктів дасть змогу посилити пізнавальний інтерес учнів, стане додатковим мотивом активізації їхньої пізнавальної діяльності. Більш того, через вивчення об'єктів Всесвітньої спадщини ЮНЕСКО проглядається один зі шляхів пізнання багатьох країн, яким мало приділено уваги під час навчання, або взагалі їх вивчення не передбачається основною навчальною програмою з географії.

Однак, на наш погляд, вбачається за доцільне з метою посилення мотивації пізнавальної та розвивальної діяльності учнів вивчення нових країн. Саме тому іноді слід починати з презентації унікальних об'єктів Всесвітньої спадщини ЮНЕСКО, що знаходяться на їх території. З огляду на викладене, нами було поставлено і реалізовано завдання розробити навчальну програму для курсу за вибором для учнів 10 (11) класів «Всесвітня природна спадщина ЮНЕСКО». Мета – не просто подати необхідну інформацію про більшість об'єктів Всесвітньої спадщини ЮНЕСКО, але й: розкрити цілі і завдання діяльності міжнародної організації ЮНЕСКО, її організаційну структуру та основні напрями роботи; відобразити сутність Конвенції ЮНЕСКО «Про охорону Всесвітньої культурної та природної спадщини», тобто приділити належну увагу принципам формування Переліку Всесвітньої спадщини ЮНЕСКО, критеріям відбору об'єктів, їх генетичною різноманітністю і географічним розподілом; додати новий імпульс екологічному й естетичному вихованню учнів; зробити особливий акцент на дидактичному, навчальному моменті – не просто формувати в учнів уявлення про ту чи іншу унікальну природну пам'ятку, а й допомогти усвідомити місце цього об'єкта в палітрі ландшафтів певного регіону Землі і сконцентрувати увагу на тих природних силах, за дії яких утворився цей об'єкт; дати характеристику відомим унікальним пам'яткам; навчити знаходити необхідну інформацію про менш відомі об'єкти, які є в Переліку ЮНЕСКО, і про країни, на території яких вони знаходяться.

ФОРМУВАННЯ ГЕОГРАФІЧНИХ ПОНЯТЬ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТІВ ПІДРУЧНИКА

Н. В. Шиліна

Нові вимоги до науки зумовлюють відповідні підходи до понятійного наповнення змісту навчального матеріалу підручника «Географія» для старшої школи.

Підручник з географії – один з основних засобів навчання, який сприяє загальноосвітньому і культурному розвитку школяра засобами географічних фактів, понять, закономірностей; формує науковий світогляд, розвиває просторове мислення, вчить культурі мовлення. Науковці, які займалися питаннями сучасного підручникотворення, виокремлюють такі тенденції поліпшення якості змісту шкільних підручників: оптимізацію змісту підручника за рахунок ілюстративного матеріалу; діалогічність текстів; використання правил і коротких висновків з теми; застосування схем для систематизації знань; введення в основний текст художніх елементів; забезпечення диференціації навчально-виховного процесу через введення до змісту системи завдань різних рівнів складності, завдань для узагальнювального повторення, для поглибленого вивчення окремих питань навчальної програми; виправдане подання переліку літератури.

Отже, сучасний підручник з географії має забезпечувати науковість змісту географічного матеріалу, точність, простоту і доступність його викладу, чіткість формулювання визначень понять, законів, ідей, точну і доступну мову тексту, правильний розподіл навчального матеріалу за розділами і параграфами. Головне його призначення – допомогти учням самостійно закріпити і поглибити знання, здобуті на уроці географії, що сприяє самостійному навчанню. Наразі спостерігаємо тенденцію до створення інтерактивного середовища під час навчання, тому в підручнику навчальний матеріал має посилювати теоретичні знання через систему практичної діяльності і за співпраці учасників навчально-виховного процесу. З огляду на окреслене, змінюються вимоги до навчально-методичного апарату підручника, адже він виконує функцію управління пізнавальною діяльністю учнів, містить рекомендації до способу вивчення пропонованого матеріалу, сприяє розвитку творчої активності учнів та формуванню у них умінь самостійно застосовувати здобуті знання на практиці.

ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО ПОНЯТТЯ «КЛІМАТ» ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ГЕОГРАФІЇ

Т. В. Косарева

Загальноосвітня цінність шкільного курсу географії полягає в тому, що у процесі його вивчення учні знайомляться з реальним життям у навколишньому середовищі, з життям суспільства в усіх його проявах і зв'язках. Географічні знання і вміння дають змогу усвідомлено орієнтуватись у різноманітних подіях, що відбуваються в своїй державі та світу в цілому.

Важливе місце при цьому належить знанням про клімат, оскільки основним завданням шкільних географічних курсів є формування в учнів різноманітних наукових географічних понять і термінів через розкриття основних географічних закономірностей. Засвоєння цих закономірностей при формуванні наукового поняття «клімат» має виняткове значення, оскільки звільняє від запам'ятовування надмірного фактологічного матеріалу і водночас підвищує міцність і глибину знань.

Уроки, теми яких присвячені клімату чи кліматичним ресурсам або агрокліматичним ресурсам, варто проводити на географічному майданчику. На географічному майданчику здійснюються систематичні спостереження за погодою у своїй місцевості, висотою Сонця над горизонтом, кількістю опадів. Усе це формує в учнів знання про наукове поняття «клімат». Спочатку – на прикладі своєї місцевості, а потім і світу.

Результативність засвоєння учнями наукового поняття «клімат» на уроках географії в основній школі безпосередньо залежить від:

- знання понять, які не вичерпуються лише знаннями їх визначень;
- правильного оперування поняттями в конкретних видах розумової діяльності;
- введення сформованого поняття «клімат» у систему географічних знань.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ (м. Київ)

С.Л. Капіруліна, канд. пед. наук

Сучасний процес розвитку та зростання особистості вчителя географії здійснюється за трьома рівнями: традиційне підвищення кваліфікації з огляду на науково-теоретичну, психолого-педагогічну, методичну і технологічну компетентності. Водночас відбувається оновлення і поповнення знань із суміжних наук, а також цілеспрямоване виховання інтелігентності, підвищення загальної культури вчителя.

Система безперервної післядипломної освіти вчителів географії столиці складається з арсеналу форм і методів роботи, які покликані забезпечити розвиток професіоналізму вчителя на різних етапах його становлення та діяльності. Арсенал курсів підвищення кваліфікації вчителів географії м. Києва включає очну і дистанційну форми навчання в різних варіаціях – залежно від кваліфікаційної категорії вчителів: лекційно-семінарські і практичні заняття; педагогічна практика на базі шкіл міста, Інституту передових технологій, ДНВП «Картографія», вищих навчальних закладів столиці тощо; виховання інтелігентності та підвищення рівня загальної культури вчителя через відвідування музеїв міста та області, проведення круглих столів і педагогічних конференцій з обміну досвідом тощо.

У міжкурсовий період упродовж 19 років на базі Київського міського Будинку учителя діє клуб учителів географії, на засідання якого запрошуються провідні науковці Інституту географії НАНУ, головні редактори фахових газет і журналів та ін.

Підготовка вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти базується на основних принципах андрагогіки, враховуючи сформованість особистості у дорослих, наявність життєвого досвіду, культурні, освітні, професійні запити, переважання самоосвіти. Сучасний учитель повинен бути готовим до постійного вдосконалення і підвищення кваліфікації, адже процес його самоосвіти – це ще й високомотивований життєвий розвиток особистої професійної діяльності. Для успішного й результативного запровадження нових технологій задля відповідного навчання важливим є не тільки рівень забезпеченості освітніх установ сучасною комп'ютерною технікою, наявностями, методичною та психолого-педагогічною літературою, але й розв'язання проблем підготовки педагогічних кадрів, які працюють з учителями.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ДО ВИВЧЕННЯ ФІЗИЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ

В.Д. Попов

У сучасний період розвитку держави підвищуються вимоги до якості освіти, яку здобувають її громадяни. Водночас для глибокого та якісного оволодіння навчальним матеріалом необхідно підвищувати ефективність пізнавальної діяльності учнів під час вивчення різних предметів, у тому числі і фізичної географії. Пізнавальні інтереси мають суттєвий вплив на розвиток особистості школяра, оскільки вони спонукають його до пошуку нових знань, умінь, способів вирішення різних завдань, роблять діяльність дитини більш привабливою, енергійною, є тією основою вивчення предмета, яка забезпечує активне, усвідомлене і якісне засвоєння навчального матеріалу.

Аналіз розробленості проблеми свідчить, що вона є доволі багатогранною та досить цікавою у наукових колах. Узагальнення матеріалів дослідження дає підстави стверджувати, що теоретичними основами питання формування пізнавального інтересу в учнів є світоглядні позиції сучасної психолого-педагогічної науки, різні аспекти їхнього наукового пізнання. У ході дослідження окресленої проблематики нами з'ясовано сутність інтересу як наукової категорії, яка охоплює розмаїття складових чинників, від яких залежить формування пізнавальних інтересів; уточнено зміст поняття «пізнавальний інтерес» як особливого елементу загального феномена «інтерес», важливого мотиву навчання та потужного засобу підвищення якості знань учнів; уточнено й узагальнено рівні інтересу, їх критерії, показники, відповідні рівні засвоєння знань учнями та встановлено зв'язок між ними; визначено умови, які впливають на формування і розвиток пізнавальних інтересів учнів, дотримання яких, на нашу думку, сприяє виникненню в школярів зацікавленості фізичною географією як предметом, який має значний світоглядний потенціал про природу Землі.

На підставі проведеного дослідження встановлено, що пізнавальні інтереси учнів до географії витікають з їхнього інтересу до законів, явищ природи, цікавих фактів, подій тощо, якими має супроводжуватися викладання фізичної географії, щоб перетворити її на цікавий шкільний предмет.

Зазначене дало змогу нам розробити програму факультативного курсу «По країнах і континентах», яка розрахована, насамперед, на учнів 7-х класів. Вивчення курсу передбачається здійснювати паралельно з «Географією материків і океанів».

Отже, формуванню пізнавального інтересу як чинника активізації пізнавальної діяльності учнів до вивчення фізичної географії, на нашу думку, сприятимуть елементи цікавої географії, а поєднання в навчально-виховному процесі урочної і позаурочної діяльності забезпечить високу результативність навчання.

ВИКОРИСТАННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИХ ДИДАКТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ УЧИТЕЛЯМИ ГЕОГРАФІЇ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Н. О. Гончарова

Серед багатьох проблем, що стоять перед методикою викладання географії, наразі постає ще й проблема використання саме комплексу диференційованих дидактичних матеріалів – карток-завдань, засобів унаочнення, ігрових дидактичних матеріалів як єдиного цілого.

Для того щоб з'ясувати, яким різновидам дидактичних матеріалів учителі надають перевагу і чи використовують їх на уроках, було проведено констатувальний експеримент.

Виявлення рівня використання різних видів дидактичних матеріалів у процесі вивчення курсів шкільної географії здійснювалося методом закритого анкетування, яке охопило 142 респонденти (м. Київ – 90; м. Олевськ Житомирської області – 1; с. Новофедорівка Голопристанського району Херсонської області – 1; м. Горлівка Донецької області – 50).

Анкета для вчителів складалася з 10 запитань.

Заповнені вчителями таблиці, що містили запитання «Яким з видів дидактичних матеріалів Ви надасте перевагу?» і «Чи володієте Ви методикою їх застосування на уроках?» допомогли з'ясувати реальний стан використання різних видів дидактичних матеріалів у процесі вивчення фізичної географії. Здобуті дані свідчать про те, що 80 % учителів володіють методикою застосування дидактичних матеріалів, але на своїх уроках їх використовують далеко не всі.

Переважна більшість учителів постійно або частково використовують на своїх уроках опорно-інформаційні, структурно-логічні схеми, таблиці-картосхеми, картки-завдання. На географічне лото та ігрові кубики вказали лише 5 % респондентів, зазначивши, що використовують їх інколи. Кросворди на своїх уроках постійно використовують 20 % учителів, 75% – інколи і 5 % – узагалі не використовують.

Зазначимо, що 80 % учителів намагалися створювати власні дидактичні матеріали, однак зіткнулися з такими проблемами: значні затрати часу; брак коштів; відсутність матеріальної бази; постійна зміна чинних програм і змісту освіти. Ці чинники пришвидшують процес морального старіння накопичених дидактичних матеріалів.

Попри все, вчителі визнають переваги використання диференційованих дидактичних матеріалів на уроках географії, що допомагає узагальнювати й систематизувати знання, сприяє охопленню роботою всіх учнів, ураховує індивідуальні особливості і стимулює пізнавальну активність учнів.

Отже, висвітлена нами проблема потребує подальшого вивчення і розробки відповідного комплексу дидактичних матеріалів для курсу «Географія материків і океанів».

ЕФЕКТИВНЕ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Ю. О. Карась

Глобальні зміни, що відбуваються на сучасному етапі розвитку українського суспільства і освіти зокрема, вимагають нових підходів і принципів організації навчально-виховного процесу. Серед знань, що їх здобувають учні старшої школи, пріоритет має належати економічним, адже це сприятиме формуванню активної соціальної позиції, готовності постійно навчатися задля майбутнього – професійного і суспільного розвитку. Зважаючи на основні змістові лінії суспільствознавчого компонента, ми наголошуємо, передусім, на знаннях про людину, яка пов'язана з економічною сферою діяльності. Тобто, йдеться про формування економічної компетентності щодо економічного життя і діяльність суспільства, людини в системі економічних відносин, економічних потреб, умов і ресурсів тощо.

Вибудований за відповідними принципами навчально-виховний процес водночас сприятиме формуванню здатності адаптуватися до умов ринкового середовища, готовності брати на себе відповідальність за свої дії.

Отже, актуальність проблеми зумовлена об'єктивними потребами в підвищенні ефективності засвоєння економічних предметів і курсів за вибором учнями старшої школи, необхідністю орієнтуватися в економічній діяльності і вчитися приймати правильні рішення з огляду на свою майбутню професійну діяльність.

Деяко уточними поняття економічної компетентності старшокласника та різних підходів, подаючи окремі характеристики. Конкурентоспроможність майбутніх економістів залежить не тільки від якості оволодіння ними сучасними економічними знаннями, ступеня їхньої економічної та інформаційної культури, уміння мислити і діяти в середовищі ринкової економіки, але й (значною мірою) від рівня сформованості їхньої самооцінки, мотивації, емоційно-вольової сфери. Важливим аспектом розуміння компетентності є її оцінно-світоглядна спрямованість, що характеризує людину як суб'єкта спеціалізованої діяльності в системі суспільного розвитку праці. Тут ураховується здатність людини давати кваліфіковані судження, приймати адекватні та відповідні рішення в проблемних ситуаціях, планувати та здійснювати дії, які ведуть до раціонального й успішного досягнення поставлених цілей.

Професійна компетентність сучасного спеціаліста є складним багатокомпонентним поняттям, яке в сучасній науковій літературі характеризується з погляду кількох наукових підходів: соціокультурного, комунікативного, професійного, контекстно-інформаційного та психологічного. Кожен з цих підходів не вичерпує наукового аналізу проблеми професійної компетентності, а тому ці підходи мають реалізуватися у взаємозв'язку і взаємодоповнювати один одного. Отже, формування економічної компетентності учнів старшої школи як майбутніх фахівців є актуальним завданням шкільної освіти.

ЛАБОРАТОРІЯ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ОСВІТИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

В. Р. Ільченко, д-р пед. наук

За звітний період розроблено концепцію дослідження, основні положення якої зводяться до:

- теоретичних основ інтеграції змісту природничо-наукової освіти, що відповідають стандартам природничо-наукової освіти, задовольняють умови неперервного формування природничо-наукової картини світу (ПНКС), особистісно значущої системи знань про природу – образу природи, природничо-наукової компетентності, оволодіння учнями природничо-науковими методами дослідження, впровадження в навчальний процес принципів освіти для сталого розвитку (соціоприродної справедливості; міждисциплінарного підходу до формування цілісності знань; вивчення об'єктів природи поза стінами школи);
- інтеграції змісту природничо-наукової освіти, що досягається шляхом обґрунтування й об'єднання елементів його знань на основі загальних закономірностей природи (збереження, спрямованості самочинних процесів до рівноважного стану, періодичності процесів у природі);
- рівня оволодіння учнями основної школи природничою компетентністю, яка передбачає формування у них розуміння понять, наукових фактів, законів природи та інших елементів знань про природу в процесі моделювання з них цілісностей різних рівнів (з теми, курсу, освітньої галузі), в процесі дослідницької діяльності в класній кімнаті та в довкіллі, в процесі виконання творчих робіт, проектів;
- викладання компонентів цілісної природничої освіти основної школи як в інтегрованих курсах, так і в предметно-інтегративній системі;
- програми інтегрованих курсів та дидактичних матеріалів для учнів, що сприяє розвитку методичних ідей, започаткованих в інтегрованих природознавчих курсах початкової школи (моделювання цілісностей знань, образу природи; вивчення реальних об'єктів у довкіллі; узагальнення та систематизація знань навколо ядра природничо-наукових знань, формування природничо-наукової компетентності);

- методичної системи програм і дидактичних посібників, яка включає елементи гуманітарних знань з метою формування гуманітарної складової образу природи та ПНКС.

З огляду на створену концепцію: обґрунтовано теоретико-методичні засади інтеграції змісту природничо-наукової освіти основної школи та структуру методичного посібника для вчителів, яка охоплює складові дослідження теми; розроблено структуру та методичний апарат програм і дидактичних посібників інтегрованих курсів.

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ОСВІТИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

К. Ж. Гуз, д-р пед. наук

За звітний період розроблено концептуальні основи методичної системи інтеграції змісту природничо-наукової освіти основної школи, що зводяться до такого:

- природовідповідним чинником у методичній системі є дидактичний принцип сутнісної інтеграції всіх елементів змісту природничо-наукової освіти на основі ядра природничо-наукових знань та принципів і методичних підходів освіти для сталого розвитку;

- утілення в навчальному процесі методичної системи цілісної природничо-наукової освіти в основній школі, компетентнісної моделі природничої освіти на рівнях стандарту освіти, навчального плану, навчального матеріалу, навчальної діяльності, результатів навчання;

- система методів і форм навчання методичної системи спрямовує навчальний процес засвоєння учнями знань про природу на досягнення результатів навчання – на формування в учнів основної школи екологічного образу природи, природничо-наукової компетентності, природовідповідно високих рівнів розуміння навчального матеріалу;

- навчальний процес з природничо-наукової освіти учнів основної школи обумовлює особистісну орієнтованість навчання, формування в учнів життєствердого національного образу світу та екологічної взаємодії з етносоціопрродним середовищем життя як умови сталого розвитку суспільства;

- ефективність навчального процесу втілення компетентнісної методичної системи цілісної природничо-наукової освіти визначається за розробленими відповідно до теми дослідження критеріями і показниками.

Виконано такі завдання дослідження: проаналізовано стан розробленості проблеми; розроблено методичну систему вивчення цілісного змісту освітньої галузі «Природознавство» в основній школі, її компетентнісної моделі; розроблено структуру та зміст програм і посібників для учнів з утіленням розробленої методичної моделі, зокрема «Природознавство» (5–6 кл.); написано відповідний розділ посібника та проведено констатувальний експеримент з метою виявлення завдань формульовального експерименту.

Методичну систему інтеграції змісту природничо-наукової освіти оприлюднено в п'яти публікаціях та на двох всеукраїнських науково-практичних конференціях.

НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЦІЛІСНОЇ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ОСВІТИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

О. Г. Ільченко, канд. пед. наук

За звітний період розроблено концепцію дослідження навчального середовища цілісної природничої освіти основної школи. Серед її основних положень такі.

Теоретико-методичні засади формування навчального середовища для засвоєння учнями цілісного (інтегрованого) змісту природничо-наукової освіти основної школи, формування у них природничої компетентності мають базуватися на концепції цілісної природничо-наукової освіти (Гуз К. Ж.), принципах і методичних підходах освіти для сталого розвитку та узагальненні підходів до визначення змісту понять «навчальне середовище», «цілісність знань», «компетентність».

Генеральний дидактичний чинник «навчальне середовище» є визначальним в ефективності засвоєння учнями цілісності знань про природу в інтегрованих курсах і предметно-інтегративній системі, формування природничо-наукової компетентності учнів, досягнення природовідповідно високих рівнів розуміння навчального матеріалу та інтелекту учнів.

Складові матеріальної бази навчального середовища цілісної природничої освіти задовольняють природне бажання учнів до дослідництва і висновків, конструювання (включають відповідні кабінети, докільця учня, екологічну стежку) як умови формування природничо-наукової компетентності та реалізації методичних підходів ОСП (формування життєствердного образу світу, основою якого є екологічний образ природи, проведення навчальних занять поза шкільним приміщенням).

Навчальне середовище цілісної природничо-наукової освіти для учнів основної школи буде ефективним за умов, якщо навчально-методичне забезпечення природничої освіти основної школи як складова навчального середовища природничо-наукової освіти зrealізує сутнісну інтеграцію змісту знань і їх природповідповідність на основі загальних закономірностей природи і принципів ОСР.

На основі розробленої концепції: проаналізовано стан дослідженості проблеми стосовно моделей навчального середовища; обґрунтовано зміст і структуру навчального середовища цілісної, компетентнісної моделі природничо-наукової освіти основної школи; розроблено методичні вказівки для обладнання кабінету довкілля (5–6 кл.), кабінету природознавства (7–9 кл.) та екологічної стежки.

Реалізовано втілення теоретико-методичних засад формування навчального середовища в розділі методичного посібника для вчителів та на прикладі програм, навчальних посібників для учнів («Фізика. Хімія» 8-9 кл.).

Концепція дослідження та її втілення висвітлено в чотирьох публікаціях та на науково-практичних конференціях.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ОСВІТИ НА ОСНОВІ ЕКОЛОГО-ЕВОЛЮЦІЙНОГО ПІДХОДУ

Л. М. Рибалко, канд. пед. наук

Розпочато дослідження теми «Педагогічні умови інтеграції змісту природничо-наукової освіти на основі еколого-еволюційного підходу», актуальність якої пов'язуємо з необхідністю модернізації природничо-наукової освіти, переорієнтації її змісту на засадах освіти для сталого розвитку в напрямі інтеграції, екологізації та гуманізації.

Під інтеграцією змісту природничо-наукової освіти на основі еколого-еволюційного підходу розуміємо об'єднання в цілісність знань про природні та штучні системи, які вивчаються в природознавстві (біології, хімії, фізиці, географії) шляхом обґрунтування їх внутрішніх і зовнішніх зв'язків, розвитку та функціонування в довкіллі на основі концептуальних ідей підходу (еволюції та екоцентризму).

Аналіз наукової літератури, результати констатувального експерименту та аналіз змісту програм, підручників з предметів природничого циклу основної школи надали змогу виявити й обґрунтувати теоретично *педагогічні умови*

інтеграції змісту природничо-наукової освіти на основі еколого-еволюційного підходу: 1) формування цілісності змісту освітньої галузі «Природознавство» шляхом включення в Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти метапредметних компонентів змісту, які на понятійно-термінологічному рівні визначають еколого-еволюційний підхід; 2) розроблення змісту навчальних програм природознавчих курсів і предметів природничого циклу на засадах еколого-еволюційного підходу через введення у їх зміст «випереджальних організаторів» знань і еколого-еволюційних понять, що сприяють формуванню образного уявлення цілісності природних систем; 3) інтегрування навчального матеріалу в підручниках з інтегрованих природознавчих курсів і предметів природничого циклу на основі втілення концептуальних екологічних та еволюційних ідей, що дають змогу здійснити сутнісну інтеграцію природничо-наукових знань; 4) поєднання внутрішньопредметної (в межах кожного предмета природничого циклу) та міжпредметної інтеграції (на рівні міжпредметних зв'язків) шляхом встановлення зв'язків і залежностей між основними поняттями й термінами; 5) розкриття у методичних рекомендаціях для вчителів методики реалізації еколого-еволюційного підходу на уроках предметів природничого циклу.

Виявлені та обґрунтовані педагогічні умови інтеграції змісту природничо-наукової освіти на основі еколого-еволюційного підходу не вичерпують усіх аспектів дослідження проблеми. Перспективу її подальшого вивчення вбачаємо у розробленні технології їх втілення у навчально-методичному забезпеченні предметів природничого циклу.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ НАСТУПНОСТІ В ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ У ПІЗНАННІ ДОВКІЛЛЯ (початкова і основна школа)

О. В. Голота

У 2012 році розпочато дослідження психолого-педагогічних умов наступності в процесі реалізації діяльнісного підходу у пізнанні довкілля між початковою і основною школою. Аналіз наукових здобутків, що стосуються проблеми наступності і цілісності знань (Барташова А. В., Годнина С. М., Гуз К. Ж., Ільченко В. Р., Кухта А. М., Лозова В. І., Рибалко Л. М., Степанюк А. В. та ін.) показує, що наступність розглядається як природна вимога до логіки

розгортання навчального матеріалу і чіткої послідовності організації його викладання, як опора на пройдене. Роль цілісності знань про природу у наступності ланок шкільної освіти розглядалися в працях К. Ж. Гуза в зв'язку з формуванням природничо-наукової картини світу як складової теоретичних і методичних основ формування цілісності знань про природу. Л. М. Рибалко досліджувалося питання наступності у формуванні цілісності знань про живу природу (5–7 кл.), А. Х. Ляшенко досліджував психолого-педагогічні умови наступності цілісності знань про природу в основній школі. Пошуки, присвячені психолого-педагогічним умовам наступності в процесі здійснення діяльнісного підходу у пізнанні довкілля між початковою і основною школою, не проводилися.

Провідними положеннями концепції цього дослідження є:

- неперервність формування цілісності знань, яка слугує основою здійснення наступності у формуванні знань про природу в початковій школі, базується на змісті системи загальних закономірностей природи, на понятті про довкілля та зв'язки між об'єктами в етносоціоприродному довкіллі учнів;
- основні методи пізнання природи учнем (дослідження, спостереження, моделювання, комунікація) розглядаються як наскрізні на всіх етапах навчання в основній школі, оволодіння ними обумовлено початковою школою;
- формування природничо-наукової компетентності є наскрізними на всіх етапах засвоєння знань про природу в початковій і основній школі;
- дотримання наступності в процесі здійснення діяльнісного підходу у формах організації навчання.

Ознайомлення з довкіллям відбувається під час безпосереднього контакту дитини з об'єктами оточуючого середовища за умов наступності в процесі здійснення діяльнісного підходу. На основі чуттєвого досвіду формуватимуться природничо-наукова картина світу, образ світу, природничо-наукова компетентність у школярів початкової і основної школи.

Концепція стала підґрунтям для розроблення програми факультативного курсу «Моделюємо довкілля», про що докладно йдеться у статті «Особливості моделювання об'єктів і явищ природи учнями в позаурочний час у початковій школі».

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ БІОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТА ЦІЛІСНОЇ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ОСВІТИ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

О. С. Гринюк

У 2012 році розпочато роботу над дослідженням педагогічних умов інтеграції змісту біологічного компонента цілісної природничо-наукової освіти основної школи. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю модернізації шкільної природничо-наукової освіти, переорієнтації її змісту на засадах освіти для сталого розвитку з огляду на інтеграцію та гуманізацію. Це спонукає до пошуку шляхів формування цілісності змісту природничо-наукової освіти та її компонентів, зокрема біологічного. Цілісність є результатом інтеграції, яка сприяє уникненню фрагментарності і розрізненості знань, а також забезпечує формування в учнів цілісних знань про живу природу.

Інтегрувати зміст біологічного компонента цілісної природничо-наукової освіти можна на основі наскрізних принципів інтеграції, концептуальних ідей, які слугуватимуть інтегруючим чинником, засобом об'єднання елементів знань про живу природу в цілісність.

Під інтеграцією змісту біологічного компонента цілісної природничо-наукової освіти розуміємо об'єднання в цілісність знання про живу та неживу природу, які вивчаються в біології, географії і природознавстві, шляхом обґрунтування їх внутрішніх і зовнішніх зв'язків, розвитку і функціонування в довкіллі на основі загальних закономірностей природи (збереження, періодичності і спрямованості процесів до рівноважного стану).

Застосування інтегративного підходу сприятиме цілісному засвоєнню учнями природничо-наукових знань, розумінню взаємозв'язків у природі і суспільстві, формуванню природничої і соціоприродної компетентностей, як того вимагає сучасне суспільство в контексті освіти для сталого розвитку.

Практичне значення дослідження полягає в упровадженні в навчальний процес загальноосвітніх шкіл: навчальної програми з інтегрованого курсу «Біологія. Географія» (7–8 кл.), дидактичних матеріалів для учнів та розділу колективного методичного посібника для вчителів, де втілено технологію педагогічних умов інтеграції змісту біологічного компонента цілісної природничо-наукової освіти основної школи.

Основні положення дослідження можуть бути використані на уроках з предметів природничого циклу (біології, географії, природознавства) в основній школі, на курсах підвищення кваліфікації учителів предметів природничого циклу. Результати наукових пошуків будуть реалізовані в рукописах колективного методичного посібника для вчителів, навчальній програмі з інтегрованого курсу «Біологія. Географія» (7–8 кл.), дидактичних матеріалів для учнів, а також у наукових публікаціях.

НАСТУПНІСТЬ ЦІЛІСНОСТІ ЗНАТЬ ПРО ПРИРОДУ

А. Х. Ляшенко

У ході дослідження проаналізовано наукові праці, що стосуються проблеми наступності й цілісності знань (Барташова А. В., Годнина С. М., Гуза К. Ж., Ільченко В. Р., Кухти А. М., Лозової В. І., Рибалко Л. М., Степанюк А. В. та ін.), які показують важливість розв'язання визначеної проблеми як у формуванні змісту освіти, так і в навчальному процесі.

Наступність розглядається як природна вимога до логіки розгортання навчального матеріалу і чіткої послідовності організації його викладання, як опора на пройдене. Роль цілісності знань про природу у наступності ланок шкільної освіти розглядалися в працях К. Ж. Гуза у зв'язку з формуванням природничо-наукової картини світу як складової теоретичних і методичних основ формування цілісності знань про природу. Л. М. Рибалко досліджувалося питання наступності у формуванні цілісності знань про живу природу (5–7 кл.).

До основних положень концепції дослідження віднесено такі:

- неперервність формування цілісності знань, яка слугує основою здійснення наступності у формуванні знань про природу в основній школі, базується на змісті системи загальних закономірностей природи, понятті про довкілля та зв'язки між об'єктами в етносоціоприродному довкіллі учнів;
- провідні методи пізнання природи учнем (дослідження, спостереження, моделювання, комунікація), що є наскрізними на всіх етапах навчання в основній школі, і оволодіння ними обумовлені початковою школою;
- формування природничо-наукової компетентності, яка є наскрізною на всіх етапах засвоєння знань про природу в основній школі;
- дотримання наступності у формах організації навчання.

Протягом 2012 року проаналізовано стан досліджуваної проблеми у педагогічній теорії і практиці навчання; обґрунтовано роль наступності у формуванні цілісних знань про природу між початковою та основною школою, написано розділ методичного посібника для вчителів «Психолого-педагогічні умови наступності цілісності знань про природу в основній школі», обґрунтовано теоретично та втілено педагогічні умови формування цілісних знань про природу в програмах інтегрованих природознавчих курсів, а також у предметно-інтегративній системі природознавчих предметів основної школи, в дидактичних посібниках для учнів («Фізика. Хімія», 7 кл.).

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРИРОДНИЧО-НАУКОВІЙ ОСВІТІ

Д. Ю. Малюков

Інформатизація освіти створює передумови для широкого впровадження в практику психолого-педагогічних розробок, що забезпечують перехід від механічного засвоєння фактологічних знань до опанування умінь самостійно здобувати нові знання. Це дає змогу підвищити рівень науковості шкільного експерименту, наблизивши його методи і організаційні форми до експериментально-дослідницьких методів наук, що вивчаються. З іншого боку, розгортається залучення до сучасних методів роботи з інформацією, інтелектуалізація навчальної діяльності.

З огляду на інформатизацію освіти змінюється система основних наукових теорій і методів педагогічної науки, що спрямована на розробку стратегії добору змісту й організаційних форм, методів навчання і виховання.

Дидактика в умовах інформатизації освіти – це теорія освіти і навчання як система знань про процес розвитку особистості учня в умовах функціонування інформаційно-навчального середовища, що сприяє розвиткові потенційних можливостей і здібностей індивіда, забезпечуючи подання знань, автоматизацію процесу обробки результатів навчання, у тому числі і просування в навчанні.

Метою процесу навчання є створення умов функціонування інформаційно-навчального середовища для забезпечення процесів розвитку і саморозвитку здібностей учня і його інтелектуального потенціалу.

Завданням дидактики є визначення структури змісту освіти, його обсягу, що мають відповідати рівню інформатизації суспільства і можливому рівню розвитку особистості учня; вивчення індивідуальних можливостей учнів до пізнання закономірностей об'єктивної реальності; розробка методів і організаційних форм навчання (які відповідають сучасному рівню представлення знань), адекватних виявленим можливостям і здібностям учнів. Соціально-психологічною характеристикою стилю викладання в умовах функціонування інформаційно-навчального середовища є розвиток і саморозвиток потенційних можливостей учня і творчої ініціативи. Це забезпечується наданням самостійності у здобутті знань і пошуках інформації. Важливим чинником виступає самостійний вибір режиму навчальної діяльності й організаційних форм і методів навчальної діяльності, засобів наочності, візуалізації, використання ігрових компонентів. Загалом у такий спосіб виховується у школярів самостійність, а також зреалізуються можливості їхнього самовираження.

Результатом педагогічної дії є розкриття і розвиток потенційних можливостей індивіда, їх удосконалення; розвиток здібностей самостійного здобуття знань і відкриття закономірностей, що вивчаються; розвиток уміння прийняття рішень за мінливих зовнішніх впливів.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ГУМАНІТАРНИХ ЗНАТЬ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВЧОГО ЦИКЛУ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Т. В. Сігіда

У 2012 р. розпочато роботу над дослідженням психолого-педагогічних основ використання гуманітарних знань на уроках природознавчого циклу в основній школі.

Аналіз наукових здобутків українських і зарубіжних учених (Азевич А., Буринської Н., Вишневського О., Гончаренка С., Гуза К., Ільченко В., Мальваного Ю., Савченко О., Попової Т. та ін.) показав, що гуманітаризація природничої освіти є одним зі шляхів забезпечення засад освіти для сталого розвитку, формування міжпредметної естетичної, комунікативної, проектно-технологічної, соціальної і загальнокультурної компетентностей. Досвід використання технологій, інноваційних методів і прийомів, які реалізують інтеграцію природничих і гуманітарних знань під час формування системи знань учня про природу у початковій і старшій школі доводять ефективність залучення елементів гуманітарних знань на уроках природничого циклу для формування цілісної картини світу, образу природи учня. Утім, в основній школі цю проблему досліджено не достатньо.

Для визначення концептуальних підходів до інтеграції гуманітарних і природничих знань про природу під час природничо-наукової освіти учнів основної школи було проаналізовано різноманітні інтегративні форми навчання: переклад повідомлень з однієї навчальної мови іншою (Данилюк А.), об'єктна інтеграція (Яворук О.); проблемна інтеграція (Пушкарьова Т.); інтеграція на основі загальних закономірностей природи (Гуз К., Ільченко В.), яка є ефективною для формування цілісності знань учнів про природу.

Дослідження сутності і змісту гуманітарних знань як компонента системи знань учня про природу в основній школі дало змогу окреслити межі гуманітарних знань у контексті нашого дослідження. Ними виступає та складова суб'єктивно значущої системи знань учня про природу з освітніх галузей

«Мови і літератури», «Суспільствознавство», «Мистецтво», яка лежить у царині соціогуманітарних наук, має емоційне, ціннісне або естетичне забарвлення і пов'язана з природничо-науковими знаннями асоціативними та закономірними зв'язками на основі загальних закономірностей природи та понять «довкілля», «цінність», «добро», «краса», «благо». Використання елементів гуманітарних знань під час вивчення природничих предметів у 5–9 класах має відбуватися за різними аспектами – соціокультурним, ціннісно-гуманітарним, етично-правовим, лінгвістичним, емоційно-естетичним тощо. З цією метою розробляються педагогічні основи та методична система, які сприяли б стимулюванню використання учнями елементів літературних, музичних і мистецьких творів, історичної інформації, фактів з народознавства, правознавства тощо, а також включенню їх в особистісно значущу систему знань з метою формування цілісності знань учня про природу, набуття ознак особистості, спрямованої на сталий розвиток суспільства і підвищення мотивації навчання.

ЛАБОРАТОРІЯ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ І ПОЛІТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ

ТЕХНІЧНА ТВОРЧІСТЬ УЧНІВ – ОСНОВА ОВОЛОДІННЯ ТЕХНОЛОГІЯМИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

*А. М. Тарара, канд. фіз.-мат. наук,
Б. М. Терещук*

Упровадження досягнень науково-технічного прогресу в різні галузі промислового виробництва вимагає не тільки вдосконалення професійної підготовки фахівців, але й їхнього творчого підходу до розв'язання виробничо-технічних проблем, систематичної участі у раціоналізаторській і винахідницькій діяльності. Сучасний ринок праці потребує творчих фахівців, знання і вміння яких відповідають вимогам роботи з високотехнічними, наукомісткими, автоматизованими і комп'ютеризованими сучасними технологіями. Лише творчий компетентний фахівець зможе не тільки самостійно добирати засоби та способи виконання поставленого завдання, а ще й обмірковувати, розробляти, планувати технологію його виконання, вносить водночас раціональні пропозиції. Саме тому технічна творчість і підготовка до творчої діяльності школярів стає одним із важливих завдань загальноосвітніх шкіл. Не випадково Президентом України 2013 рік оголошений роком творчості дітей та юнацтва.

Різномісна і багатогранна технічна творчість учнів як за змістом, так і за формами організації потребує розроблення науково обґрунтованих методів роботи, відповідного змісту навчального предмета «Технології» («Трудове навчання») тощо. Для ефективного функціонування і розвитку системи технічної творчості школярів потребує наукового дослідження і обґрунтування низка проблем. Передусім, це стосується розроблення теоретико-методичних основ технічної творчої діяльності учнів на уроках з предмета «Технології». Необхідні дослідження форм і методики організації різних видів творчості учнів, принципів і критеріїв добору їх змісту і т.ін. Останнім часом набуває великого значення урахування психологічних основ у процесі технічної творчості учнів.

З огляду на окреслене, нами проведено дослідження за підтемою «Наукове обґрунтування змісту технічної творчості учнів основної школи у процесі вивчення предмета «Технології». У процесі теоретичних досліджень проаналізовано: нормативно-правові документи, підручники для вищої школи,

дисертаційні роботи, методичні рекомендації, наукові праці вчених теоретичного і практичного спрямування, що присвячені технічній творчості учнів; наукові підходи добору і реалізації змісту технологічної освіти учнів основної школи з урахуванням важливості творчої діяльності учнів на уроках.

Теоретичні дослідження, вивчення й аналіз навчального процесу в школі з оволодіння учнями технологіями дали можливість розробити:

- критерії та методику добору змісту технічної творчої діяльності учнів у процесі проектування, конструювання і розроблення технології виготовлення технічного об'єкта;
- методичні засади добору змісту технічної творчості учнів у процесі технологічної діяльності;
- принципи й критерії добору практичних завдань і навчальних винахідницьких задач для технічної творчої діяльності учнів на уроках з предмета «Технології»;
- методику добору творчих технічних завдань для розвитку технічного мислення учнів основної школи на уроках з предмета «Технології»;
- різні типи технологій навчання учнів технічному моделюванню.

Окрім того, визначено специфічні особливості технічного мислення учнів у процесі технічної творчості і запропоновано конкретні шляхи і способи його розвитку. Особливого значення в цьому контексті приділено оволодінню учнями основами графічної грамотності. Розроблено відповідний розділ програми «Технології» для учнів 5–9 класів.

Визначено також психологічні основи технічної творчої діяльності учнів на уроках та обгрунтовано важливість їх урахування у творчому процесі.

НАУКОВЕ ОБГРУНТУВАННЯ ДОБОРУ І РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ З ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ПОНЯТЬ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

П. Б. Левін, д-р екон. наук

Формування економічних понять технологічної освіти слід розглядати як невід'ємну складову економічної освіти та економічного виховання учнів, метою якої є формування в учнів основної школи цілісного уявлення про економічні явища та закони, розвиток економічного мислення і підготовку до засвоєння основ економічних знань у старшій школі. Відповідна мета конкретизується завданнями: формування в учнів уявлень про сутність основних

економічних явищ, закономірностей і законів; закладення основ розвитку економічного мислення учнів; сприяння соціально-трудоваї адаптації школярів. Завдання реалізуються в межах програм з трудового навчання через розвиток в учнів відповідних вмінь і навичок.

Технологічну діяльність учнів слід розглядати як таку, що створює умови для засвоєння учнями економічних понять й розвитку в учнів економічних навичок, що забезпечує наступність у вивченні економіки між основною та старшою школою.

Розвиток економічного мислення потребує застосування спеціальних методик викладання, які мають бути адаптовані для учнів основної школи, які вивчають предмет «Технології». Така адаптація передбачає, насамперед, урахування вікових особливостей учнів та рівнів їхньої підготовки до сприйняття матеріалу з економічних наук (школярі не підготовлені до сприйняття спеціальної термінології, професійних понять тощо)

Змістове забезпечення процесу формування економічного мислення на уроках праці слід розглядати як таке, що вимагає модифікації структури змісту технологічної освіти з метою забезпечення аналітично-оцінювального підходу до вивчення фактів і явищ економічної дійсності. Для цього необхідно здійснити всебічний аналіз і опрацювання змісту технологічної освіти, закладеного у змісті навчальних предметів – з метою відбору основних і найважливіших з погляду інформаційно-формульовального значення елементів навчального матеріалу; логічного їх упорядкування та встановлення різноманітних зв'язків між ними.

Необхідним є баланс між формуванням виробничо-технологічних та економічних знань й навичок школярів. Він забезпечується використанням відповідних методик, оптимальним плануванням навчального часу, організацією самостійної роботи учнів, підвищенням кваліфікації педагогів.

Досягнення мети формування економічних понять у рамках технологічної освіти доцільно забезпечувати шляхом вироблення відповідних умінь і навичок, усвідомлення основних закономірностей без заучування визначень понять та формулювань економічних законів, виходу на рівень класифікацій та абстракцій.

ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ХХІ СТОЛІТТЯ

О. О. Белошицький, канд. пед. наук

Дослідження характерних тенденцій розвитку технологічної освіти в економічно розвинутих країнах світу виявило, що науковці і фахівці у цій галузі спрямовують свої дослідження на розробку такого змісту, який є випереджальним.

Обґрунтовується це тим, що учні «завтрашнього дня» користуватимуться і працювати з технікою, яка на кілька порядків буде досконалішою за існуючу. Крім того, науковці і фахівці у галузі педагогіки однієї думки про те, що зміст сучасного предмета «Технології» має добиратися за двома векторами і забезпечувати *технологічну грамотність* та *технологічну компетентність*. Перший призначається для всіх громадян країни з метою надання їм знань і формування вмінь користуватися новою технікою на побутовому рівні. Інший забезпечує такі знання, вміння і навички, які потрібні спеціалістам, що займаються на професійному рівні: ремонтом, обслуговуванням і вдосконаленням або створенням техніки та нових технологій.

Технологічна грамотність спеціалістами Міжнародної Асоціації Технологічної Освіти (МАТО) визначається за змістом предмета, опанувати який потрібно на рівні *розуміння* або *вільного володіння*. Технологічно грамотна людина здатна системно мислити, вступаючи у взаємодію з технічним світом, знається на відповідних взаємодіях, на тому як вони впливають на людину, суспільство, навколишнє середовище. До технологічної грамотності також відносять здібність використовувати, оцінювати й розуміти технологію і керувати нею. Технологічно грамотною також вважається людина, спроможна висувати ідеї, розробляти і створювати продукти і технічні системи, аналізувати вплив розроблених проєктів і технологій на безпеку середовища, розв'язувати нестандартні проблеми.

Незважаючи на двовекторність змісту технологічної освіти, в економічно розвинутих країнах світу відповідні грамотність і компетентність, окрім окресленого, передбачають формування творчо-технічної особистості випускника, здатного в дорослому житті розв'язувати проблем різного характеру, а не тільки технологічного.

Дослідженням також встановлено, що однією з тенденцій розвитку технологічної освіти в економічно розвинутих країнах світу у новому тисячолітті є й те, що вона остаточно відійшла від змісту звичного трудового навчання, яке і досі існує у нас та орієнтує педагогів готувати учнів як робітників промислового сектору. Нова світова тенденція бере за основу науково розроблений зміст, який готує учнів до життя у високотехнологічному суспільстві.

ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ

Т. С. Мачача, канд. пед. наук

Предметна проектно-технологічна компетентність є інтегральним показником ефективності культурного розвитку учнів у процесі навчання технологій. Вона пов'язана з готовністю і здатністю учнів творчо застосувати знання, уміння, досвід у розв'язанні проблем проектно-технологічної діяльності, кожної її фази, стадії й етапу.

Відповідно до компетентнісного підходу зміст технологічної освіти формується від результату. Очікуваними результатами процесу навчання технологій є вмотивоване створення індивідуальних освітніх продуктів – зовнішніх і внутрішніх. Зовнішні освітні продукти виявляються у формі виготовленого особистісно і соціально значущого виробу, змістового наповнення особистого портфоліо тощо, внутрішні – у формі індивідуального рівня сформованості предметної компетентності. Створення зовнішнього освітнього продукту, його самооцінювання відображає внутрішні освітні зміни учня, розвиток його природних, діяльнісних і особистісних здібностей.

На основі теоретичного аналізу нормативно-законодавчих документів, психолого-педагогічної літератури та вивчення практики роботи шкіл нами визначено такі складові предметної проектно-технологічної компетентності:

- загальнотехнічна компетентність – досвід пізнавальної діяльності, результатом якої є адаптивна система знань про основи матеріалознавства, техніки, графічної грамоти, побудови композиції оздоблення виробів; про етапи проектування, технології виготовлення виробів та їх самооцінювання; про основи домашнього господарювання; про розвиток матеріального виробництва, роль техніки, проектування і технологій у розбудові суспільства, соціальні наслідки їх застосування;
- компетентність репродуктивної діяльності – досвід реалізації способів обробки різних матеріалів з використанням засобів праці, результатом якої є репродуктивні уміння діяти за зразком;
- компетентність творчої діяльності – досвід організації трудового процесу та реалізації способів продуктивної діяльності, результатом якої є набуття предметної проектно-технологічної компетентності, набуття досвіду емоційно-ціннісних ставлень, партнерської взаємодії, набуття здатності до розв'язання інформаційно-дослідницьких, дизайнерських, конструкторських і технологічних задач тощо.

Формування предметної проектно-технологічної компетентності учнів відбувається на основі оволодіння зазначеними компетенціями як заданими вимогами до результатів засвоєння навчального предмета «Технології».

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ ЗМІСТУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

*Т. С. Мачача, канд. пед. наук,
М. В. Миньківська*

Заявлені у Державному стандарті особистісно орієнтований, компетентнісний і діяльнісний підходи до формування змісту освітніх галузей узгоджуються з культурологічною концепцією змісту технологічної освіти. Згідно з цією концепцією зміст технологічної освіти розглядається як педагогічно адаптований соціально-виробничий досвід людства, який тотожний за структурою, а не за обсягом, людській культурі, взятої у відповідному аспекті, в усій її структурній повноті.

Основою культурологічної концепції як моделі розвитку освітньої галузі «Технології» є визнання самоцінності кожного учня, створення умов для реалізації творчого потенціалу. Знання, уміння і навички не є самоціллю, вони необхідні учням як засіб самоактуалізації, самореалізації і самовизначення.

Ключовими науковими положеннями культурологічної концепції змісту технологічної освіти учнів основної школи нами визначено:

- технологічна освіта є складовою проектно-технологічної культури, яка активно формується в усіх сферах ідеального і матеріального виробництва, саме тому означена культура є змістово-процесуальною основою сучасної технологічної освіти;

- технологічна освіта, з одного боку, здійснює трансформацію національних і загальнолюдських цінностей соціокультурного досвіду в особистісний досвід учнів, з іншого, – готує їх до життя, що швидко змінюється;

- культурний розвиток особистості, її соціалізація передбачає реалізацію потенціалу творчої діяльності у процесі навчання, розвиток природних, діяльнісних і особистісних здібностей, узгодження соціально і особистісно значущих цілей навчання;

- культурологічний зміст технологічної освіти реалізовує духовно-ціннісний потенціал учнів, культивує єдність їхнього розуму, емоцій і волі шляхом залучення до завершального циклу проектно-технологічної діяльності;

- культурологічна концепція змісту технологічної освіти спрямована на системну діагностику нарощення рівнів сформованості операційно-діяльній, ціннісно-смісловій і соціально-комунікативній компетентностей як прогнозованих, індивідуально виражених результатів процесу навчання технологій;
- особистісні внутрішні освітні здобутки кожного учня мають більш значущий вплив на якість особистісно орієнтованого процесу навчання, ніж зовнішні освітні результати.

НАУКОВЕ ОБГРУНТУВАННЯ ДОБОРУ І РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА «ТЕХНОЛОГІЇ» З ТЕХНІЧНИХ ВИДІВ ПРАЦІ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

В. В. Вдовченко

Улабораторії трудової підготовки і політехнічної творчості проводиться фундаментальне дослідження на тему: «Наукове обґрунтування добору і реалізації змісту навчального предмета «Технології» в основній школі» (2012–2014 рр.), з врахуванням вітчизняного і зарубіжного досвіду. Досліджено євроінтеграційні тенденції розвитку освітньої галузі «Технології» в Україні, окреслено визначені нами сучасні підходи для розробки науково обґрунтованого змісту навчального предмета «Технології» з технічних видів праці в основній школі. Зміст технічних видів праці базується на сучасних теоретико-методичних і концептуальних засадах, авторській моделі добору, структурування й реалізації змісту з технічних видів праці для навчального предмета «Технології» в учнів основної школи з огляду на моделювання нової освітньої парадигми освітнього державного проекту «Школи майбутнього». Розробка і обґрунтування змісту з технічних видів праці для навчального предмета «Технології» в учнів основної школи здійснюється на:

- навчальному і методичному рівнях (навчальна програма і підручники для 5–9-х класів);
- теоретико-методологічному рівні (монографії «Теоретико-методичні засади формування базових понять з навчального предмета «Технології» в учнів основної школи» (параграфи «Формування базових понять навчальних художніх технік», «Формування базових понять з технології виготовлення об'єктів праці»)). Експериментальні матеріали розділів програми з технічних видів праці для навчального предмета «Технології» в учнів основної школи пройшли психолого-педагогічну експертизу та широку апробацію, отримавши позитивні рецензії і відгуки.

Окремі розділи і параграфи змісту навчального предмета «Технології» у 5–9-х класах апробувалися на базі експериментальних майданчиків Інституту педагогіки: в *Інституті реклами м. Києва* під час практичних занять з «Методики викладання у вищій школі» (викладач-експериментатор: доцент В. В. Вдовченко) та на «Педагогічній практиці» (керівник педагогічної практики: доцент В. В. Вдовченко); у *ліцеї податкової та рекламної справи №21 м. Києва* під час навчання «Технології» в основній школі (вчитель-експериментатор: доцент В. В. Вдовченко); у *Кловському ліцеї №77 м. Києва* під час навчання «Технології» в основній школі (вчитель-експериментатор, науковий кореспондент Інституту педагогіки НАПН України, учитель-методист, учитель вищої категорії Ю. Б. Шведова).

Науково обґрунтований добір і авторська методика реалізації змісту навчального предмета «Технології» з технічних видів праці в основній школі носить інноваційний характер, розрахований на нові педагогічні технології.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ

В. І. Туташинський

Зміни на ринку праці, а також у стратегії розвитку, змісті і структурі освіти закономірно впливають на умови професійної орієнтації молоді. За результатами дослідження теорії і практики професійної орієнтації визначено такі закономірності:

- залежність професійної орієнтації від розвитку засобів і технологій виробництва, а також від умов і можливостей вибору професії;
- вплив змісту, форм, методів, засобів, технологій профорієнтаційної роботи на професійне самовизначення особистості;
- залежність професійного самовизначення від розвитку мотиваційної сфери особистості, психофізіологічних особливостей людини, здібностей, потреб ринку праці та/або соціального замовлення;
- детермінація професійного самовизначення провідною діяльністю і середовищем;
- інерційність професійного самовизначення та відставання темпів підготовки кваліфікованих кадрів від потреб ринку праці.

Опрацювання статистичних і аналітичних матеріалів дали змогу виявити суперечності, що загострюються, а також проаналізувати тенденції, що змінюються, але періодично – з різною інтенсивністю та динамікою – проявляються в професійній орієнтації молоді: зростання невідповідності професійної

спрямованості випускників навчальних закладів потребам ринку праці та зорієнтованість старшокласників не на вибір професії, а на підготовку до зовнішнього незалежного оцінювання з метою вступу до вищого навчального закладу і здобуття відповідної освіти.

Водночас, у результаті аналізу нормативно-правових актів і навчально-методичних матеріалів, а також під час констатуючого експерименту встановлено, що один з найважливіших елементів системи профорієнтації – професійний добір у загальноосвітніх школах організаційно й методично не забезпечується. Особливо актуальним введення професійного добору є в процесі організації профільного навчання з технологій, оскільки низка професій технологічного спрямування висуває підвищені вимоги до психофізіологічних особливостей та стану здоров'я працівників, з іншого боку, ринок праці потребує кваліфікованих робітників.

Простеживши сукупність соціально-економічних, педагогічних і психологічних чинників професійного самовизначення особистості, робимо висновок, що система профорієнтації, яка формується в Україні, ще функціонально неповна і не забезпечує готовність учнів до професійного самовизначення. Обґрунтовано доцільність внесення змін до нормативно-правових актів щодо структури, змісту і форм професійної орієнтації учнів.

Теоретично обґрунтовано сукупність організаційно-педагогічних умов професійної орієнтації учнів у процесі профільного навчання:

- системність профорієнтаційної роботи та її координація на державному і регіональному рівнях;
- організаційне забезпечення професійного добору з урахуванням потреб і перспектив розвитку ринку праці;
- створення відповідного Державному стандарту базової і повної загальної середньої освіти навчально-методичного комплексу та матеріально-технічного забезпечення профорієнтаційної роботи;
- розроблення доступних для учнів і батьків інформаційно-комунікаційних технологій професійної орієнтації;
- наближення навчального середовища профільної школи до професійного через його зміст і організацію технологічної діяльності учнів;
- проведення професійних проб і здобуття учнями у процесі профільного навчання з технологій професійної підготовки за спеціальностями, яких потребує ринок праці;
- кадрове забезпечення профорієнтаційної роботи шляхом введення до штатних розписів посад методиста з профорієнтації в МНВК або НМЦ (методичних кабінетах) районних і міських відділів (управлінь) освіти, а також у школах I–III ступенів посад профорієнтатора і шкільного лікаря;
- підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх шкіл, МНВК, практичних психологів, соціальних педагогів, класних керівників з педагогічних технологій професійної орієнтації учнів.

Доведено, що існуюче програмно-методичне і навчальне забезпечення освітньої галузі «Технології» не відповідає змісту нової редакції Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, а тому, з метою забезпечення ефективності професійної орієнтації учнів, слід розробити навчально-методичні комплекти для забезпечення професійної інформації, мотивації та психологічного вивчення особистості, діагностичний інструментарій, а також педагогічні технології і педагогічні програмні засоби, що сприяють професійному самовизначенню особистості. Обґрунтовано принципи добору змісту професійної інформації.

Застосовані в процесі експериментального дослідження навчально-методичні комплекти, педагогічні технології та профорієнтаційно-мотиваційні термінали сприяли підвищенню рівня готовності учнів до професійного самовизначення у процесі профільного навчання з технологій.

На основі висновків теоретичного дослідження, аналізу педагогічного досвіду і емпіричних даних, здобутих під час експерименту, розроблено експериментальну модель професійної орієнтації учнів у процесі профільного навчання з технологій. Особливістю цієї моделі є здійснення професійного добору в процесі формування профільних класів і організація профільного навчання не на базі однієї загальноосвітньої школи, а в мережі різнопрофільних навчальних закладів системи загальної середньої освіти.

ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ У СИСТЕМІ АГРАРНОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ

С. А. Вітер

Актуалізація проблеми формування економічної компетентності молодших спеціалістів з аграрної економіки зумовлена динамікою розвитку сучасного аграрного виробництва та новими ринково-економічними умовами господарювання. Ринок праці потребує фахівців з високою професійною майстерністю, які володіють сучасними технологіями своєї спеціальності і не тільки розуміють сутність проблем на основі здобутих знань, але й уміють ефективно розв'язувати їх практично.

Економічна компетентність молодшого спеціаліста – це його інтегрована професійно-особистісна характеристика, яка визначає володіння необхідними компетенціями, що відтворюються у здатності та готовності особистості до виконання професійних обов'язків на виробництві чи у сфері послуг відповідно до фахового спрямування.

Формування економічної компетентності ми розглядаємо як процес кількісного і якісного перетворення її елементів за зміни етапів навчальної діяльності. Відповідно, цей процес можна схарактеризувати як такий, що здійснюється поетапно. Нами виокремлено: мотиваційно-підготовчий етап (I-II курси), який орієнтований на усвідомлення й осмислення вибору фаху, корекцію ціннісних орієнтацій, оволодіння способами самостійної пізнавальної діяльності, здобуття фундаментальних знань з дисциплін соціально-гуманітарного циклу та загальноекономічної підготовки тощо; базовий етап (II курс), який включає на основі поглиблення системи знань розвиток професійно значущих якостей, формування фахових умінь тощо; інтеграційний етап (III курс) – здобуття спеціальних фахових знань, умінь, навичок, набуття досвіду практичної діяльності, формування готовності до професійної самореалізації.

Ефективне формування економічної компетентності забезпечують визначені та обґрунтовані педагогічні умови: закріплення мотиваційних установок до оволодіння професією економіста-аграрника; забезпечення спрямованості навчального процесу на розвиток у студентів навичок ефективної самоосвіти; раціональне поєднання у навчально-виховному процесі різноманітних активних форм і методів навчання, що сприяють розвиткові особистісно-професійних якостей майбутніх економістів; застосування маркетингового підходу до організації і проведення навчального процесу в агротехнічних коледжах.

Логічний опис структури (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісний компоненти), етапів та реалізації педагогічних технологій на основі визначених умов відображає розроблена нами модель формування економічної компетентності молодших спеціалістів, яка обумовлює виокремлення цільового, змістового, організаційно-технологічного та результативного блоків.

ЕКОНОМІЧНА ОСВІТА ЯК СПОСІБ АДАПТАЦІЇ ЛЮДИНИ В СУСПІЛЬСТВІ РИНКОВИХ ВІДНОСИН

В. С. Кулішов

Проблема адаптації людини в сучасному українському суспільстві є однією з актуальних. Це зумовлено змінами, що відбуваються нині в зовнішньому природному і соціальному середовищі, життєдіяльності людей; становленням нових суспільних відносин, входженням суспільства в нову інформаційну фазу свого розвитку. За такої ситуації завдання освіти полягає

насамперед у розвитку готовності людини реалізувати свій особистий і професійний потенціал у нових, мінливих умовах, не входячи при цьому в конфлікт ні з самим собою, ні з суспільством. На це і спрямовано створення нових, а також розвиток і вдосконалення вже існуючих систем навчання, що здатні навчити людину адаптуватися до зовнішніх і внутрішніх умов свого функціонування.

Найбільш відчутними є зміни, пов'язані з утвердженням ринкових відносин у суспільстві. Перетворення охоплюють економічну, політичну і морально-культурну сфери, ламаючи усталені ідеологічні установки, звичні стереотипи поведінки. Така ситуація призводить до розгубленості людини й неможливості достатньо ефективно впливати на своє становище в трудових і економічних процесах. Як зазначає І. Климчук (2003), спостерігається зростання злочинності, криза сімейних стосунків, збільшення кількості людей, зокрема молоді віком від 16 до 22 років, які охоплені почуттям розгубленості через невміння знайти своє місце та пристосуватися до нових економічних умов. Конче необхідною є адаптація українського населення до вимог ринкової системи. Відповіддю сучасної освіти на болючо-трагічний стихійний адаптивний процес стала система економічної освіти, що активно розвивається на всіх ступенях навчання, включаючи загальноосвітні навчальні заклади.

Економічна освіта як така спрямована на аналіз і висвітлення зв'язків, які існують у ринковій економіці між людиною, родиною і державою, вивчення ключових економічних концепцій і законів, розуміння основних впливів економічного середовища на діяльність підприємця, формування особистої та фахової компетентності.

Як показує аналіз літературних джерел і практичного досвіду, на рівні загальноосвітньої школи економічна підготовка реалізується шляхом вироблення в учнів чіткого уявлення про наукові закономірності розвитку економіки, особливості ринкових відносин, цілеспрямованого, систематичного формування в них економічних знань, умінь, навичок, спрямованих на розвиток економічного мислення та формування відповідної економічної культури, підготовки їх до продуктивної праці.

Отже, економічна освіта як складова загальної середньої освіти населення має провідне значення в умовах ринкових перетворень і демократизації суспільства, оскільки без глибоких економічних знань, належної підготовки фахівців країна не може досягти динамічного розвитку.

ЛАБОРАТОРІЯ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ

РОЗРОБЛЕННЯ ЗАВДАНЬ І ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

В. В. Ланінький, канд. фіз.-мат. наук

За основу розроблення змісту, форм і методів навчання інформатики, вимог до загальноосвітньої підготовки учнів узято *компетентнісний підхід*, відповідно до якого кінцевим результатом навчання інформатики є сформовані на основі здобутих знань, умінь і навичок, досвіду навчальної і життєвої діяльності, вироблених ціннісних орієнтацій, позитивної мотивації предметна інформатична (ІТ-компетентність) і ключові компетентності, зокрема інформаційно-комунікаційна, навчальна, комунікативна, математична, соціальна, громадянська, здоров'язбережувальна. *Інформаційно-комунікаційна* компетентність як *ключова* – це здатність ефективно використовувати ІТ у навчальній, дослідницькій і повсякденній діяльності задля вирішення задач, які виникають у житті. За змістом зазначена компетентність поєднує складники, передбачені визначеннями таких ключових компетентностей: математичної компетентності і базових компетентностей у науці й технологіях (Mathematical competence and basic competences in science and technology), цифрової компетентності (Digital competence), поданими в документі «Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning [Official Journal L 394 of 30.12.2006]».

Формування ключової інформаційно-комунікаційної компетентності учнів, зміст якої є інтегративним, відбувається у результаті застосування ІТ не тільки в процесі навчання інформатики, але й під час навчання всіх предметів навчального плану шляхом застосування діяльнісного, особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів.

Завдання навчання предмету інформатика в *основній школі* полягають у тому, щоб:

- сформувати в учнів базові знання про інформацію та інформаційні процеси, значення інформації й знань на сучасному етапі розвитку суспільства;

- надати учням основні історичні відомості про розвиток інформатики як науки, створення засобів обчислювальної техніки, внеску зарубіжних і вітчизняних учених у цей процес;

- сформувати в учнів вміння використовувати програмні й інформаційно-комунікаційні засоби в навчальній та повсякденній діяльності;

- забезпечити оволодіння учнями основами інформаційної культури;

- сформувати вміння творчо виконувати навчальні завдання, розробляти раціональні алгоритми виконання й здійснювати аналіз їх виконання;

- сформувати в учнів початкові навички описання алгоритмів діяльності, вміння налагоджувати програми й аналізувати отримані результати;

- сформувати в учнів вміння презентувати результати власної діяльності з використанням можливостей, які надаються засобами ІТ;

- сформувати в учнів знання особливостей інфокомунікаційних засобів і технологій.

Виконання зазначених завдань забезпечує формування в учнів наукового світогляду, інформаційної культури, алгоритмічного й критичного стилів мислення, розвитку творчих здібностей, умінь і навичок працювати з сучасними засобами інформаційних і комунікаційних технологій.

Здобуті учнями в процесі навчання інформатики знання, набуті вміння й навички забезпечують підґрунтя для формування предметної *інформатичної компетентності* і *ключових компетентностей*, передбачених Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти.

Сформовані в результаті навчання компетентності мають надавати учням змогу:

- пояснювати властивості інформації й закономірності інформаційних процесів;

- оволодіти основними методами наукового пізнання;

- розуміти наукові основи опрацювання відомостей, застосовувати основні поняття, пов'язані з алгоритмізацією опрацювання даних, управління об'єктами і процесами;

- бути готовим до активної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства, стати в майбутньому не лише повноцінним членом такого суспільства, а й його творцем;

- використовувати набуті знання в подальшій навчальній і практичній діяльності в умовах інформаційного суспільства.

За результатами дослідження розроблено навчальну програму предмета інформатика для основної школи, розпочато її впровадження.

НАВЧАННЯ 5-ТИКЛАСНИКІВ АВТОМАТИЗАЦІЇ ОБЧИСЛЕНЬ ТА КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ

Ю. О. Дорошенко, д-р техн. наук

Мета (ідея) дослідження полягає у з'ясуванні нормативних вимог навчальної програми курсу «Інформатика» для 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів щодо навчання 5-тикласників автоматизації обчислень та основ комп'ютерної графіки і їх реалізації у відповідній методиці.

Результати дослідження. Інформатику як окремих навчальний предмет інваріантної частини Типового навчального плану загальноосвітніх навчальних закладів II ступеня починають вивчати у 5-му класі основної школи (нормативно – з 2013/2014 навчального року). Водночас зміст і вимоги до засвоєння цього предмета є єдиними для всіх учнів, а власне навчальна програма розрахована на учнів, які до 5 класу ще систематично не вивчали інформатики.

Навчання 5-тикласників автоматизації обчислень та основ комп'ютерної графіки має здійснюватися відповідно до основних завдань курсу, зокрема, з огляду на формування в учнів уявлення про інформаційні процеси і про основні компоненти програмного забезпечення; алгоритмічного, логічного і критичного мислення; умінь цілеспрямованого виконання основних операцій над інформаційними об'єктами шляхом створення й опрацювання інформатичних продуктів у різних програмних середовищах (інструментальних програмних засобах – ПЗ).

У 5-му класі навчання інформатики має здійснюватися у складі освітньої галузі «Технології» в обсязі 1 год на тиждень, загалом – 35 год. Згідно з навчальною програмою курсу для навчання учнів автоматизації обчислень слід відвести один урок під час вивчення теми «Інформація та повідомлення. Інформаційні процеси» (4 год) – призначення різних пристроїв, що використовуються людиною для роботи з даними: *калькулятор*. А навчання основ комп'ютерної графіки має здійснюватись упродовж 9-ти уроків під час вивчення теми «Графічний редактор» (9 год). Згідно з навчальною програмою для цього відводяться «Практична робота 3. *Опрацювання зображень, створених раніше*» і «Практична робота 4. *Створення графічних зображень за поданим планом*».

На нашу думку, для забезпечення належної результативності навчання основ комп'ютерної графіки, слід на перших семи уроках теми передбачити виконання учнями практичних робіт з побудови та опрацювання комп'ютерних зображень за певним сценарієм, а на останніх двох – лабораторні роботи, присвячені розв'язанню компетентнісних задач, що слугуватиме оцінним критерієм якості навчання.

Реалізація, апробація та впровадження результатів дослідження. Викладені пропозиції реалізуються у авторському навчально-методичному забезпеченні до відповідних тем і уроків навчання інформатики у 5-му класі та у методичних вказівках для вчителя інформатики. Змістову і процесуальну реалізацію навчання відображено на схемі. Навчальний процес загалом спрямовується на особистісний розвиток учня та формування логіко-алгоритмічного мислення.



ІТ-КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОДНА ЗІ СКЛАДОВИХ ЦІЛЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Л. А. Карташова, д-р пед. наук

Комп'ютерна лінгводидактика – одна з тих складових методики викладання мови, які швидко розвиваються. За відносно невеликий термін свого існування вона пройшла значний шлях, тісно пов'язаний з розвитком обчислювальної техніки, з одного боку, та концепцій навчання іноземної мови (ІМ), з іншого. Можливості, що надаються інформаційним технологіям (ІТ), настільки значущі для оволодіння мовою, що навчання з використанням комп'ютерів і електронних освітніх ресурсів (ЕОР) стає невід'ємною частиною навчального процесу. В порівнянні дидактичних особливостей ЕОР і друкованих навчальних посібників, аудіо- та відеокурсів, передусім, слід відзначити технологічні і методичні переваги, які надаються комп'ютером. Серед основних дослідники називають такі: індивідуалізація навчання; оперування значними обсягами інформації; комплексний мультисенсорний вплив на різні канали сприйняття шляхом використання тексту, звуку, мультиплікації, відео; необмежена кількість звернень до завдань; негайне надання зворотного зв'язку та ін. Ефективність застосування ІТ у навчально-виховному процесі ІМ досить висока, утім вимагає суттєвих удосконалень не тільки навчального середовища. Для того щоб забезпечити ефективне застосування вчителями ІТ у навчанні ІМ, необхідно сформувати в них певний рівень професійної компетентності, зокрема – в галузі інформаційних технологій навчання.

Проте, виокремлення ІТ-компетентності як однієї зі складових цілей професійної підготовки майбутніх учителів ІМ у відомих нам літературних джерелах не здійснювалося. Зазначене стало основою для визначення ІТ-компетентності вчителя ІМ та спонукало до виокремлення компонент: теоретична (система знань у галузі ІТ, технології, методи і форми їх упровадження в професійну діяльність тощо); практична (сукупність умінь і навичок використання засобів ІТ); методична (система спеціально-наукових, психологічних, педагогічних знань і вмінь з питань планування та здійснення навчально-виховного процесу навчання ІМ, яка має яскраво виражений прикладний характер використання можливостей ІТ: розробка електронних навчальних матеріалів; вдосконалення предметних компетентностей через застосування ІТ; підвищення педагогічної майстерності засобами ІТ; здійснення рефлексії формування власної методики викладання; здійснення моніторингу досягнень учнів; обмін досвідом викладання предмета). Для визначення взаємозв'язку ІТ-готовності від формування ІТ-компетентностей нами було здійснено порівняльну характеристику компонент ІТ-готовності і ІТ-компетентностей. З'ясовано, що ІТ-готовність і ІТ-компетентність мають спільні ключові компоненти: теоретичні, практичні, методичні, умови формування яких буде описано далі. Можна припустити, що достатня розвиненість, генералізація та поєднання зазначених компонент забезпечить ІТ-готовність майбутнього вчителя до впровадження ІТ у навчальну діяльність. Однак, сформована ІТ-компетентність не завжди є свідченням сформованості ІТ-готовності.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПРЕДМЕТА «ФІЗИЧНА ГЕОГРАФІЯ УКРАЇНИ» ЗА ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Ю. В. Безверха, канд. пед. наук

Особливістю сучасної методики навчання географії України ми визначаємо те, що викладання географії України пропонується розглядати як єдиний навчально-виховний процес, який відзначається динамічністю та перебуває у безперервному розвитку. Необхідність упровадження інформаційних технологій (ІТ) у методику навчання фізичної географії (ФГ) викликана, насамперед, значним обсягом навчального матеріалу предмета «Фізична географія України» та складністю представлення, демонстрування і візуалізації певних явищ, понять та об'єктів. Дидактичними можливостями, які забезпечує

застосування ІТ, ми вважаємо: індивідуалізацію навчально-виховного процесу (НВП); високий ступінь наочності під час викладання географії; пошук необхідних ресурсів для занять (Інтернет тощо); можливість моделювання природних процесів і явищ; організацію групової роботи; забезпечення зворотного зв'язку в процесі навчання; контроль і оцінювання рівня навчальних досягнень учнів.

У процесі розроблення методики навчання предмета «Фізична географія України» за застосування ІТ було поставлено такі завдання: визначення змісту навчання і навчальних цілей; добір ІТ з метою удосконалення змісту навчання; формування мотиваційної, розвивальної і виховної мети навчання фізичної географії України за використання ІТ; розроблення електронних навчальних матеріалів, відповідних методів і прийомів навчання; поєднання та обґрунтування застосування різних форм організації навчального процесу; з'ясування особливостей надання учням знань, умінь та формування відповідних навичок з фізичної географії України за умов застосування в навчально-виховному процесі ІТ; здійснення виховної функції, пов'язаної з реалізацією на уроках принципів навчання географії – краєзнавчого, екологічного, економічного та формування наукового світогляду школярів.

Вирішуючи завдання підвищення ефективності використання ІТ у навчанні ФГ, нами було враховано актуальність, педагогічну доцільність і можливість їх застосування при вивченні певних тем. Передусім, це використання графічних, анімаційних і мультимедіа властивостей.

Необхідною передумовою ефективного використання ІТ, безумовно, стала методична підготовка вчителя, його готовність й уміння працювати з ІТ як засобом навчання.

НАСКРІЗНА ІНФОРМАТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ АРХІТЕКТОРІВ

І. В. Бірілло, канд. техн. наук

Метою дослідження є визначення ключових концептів і пропозиційно-перспективних напрямів змістово-процесуальної модернізації підготовки майбутніх архітекторів.

Результати дослідження. Аналіз теорії і практики архітектурної освіти свідчить, що рівень професійної підготовки архітекторів не відповідає міжнародним вимогам, що негативно позначається на продуктах архітектурної діяльності, а отже, на якості навколишнього середовища та життя суспільства

в цілому. Це зумовлено суперечністю між потребою залучення майбутніх фахівців до професійного та соціокультурного досвіду, опанування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій та відсутністю ефективних освітніх технологій формування професійної культури майбутніх архітекторів.

Швидкий процес інформатизації архітектурного проектування потребує від сучасного архітектора знань і умінь ефективно застосовувати інформатичні засоби, методи і технології у власній професійній діяльності, що загалом визначає фахово-інформатичну компетентність архітектора.

Формування і розвиток інформатично-комунікативної компетентності майбутнього архітектора та її складової – фахово-інформатичної компетентності – здійснюється під час наскрізної інформатичної підготовки: спочатку у середній загальноосвітній школі, згодом, ступенево-поетапно, в університеті, потім, за потребою – у післядипломній освіті, під час професійної діяльності. Відповідно виокремлюватимемо такі етапні рівні: початкова загальноосвітня інформатична компетентність Р базова інформатична компетентність Р фахово-інформатична компетентність Р акмеологічна фахово-інформатична компетентність.

Зважаючи на різноплановість фахової підготовки та складність професійного й духовного становлення молодого архітектора, системна інтеграція художніх, наукових і технічних (інженерних) знань має відбуватися впродовж усього процесу формування, становлення і розвитку архітектора як професіонала: спочатку під час допрофесійного (пропедевтичного) навчання, потім – під час фахової підготовки у ВНЗ, насамкінець, у процесі професійного (акмеологічного) зростання і саморозвитку під час виробничої діяльності.

Процес підготовки майбутніх архітекторів до професійної діяльності є складною динамічною системою, яка ґрунтується на комплексі теоретико-методологічних підходів і забезпечує формування компетентного креативного фахівця нової генерації, підготовленого для професійної діяльності із застосуванням комп'ютерних засобів та інформатичних технологій, здатного до активної конкуренції на ринку праці.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ НЕПЕРЕРВНОСТІ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ В ШКОЛІ

О. П. Києлюк, канд. пед. наук

Особливість навчання інформатики виявляється в тому, що інформатика – це наука, яка стрімко розвивається. Інформаційно-комунікаційні технології нині замінюють учню і підручник, і атлас, і радіо, і телебачення і навіть гру. Отже, реалізують процеси пошуку, обробки, збереження інформації, спілкування і комунікації, навчання, розвитку, гри. Саме тому необхідною умовою є узгодження змісту, форм, методів навчання з досягненнями науки і техніки, адже цей процес є постійним і неперервним. З'явилася суперечність між можливостями та методами використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі. У розв'язанні цієї суперечності важливе місце посідає інформатика в школі.

Введення інформатики як окремого навчального предмета в інваріантну складову освітньої галузі «Технології» з 5 класу є логічним кроком до вивчення курсу «Інформатика» в загальноосвітніх навчальних закладах. Окрім того, згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти (нова редакція), затвердженим наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту № 615 від 22.05.2012 р., до варіативної частини включено освітню лінію «Комп'ютерна грамотність», що свідчить про довершеність системи освіти, тобто здійснення процесів інформатизації та реалізації принципу неперервності.

Звісно, педагогічними умовами для забезпечення реалізації навчання інформатики з 5 класу є наявність: необхідного рівня матеріально-технічного забезпечення загальноосвітнього навчального закладу (комп'ютерного класу), програмно-методичного забезпечення, підручників, методичних посібників, рекомендацій тощо.

Системне і неперервне навчання інформатики в школі дає змогу найповніше використовувати дидактичні можливості інформаційно-комунікаційних технологій, реалізовувати процеси: інтенсифікації та оптимізації навчально-виховного процесу, індивідуалізації та диференціації; розвитку самостійної, творчої, впевненої особистості у вирішенні конкретних освітніх завдань, яка прагне до самовдосконалення; поетапного та підсумкового контролю знань з подальшою самооцінкою ефективності навчального процесу.

Отже, на етапі впровадження курсу «Інформатика» в 5 класі перед науковцями і методистами постали значні за обсягом завдання (розробка підручників, методичних посібників, рекомендацій і програмних засобів навчального призначення) – допомогти сучасному вчителю реалізувати змістові лінії програми, компетентнісні завдання, сформувані відповідні знання, вміння і навички в учнів.

ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНЬО-ВИХОВНИМ КОМПЛЕКСОМ

І. В. Пліш, канд. пед. наук

Вирішення завдання підвищення ефективності управління освітньо-виховним комплексом (ОВК) нами вбачається можливим шляхом використання засобів ІТ. У результаті багаторічної діяльності було з'ясовано, що зазначене може бути успішним лише за дотримання таких вимог: використання тільки поширених програмних продуктів; мінімізації додаткового обладнання та програмного забезпечення; мінімізації вимог до рівня підготовки учасників навчально-виховного процесу (НВП); доступності кінцевого продукту, що забезпечується через локальну мережу школи. Процес формування ІТ-середовища ОVK здійснюється за кілька етапів: визначення кола учасників і формалізації їхніх вимог до рівня компетентності в галузі ІТ; відбір програмного забезпечення (прикладного та електронних засобів навчального призначення (ЕЗНП)); забезпечення ІТ-оснащення робочих місць учасників НВП; навчання учасників НВП використанню ІТ; оцінювання ефективності впровадження ІТ-середовища.

Для впровадження ІТ-середовища з метою управління ЗНЗ має бути достатня кількість ПК, об'єднаних у локальну мережу. Локальна мережа дає змогу пов'язувати робоче місце директора з усіма робочими місцями і скоординувати роботу адміністрації і вчителів. Не менш важливою є складова середовища, якою опосередковано зміст навчання й управління процесом навчання, тобто ЕЗНП, до яких відносять: програмні засоби навчального призначення; електронні бази даних з відповідним наповненням (бібліотеки електронної наочності, електронні довідники і словники тощо).

Подальший неперервний розвиток ІТ-середовища гімназії пов'язується з постійним підвищенням рівня технічного оснащення та організації. Цілісність і єдність ІТ-середовища визначається взаємним узгодженням педагогічних і управлінських цілей, взаємозв'язком педагогічних і виховних завдань, а також взаємодією учасників навчально-виховного процесу. Створене ІТ-середовище надає адміністрації ОVK можливості: систематизації даних про співробітників і учнів, автоматизації планування й організації НВП; управління адміністративно-фінансовою і господарською діяльністю; автоматизації бібліотечної діяльності.

За сформованості ІТ-середовища в ОВК створюються сприятливі умови для організації управління структурними підрозділами: навчально-виховною частиною; науково-методичною частиною (методоб'єднаннями педагогів); бухгалтерією; господарською частиною; медико-санітарною частиною; харчоблоком. Провідною ідеєю організації розробленого ІТ-середовища ОВК стало досягнення вищої якості освіти шляхом створення належних умов навчання і виховання учнів.

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ У НАВЧАННІ ІНФОРМАТИКИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

І. Ю. Регейло, канд. пед. наук

Психодидактичні особливості навчання інформатики в основній школі визначаються, з одного боку, віковими особливостями суб'єктів навчання, з іншого – універсальністю знань, умінь і навичок, які мають набути учні. Метою навчання інформатики є формування в них не тільки предметної компетентності, але й ключових компетентностей, що надає учням можливість вільно почувати себе в сучасному інформатизованому суспільстві. Набути учнями інформаційно-комунікаційна компетентність як ключова забезпечить новий рівень сприймання навколишнього світу, надбань суспільства і, зокрема, у галузі культури й мистецтва.

Ураховуючи це, доцільно використовувати як мотиваційний чинник приклади щодо застосування інформаційних технологій не тільки для пошуку необхідних відомостей, але й для доступу до джерел, які містять художні, музичні твори (бібліотек і фонотек), твори образотворчого мистецтва (галереї зображень) тощо. Емоційні впливи на учнів, за умов їх дидактичної обґрунтованості й педагогічної доцільності застосування, можуть стати підґрунтям формування в учнів мотивації навчання як інформатики, так й інших навчальних предметів, зокрема освітньої галузі «Мистецтво».

Типовими навчальними планами загальноосвітніх навчальних закладів II ступеня (наказ МОНмолодьспорту № 409 від 03.04.12 р.) передбачено, що освітня галузь «Мистецтво» реалізується навчальними предметами «Образотворче мистецтво», «Музичне мистецтво» і «Художня культура», загальноосвітній навчальний заклад може обирати окремі курси музичного та образотворчого мистецтва або інтегрований курс «Мистецтво» (додатки 6 і 7). Зважаючи на це, навчання інформатики має забезпечувати не тільки загальноосвітню функцію, але й бути спрямованим на вирішення завдань щодо виховання в учнів

емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва та дійсності, розвитку художніх інтересів і потреб, естетичних ідеалів, здатності розуміти й інтерпретувати твори мистецтва, оцінювати естетичні явища; розвитку емоційно-почуттєвої сфери учнів, художніх здібностей і мислення, здатності до самовираження і спілкування в царині мистецтва тощо. Формування і розвиток у школярів комплексу ключових, естетичних і мистецьких компетентностей шляхом набуття власного естетичного досвіду в процесі опанування художніх цінностей і способів художньої діяльності створить підґрунтя для розуміння мистецтва, художньо-творчої самореалізації та естетичного самовдосконалення в цілому.

Водночас у загальноосвітніх навчальних закладах також доцільно використовувати можливості сучасних інформаційних технологій для забезпечення мотиваційних і виховних впливів на суб'єкти навчання.

Певний досвід використання міжпредметних зв'язків інформатики й навчальних предметів галузі «Мистецтво» набуто в процесі виконання науково-дослідної роботи. Зроблено висновок про доцільність проведення бінарних та інтегрованих уроків з інформатики і предметів галузі «Мистецтво», зокрема в процесі ознайомлення учнів з графічним і текстовим редакторами, мультимедійними засобами (зокрема засобами запису й відтворення звуку, створення мультимедійних презентацій).

Напрацювання за зазначеною тематикою апробовані у навчально-виховному процесі навчальних закладів, з якими укладено відповідні угоди, й отримано позитивний результат.

СЕРЕДОВИЩЕ СКРЕТЧ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ АЛГОРИТМІЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ

В. Д. Руденко, канд. пед. наук

Відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України № 1392 від 23 листопада 2011 року, навчальний предмет інформатика вперше вивчатиметься з 5-го класу з 1 вересня 2013 року. Чинними навчальними програмами для 5–9 класів передбачено також вивчення основ алгоритмізації і програмування. Дослідження свідчать, що саме цей розділ має найпотужніші можливості для розвитку логічного й алгоритмічного мислення учнів. Утім, його дидактичний потенціал може бути реалізований лише на основі органічного поєднання теоретичних основ алгоритмізації з практичною розробкою програм і їх виконанням на комп'ютері.

У старшій школі таке поєднання здійснювалося на основі класичних мов програмування (Pascal, Basic тощо). Зважаючи на вікові особливості, такий принцип не може бути застосований у 5–7 класах. Потрібні більш прості й доступні засоби реалізації алгоритмів на комп'ютері.

До такого засобу можна віднести середовище Скретч. Скретч – це нове візуальне об'єктно-орієнтоване середовище навчального програмування, розраховане на учнів 8–16 років. Воно не тільки сприяє розвитку алгоритмічного мислення учнів, але й сприяє розкриттю здібностей учнів до оволодіння основами професійного програмування. Скетч – це багатофункціональне середовище, яке надає змогу створювати як найпростіші програми, так і складні проекти моделювання фізичних і біологічних процесів. За таких умов учень виконує роль винахідника – він планує експеримент, розробляє модель, висуває гіпотези, практично досліджує й аналізує результати експерименту.

Середовище Скретч надає можливість створювати проекти, у яких поєднуються графіка, звук і анімація, а також усвідомити загальні принципи і методи програмування, що застосовуються у класичних мовах програмування. Програма в середовищі Скетч не пишеться, а складається з готових блоків команд. Тут не потрібно запам'ятовувати назви команд і вміти писати їх без помилок. Учні можуть виставляти свої проекти в Інтернеті, а також користуватися проектами інших розробників, тобто, бути активними учасниками світової Скретч-спільноти. Учні можуть створювати діалогові історії, комп'ютерні ігри, графічні художні роботи, комп'ютерну анімацію та інші види мультимедійних проєктів. До середовища Скретч додається набір графічних і звукових файлів, які учень може використовувати у своїх проєктах. Отже, за допомогою Скретч програмування стає доступним кожному учневі середньої ланки освіти, а його використання розвиває їхнє алгоритмічне мислення.

МУЛЬТИМЕДІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК НАВЧАЛЬНА СИСТЕМА

І. М. Смирнова, канд. пед. наук

Технології мультимедіа (створення, опрацювання, зберігання й візуалізація за допомогою комп'ютера текстової, графічної, аудіо- і відеоінформації) сьогодні, як і раніше, є одним з передових досягнень у сфері застосування комп'ютера в навчанні. Найбільш сприятливі умови для впровадження в навчальний процес мультимедійних освітніх технологій забезпечуються

в тих навчальних закладах, де здійснюється підготовка фахівців за профілем «Інформатика». Не став винятком й Ізмаїльський державний гуманітарний університет. На факультеті економіки та інформатики впроваджуються результати науково-експериментального дослідження. За наявності спеціальності та спеціалізацій «Інформатика» легше вирішуються питання розвитку необхідної технічної бази, створення програмного забезпечення, залучення фахівців – «комп'ютерників» і програмістів – до розробки, впровадження й підтримки мультимедійних засобів навчання. Водночас виявляється чимало проблем, передусім, організаційного характеру, що й утрудняє процес реальної й ефективної інформатизації навчального процесу.

У своєму дослідженні ми виходимо з того, що нові мультимедійні технології навчання – це навчальна система, що є результатом інтеграції технічного, дидактичного, користувачького й інформаційно-освітняського середовищ, за яких забезпечується виконання послідовності спільних дій суб'єктів освітньої діяльності в умовах інформатизації освіти, спрямованих на досягнення проєктних результатів навчання.

Зауважимо, що під *технічним* середовищем розуміємо сукупність апаратних засобів і програмного забезпечення, що дають змогу реалізувати інформаційно-комунікаційні (мультимедіа) технології навчання, забезпечувати здійснення навчального процесу й інформаційного обміну між його учасниками в суб'єкт-об'єкт-суб'єктному середовищі.

До *дидактичного* середовища віднесемо відомості, що репрезентують знання про предмети, процеси і явища, їх властивості і зв'язки, обумовлені цілями навчання й подані як на традиційних носіях, так і в педагогічних програмних засобах, у відповідних сучасних мультимедійних технологіях, методичних рекомендаціях щодо реалізації навчання з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних засобів.

Користувачьким середовищем вважатимемо середовище, яке забезпечує взаємодію викладача й студента, спрямоване на досягнення поставлених цілей навчання, і необхідні знання, уміння й навички роботи з обчислювальною технікою та іншими засобами опрацювання інформації.

Наголосимо, що під *інформаційно-освітняським* середовищем маємо на увазі сукупність сформованих педагогічних умов, у тому числі й дидактичних, що сприяють виникненню й підтримці суб'єкт-об'єкт-суб'єктних взаємодій.

АЛГОРИТМ КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Т. В. Тихонова, канд. пед. наук

Метою дослідження є обґрунтування поняття дидактичного конструювання навчальної дисципліни.

Результати дослідження. Процес роботи над змістом навчальної дисципліни ми розглядаємо як такий, що складається з двох етапів – проектування та конструювання.

Проектування змісту навчальної дисципліни здійснюється на основі алгоритму об'єктно-структурного аналізу (Гаврилова Т. А., 1989).

1. Стратегічний аналіз. На цьому етапі аналізуються ключові та робочі компетенції, що мають бути сформовані протягом вивчення дисципліни. Результатом стратегічного аналізу є загальні цілі вивчення навчальної дисципліни.

2. Концептуальний аналіз. На цьому етапі аналізуються наукові теорії (технології), які є теоретичною та методологічною основою змісту дисципліни. Результатом концептуального аналізу є понятійний апарат навчальної дисципліни.

3. Функціональний аналіз. На цьому етапі аналізуються виробничі задачі, розв'язку яких мають навчитися студенти протягом вивчення дисципліни. Результатом функціонального аналізу є перелік умінь, процесуальних знань і навичок, що мають сформуватись у студентів.

Результатом проектування змісту навчальної дисципліни є навчальна програма, у якій вказані цілі вивчення дисципліни, сформульовані у вигляді загальних і ключових компетенцій, понятійний апарат дисципліни, її тематична структура, а також вимоги до знань, умінь і навичок студентів, перелік рекомендованої літератури.

Процес конструювання навчальної дисципліни здійснюється за такими етапами:

1. Уточнення цілей навчальної дисципліни. На цьому етапі на основі загальних цілей формулюються *діагностичні* цілі дисципліни, тобто такі, досягнення яких можна було б перевірити засобами діагностики.

2. Визначення психолого-педагогічних та організаційно-педагогічних умов викладання дисципліни.

3. Визначення педагогічних технологій вивчення дисципліни.

4. Структурування та наповнення змісту навчальної дисципліни за організаційними формами навчальної діяльності.

5. Підбір (розробка) навчально-методичного забезпечення інформаційно-технологічної дисципліни.

6. Добір (розробка) методів і засобів діагностики опанування студентами навчальної дисципліни відповідно до діагностичних цілей дисципліни.

Результатом процесу конструювання є робоча програма навчальної дисципліни, яка містить діагностичні цілі дисципліни, перелік психолого-педагогічних та організаційно-педагогічних умов викладання дисципліни, структурований за формами навчальної діяльності зміст навчальної дисципліни, перелік навчально-методичного забезпечення, перелік засобів діагностики навчальних досягнень студентів.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ НАВЧАННЯМ EFRONT У ПІДГОТОВЦІ ФІЛОЛОГІВ

О. А. Бойченко

Зростання популярності систем управління навчанням (LMS – Learning Management System) у процесі впровадження дистанційного навчання викликає:

- підвищенням якості передачі даних через мережу Інтернет;
- доступністю до мережі Інтернет усе більшої кількості користувачів;
- значною кількістю як платних, так і безоплатних систем (у тому числі з відкритим кодом);
- спрощенням адміністрування системи та супроводу навчального процесу. Серед найпоширеніших LMS, eFront привертає до себе увагу завдяки:
- об'єднанню системи управління навчанням та системи створення і управління навчальними матеріалами;
- потужній користувацькій підтримці;
- значній кількості мов інтерфейсу (в тому числі українська);
- наявності 29 модулів для інтегрування в систему;
- можливості роботи з мультимедійними форматами;
- застосуванню технології AJAX для підвищення швидкості обміну даними і зменшення Інтернет-трафіка;
- підтримці формату SCORM для сумісності даних.

Зважаючи на окреслені чинники і результати позитивного досвіду використання eFront у вищих навчальних закладах, було обрано саме цю систему для підготовки студентів заочної форми навчання напряму підготовки «Філологія» з циклу дисциплін «Сучасні інформаційні технології у філологічній діяльності». Специфіка вибору обумовлена також тим, що користувачами

є студенти, які вивчають іноземні мови. Тобто, інтерфейс має бути інтуїтивно зрозумілим для користувача без спеціальної технічної підготовки, а також має враховувати можливість зміни мови інтерфейсу. Оскільки предметом вивчення є інформаційні технології, то, використовуючи доступний інструментарій системи eFront, ми спонукаємо студентів застосовувати інформаційні технології і як засіб навчання. Це дає змогу усвідомити майбутнім учителям-філологам значущість готовності до використання інформаційних технологій, важливість відповідності сучасним вимогам, які висуваються до педагогічних працівників.

Отже, ми досягаємо розв'язання поставленої мети, а саме – доводимо ефективність обраної системи управління навчанням у підготовці майбутніх філологів засобами дистанційного навчання до використання інформаційних технологій.

ВИКОРИСТАННЯ СЕРЕДОВИЩА НАВЧАННЯ ПРОГРАМУВАННЯ ALICE В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Я. В. Киричков

Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти, який ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів, визначено вимоги до освіченості учнів основної і старшої школи. Значну увагу зацентовано на формуванні основних компетентностей та застосуванні здобутих знань, розвитку умінь і навичок у практичних ситуаціях, звісно, з використанням діяльнісного підходу в підготовці учнів.

Одним зі шляхів забезпечення виконання поставлених завдань є створення й використання середовищ навчання інформатики в основній школі, зокрема середовищ навчання програмування для вивчення розділів з алгоритмізації й програмування. Середовище програмування Alice реалізує ідею роботи з об'єктами у тривимірному віртуальному просторі й завдяки цьому здатне суттєво підвищити інтерес учнів до вивчення фундаментальних концепцій програмування, особливо для початківців. Водночас система команд цього середовища має подібний до широко використовуваної мови Java синтаксис, що дає змогу легше перейти до наступного етапу – вивчення промислової мови програмування.

Інтерактивний інтерфейс середовища Alice дає змогу також позбутися проблеми синтаксичних помилок завдяки використанню технології перетягування «drag and drop» готових базових елементів. Суть цього підходу така – готові

базові елементи, які є типовими інструкціями мови програмування, сформовані у вигляді «плиток-заготовок», а учні пишуть програму просто – перетягують необхідні плитки у вікно редактора методу. Задати параметри методу учень може, відкриваючи відповідні списки у плитках, після їх встановлення. Отже, у такий спосіб забезпечується синтаксична коректність введеної програми.

Окремо слід зазначити, що у середовищі Alice реалізовано підтримку всіх основних конструкцій мови, необхідних для вивчення програмування на початковому рівні – операторів розгалуження, циклів, можливість використання змінних, функцій, рекурсії, методів і параметрів тощо.

Також звернемо увагу на процес налагодження програми і пошук логічних помилок. Учні пишуть код, за допомогою якого керують віртуальними об'єктами, відповідно і логічні помилки проявляються одразу й відбиваються на поведінці об'єктів. Тож учень може спостерігати взаємозв'язок між інструкціями, які були застосовані до об'єктів, і їх поведінкою у віртуальному світі, й робити висновки щодо коректності роботи програми.

Потрібно зазначити, що використання інтерактивної 3D графіки у середовищі Alice робить його перспективним і привабливим для учнів з огляду на застосування у проектній діяльності.

ІНТЕГРАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ І ПРОЕКТНОЇ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

І. Є. Малоіван

Метою нашого дослідження є перевірка ефективності визначених і теоретично обґрунтованих дидактичних умов, спрямованих на інтеграцію навчально-пізнавальної і проектної навчально-дослідницької діяльності старшокласників у галузі інформаційно-комунікаційних технологій і призначених для формування у них самоосвітньої компетентності.

За результатами дослідження розроблено дидактичну модель та необхідне навчально-методичне забезпечення для реалізації визначених умов щодо організації і здійснення проектної діяльності старшокласників на основі особистісно зорієнтованого, диференційованого, проектно-діяльнісного і компетентнісного підходів. Зазначене спрямовується на активізацію самостійного

здобування учнями необхідних для реалізації навчального наукового-дослідного проекту знань і сприятиме розширенню спектра навчально-пізнавальної і навчально-дослідницької діяльності учнів з огляду на формування у них належної самоосвітньої компетентності.

Виявлено і схарактеризовано перспективні шляхи розв'язання актуалізованого в дисертаційному дослідженні проблемного завдання (формування самоосвітньої компетентності старшокласників), зокрема, спеціально організована цілеспрямована проектна діяльність у галузі ІКТ, призначена для підготовки науково-дослідних проектів у рамках Малої академії наук. Водночас зміст розроблюваних учнями проектів має міжпредметний і міжгалузевий характер. Створюються належні умови для самостійної пошуково-дослідницької діяльності учнів, підвищується ефективність застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

На цьому етапі дослідження перевіряється ефективність визначених дидактичних умов і форм проектної навчальної діяльності: розв'язування «доцільних» навчальних завдань, розробка міні-проектів (поточних і тематичних), вивчення навчальних курсів за вибором з ІКТ, підготовка курсових і випускових кваліфікаційних проектів, науково-дослідницька робота в рамках МАН (відділення комп'ютерних наук, фізика, математика, економіка); опрацьовуються експериментальні дані, аналізуються й узагальнюються здобуті результати.

Експериментальне дослідження здійснюється на базі Дніпропетровського ліцею інформаційних технологій при Дніпропетровському національному університеті ім. Олесь Гончара.

ФОРМУВАННЯ АЛГОРИТМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА ОСНОВІ КУРСУ ЗА ВИБОРОМ «РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ОБЧИСЛЮВАЛЬНИХ ЗАДАЧ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ ПРОГРАМНИХ ЗАСОБІВ»

Л. В. Осіна

Метою дослідження є перевірка ефективності виявлених й теоретично обґрунтованих дидактичних умов формування алгоритмічної культури старшокласників у процесі розв'язування обчислювальних задач з використанням інструментальних програмних засобів як складової загального інтелектуального розвитку особистості.

За результатами дослідження розроблено навчальну програму курсу за вибором «Розв'язування обчислювальних задач з використанням інструментальних програмних засобів» для старшої школи будь-якого профілю навчання. Інваріантною ознакою курсу за вибором є його спрямованість на розвиток алгоритмічної культури та інформатичної компетентності старшокласників шляхом навчання розробляти калькулятори для автоматизованого розв'язування обчислювальних задач предметного змісту у середовищі інструментального програмного засобу. Конкретне предметно-задачне наповнення курсу може бути різним і відрізнятися змістом дібраних задач. Обчислювальні задачі предметного змісту з курсу математики, фізики, хімії, географії, біології тощо добираються вчителем на власний розсуд.

На цьому етапі дослідження перевіряється ефективність визначених дидактичних умов формування алгоритмічної культури старшокласників у процесі розв'язування обчислювальних задач за допомогою інструментальних програмних засобів; упроваджується у навчальний процес старшої школи курс за вибором «Розв'язування обчислювальних задач з використанням інструментальних програмних засобів», який є інтегратором і практичним реалізатором визначених дидактичних умов ефективного формування алгоритмічної культури старшокласників у процесі розв'язування обчислювальних задач з використанням інструментальних програмних засобів; здійснюється опрацювання експериментальних даних, аналізуються й узагальнюються здобуті результати.

Експериментальне дослідження проводиться на базі Києво-Печерського ліцею №179 «Лідер», Дніпропетровського ліцею інформаційних технологій при Дніпропетровському національному університеті імені Олеся Гончара.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ДО КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ВИКОРИСТАННЯМ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Л. С. Павлюченко

Контрольно-оцінювальна діяльність як обов'язковий компонент освітнього процесу, за допомогою якого визначається досягнення поставлених цілей, включає: контроль, оцінювання, перевірку, облік, накопичення статистичних даних та їх аналіз, виявлення динаміки змін рівнів навчальних досягнень, визначення цілей, уточнення освітніх програм, коригування процесу

навчання, прогнозування подальшого розвитку подій, діагностичну функцію засвоєння знань.

Виокремлюють такі важливі функції оцінювання: контролюючу, навчальну, діагностичну, коригувальну, стимулювальну, мотиваційну, розвивальну, виховну, психологічну, а також функцію управління навчальним процесом. Цілком очевидним є позитивний вплив оцінювання на розвиток і тренування пам'яті, оскільки, звикаючи до постійного поточного та підсумкового контролю, учень намагається запам'ятовувати матеріал, користуючись різними його прийомами. Ще більш очевидним є розвивальний вплив самоконтролю, який сприяє розвиткові критичності мислення, загартовує волю і розвиває наполегливість і таку рису особистості, як об'єктивність самооцінки та інші позитивні якості.

Оцінювання виконує і функцію управління процесом навчання, оскільки перевірка знань є не лише засобом активізації пізнавальної діяльності учнів, а й засобом активного управління процесом навчання з боку учителя під час правильного самооцінювання результатів навчальної діяльності. За усної форми оцінювання не забезпечується ні об'єктивність процесу вимірювання, ні об'єктивність інтерпретації результатів вимірювання. Як результат – одна й та сама особа по-різному оцінюється різними вчителями. Саме тому усну форму оцінювання знань як педагогічний метод діагностики доцільно використовувати лише під час вимірювання знань, пов'язаних зі знанням і розумінням основаних термінів і понять, що вивчаються на уроках інформатики.

Контроль за допомогою комп'ютера «загострює» увагу на помилках і привертає до них, підводячи до наступного етапу – самоконтролю, забезпечуючи базу рефлексії. Це вища і складна форма контролю. Уміння здійснювати самоконтроль, нехай і за допомогою комп'ютера, свідчить про високу міру самостійності мислення, рефлексії, самокритичності. Оцінювання не залишає учнів байдужими до навчання; викликаючи почуття задоволення, підвищення інтересу до навчання і слугує засобом заохочення або, навпаки, почуття прикрасі, незадоволення собою, прагнення подолати певні труднощі.

Метою проведення тестування є пошук точніших, ніж за усної форми контролю, методів вимірювання й оцінювання знань. Цей метод, з погляду об'єктивності, уніфікації вимірювання рівнів навчальних досягнень, забезпечує більшу об'єктивність процесу вимірювання й опрацювання даних, дійсно дає позитивні результати.

Сучасній школі наразі потрібний вчитель, який міг би оновлювати, вдосконалювати свою діяльність. Зокрема, враховувати особливості змісту нових навчальних програм та дидактико-методичні вимоги до організації контролю-оцінювальної діяльності вчителів.

ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ ДИТИНИ ІЗ СУЧАСНИМИ МЕДІА

Л. В. Пономаренко

В умовах складних соціально-економічних процесів, які відбуваються в суспільстві останні 15–20 років, значно зменшилася виховна функція сім'ї і школи. Спілкування з дитиною відійшло у батьків на другий план. Як наслідок – значно збільшився вплив засобів масової інформації на процес соціалізації і формування світогляду підростаючого покоління. Стрімкий розвиток електронних, цифрових і інтерактивних інформаційних засобів та доступність інформації, що її вони поширюють, має як позитивний, так і негативний ефекти. Саме тому метою нашої роботи було розробити рекомендації для вчителів щодо використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі з метою створення ефективної взаємодії вчитель–учень.

Дослідження проводилися з учнями 2-5 класів двох загальноосвітніх шкіл. Дітям було запропоновано дати відповіді на запитання анкети. Аналіз отриманих результатів свідчить, що 50% опитаних проводять біля телевізора/комп'ютера 2 години, 26% – 2–3, 22% – майже 4, решта – понад 4 години щодня. Основний інформаційний контент – це мультфільми та різнопланові серіали. Майже 7% дітей переглядають усю доступну інформацію. Варто зауважити, що лише 11% опитаних переглядають телепередачі у присутності батьків, тобто тільки 11% учнів отримують відфільтровану інформацію. Більш того, лише 16% дітей використовують комп'ютери з навчальною метою, решта – спілкуються в соціальних мережах, грають в ігри, слухають музику.

Психологи цих ЗНЗ провели психологічний експеримент за методикою «Робінзон». Результати дослідження показали, що головною потребою дітей – є потреба в медіазасобах, потім – іграшки та солодощі, а на останньому місці в дітей середнього шкільного віку – потреба присутності батьків.

Отже, результати досліджень свідчать про необхідність навчання дітей критичному ставленню до інформаційних потоків, формування інтернет- і інформаційної грамотності. З іншого боку, вчителі і батьки повинні активно використовувати мультимедійні методи для подання та поширення інформації в навчальному процесі.

ІЛЮСТРАТИВНА КОМП'ЮТЕРНА ГРАФІКА: ПРИЗНАЧЕННЯ, РОЛЬ І МІСЦЕ В ПРОФІЛЬНОМУ НАВЧАННІ ІНФОРМАТИКИ

В. О. Потієнко

Мета (ідея) дослідження полягає у розкритті призначення ілюстративної комп'ютерної графіки (ІКГ), з'ясуванні ролі, місця курсу за вибором в профільному навчанні інформатики «Ілюстративна комп'ютерна графіка».

Результати дослідження. Ілюстративна комп'ютерна графіка є розділом комп'ютерної графіки, призначеним для безпосереднього створення користувачем різноманітних графічних зображень художнього характеру з використанням комп'ютерних засобів, методів і технологій. Засобами ІКГ відтворюється в зображенні лише те, що вже відомо, тобто вже існує або в навколишньому світі, або як ідея дослідника. За призначенням доцільно виокремити два основні напрями в ІКГ: художній та прикладний. Таке розрізнення умовне: перший напрям – створення високохудожніх творів образотворчого мистецтва з використанням засобів комп'ютерної графіки. Інший – прикладний, напевно, більш поширений як серед фахівців створення реклам, видавничої діяльності, так і для менш досвідчених користувачів. За допомогою програмних засобів ІКГ створюються буклети, рекламні оголошення та плакати, обкладинки книг і журналів, а також оформлюються web-сторінки, презентації та окремі елементи доповіді.

Вивчення основ ілюстративної комп'ютерної графіки найбільше сприяє активізації взаємодії репродуктивної та творчої уяви людини, формує уміння унаочнювати образи просторової уяви, розвиває алгоритмічне, художнє та просторове мислення. Метою курсу за вибором «Ілюстративна комп'ютерна графіка» є формування в старшокласників художньо-графічної культури з одночасним розвитком образного мислення, пізнавальних здібностей, креативності через навчання доцільного використання сучасних комп'ютерно-графічних засобів створення та опрацювання художньо-графічних ілюстрацій. Курс пропонується викладати в старших класах середніх загальноосвітніх навчальних закладів будь-якого профілю. Структурування матеріалу курсу передбачає рівневий поділ, який проявляється у змісті окремих структурних одиниць запропонованої навчальної програми і у обсязі годин, передбачених на їх вивчення: можливим бачиться такий обсяг годин: 17, 35, 70. Матеріал 35-годинного варіанту курсу є базовим: учням надаються знання основних понять ІКГ, принципів створення,

опрацювання та збереження графічних зображень, основ побудови зображень ПКГ в середовищі сучасних графічних редакторів, а також приділяється увага особливостям зображення графічних даних у процесі проектування сайтів.

Реалізація, апробація та впровадження результатів дослідження. Наразі розроблено навчальну програму курсу за вибором «Ілюстративна комп'ютерна графіка» (схвалено для використання у загальноосвітніх навчальних закладах Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України – лист №1.4/18-Г-359 від 07.06.2011 р.).

ПРИНЦИПИ СТВОРЕННЯ КУРСУ ІНФОРМАТИКИ ДЛЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Н. І. Самойленко

За 27 років зміст курсу інформатики пройшов певний шлях становлення. У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти цей предмет віднесено до освітньої галузі «Технології» як в основній школі, так і в старшій. Стандартом також передбачається вивчення курсу інформатики з 5-го класу, починаючи з вересня 2013 року.

З'ясовано, що основним завданням навчання інформатики в основній школі є формування в учнів системи знань, умінь і навичок застосовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології для розв'язування різноманітних задач навчальної, а в подальшому й професійної діяльності.

Нами виокремлено такі принципи, які мають бути покладені в основу курсу інформатики для основної школи.

1. Цілісність і безперервність, які означають, що певний ступінь навчання є важливою ланкою єдиної загальношкільної підготовки з інформатики й інформаційних технологій. На початковому етапі підготовки триває здійснення вступного, ознайомлювального навчання школярів, що передує поглибленому вивченню предмета інформатики у 8–9-х (основний курс) і 10–11-х (профільні курси) класах.

2. Науковість у поєднанні з доступністю, строгість і систематичність викладу (включення до змісту фундаментальних положень сучасної науки з урахуванням вікових особливостей учнів). Безумовно, мають бути передбачені спрощення, а також адаптація набору понять «науки інформатики» для школярів, але не шляхом підміни понять. Навчати треба справжньому, або – якщо щось є занадто складним для школярів – не вчити цьому зовсім.

3. Практична орієнтованість, що забезпечує добір змісту, спрямованого на розв'язання найпростіших практичних завдань планування діяльності, пошуку потрібної інформації, інструментування всіх видів діяльності на базі загально-прийнятих засобів інформаційної діяльності, на реалізацію основних користувачьких можливостей інформаційних технологій. Наразі вихідним є положення про те, що комп'ютер може багаторазово посилити можливості людини, але не замінити її.

4. Принцип дидактичної спіралі як найважливіший чинник структуризації в методиці навчання інформатики: спочатку загальне ознайомлення з поняттям з урахуванням наявного досвіду учнів і їхніх вікових особливостей, згодом його розвиток і збагачення, що створює передумови для наукового узагальнення в старших класах.

5. Принцип розвивального навчання (навчання орієнтоване не тільки на здобуття нових знань у галузі інформатики, але й на активізацію розумових процесів, формування і розвиток у школярів узагальнених способів діяльності, формування навичок самостійної роботи).

РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ

Л. П. Семко

Проблемі реалізації міжпредметних зв'язків (МЗ) у навчанні приділялася значна увага на всіх етапах розвитку педагогіки. Актуальність проблеми обумовлена нині рівнем розвитку науки, за якого яскраво виражена інтеграція природничо-наукових, технічних і суспільних знань. В інформаційному суспільстві існують глобальні чинники, що породжують міжпредметні зв'язки.

Використання міжпредметних зв'язків – одне з найскладніших методичних завдань учителя. Воно вимагає знань змісту програм і підручників з інших предметів. Реалізація МЗ у практиці навчання передбачає співпрацю вчителя з учителями інших предметів, відвідування відкритих уроків, спільного планування уроків і т. ін.

У результаті дослідження з'ясовано, що міжпредметні зв'язки впливають на склад і структуру навчальних предметів. Кожен навчальний предмет є джерелом тих чи інших видів міжпредметних зв'язків. Саме тому нами було виокремлено ті зв'язки, які враховуються в змісті інформатики, і, навпаки, – йдуть від інформатики в інші навчальні предмети.

Результати експерименту засвідчили, що в організації міжпредметних зв'язків особлива роль відводиться вчителю й учню. Учитель доносить до учнів знання, виявляє логічні зв'язки між окремими частинами змісту, показує можливості використання цих зв'язків для здобуття нових знань. Учень, у свою чергу, засвоює ці знання, набуває індивідуального досвіду пізнання, учиться самостійно застосовувати знання. Процес пізнання учнями протікає під керівництвом учителя.

Успішна діяльність учителя з реалізації міжпредметних зв'язків потребує спеціальних умов. До них можна віднести координацію навчальних планів і програм, координацію підручників і методичних посібників, а також розроблену й експериментально перевірену методику навчання учнів перенесення необхідної інформації з одного предмета в інший й ефективні способи перевірки цього важливого вміння.

Виходячи зі спостережень за навчальним процесом на уроках інформатики, нами виокремлено основні етапи методики роботи вчителя з реалізації міжпредметних зв'язків:

- вивчення розділу «Міжпредметні зв'язки» з кожного курсу й опорних тем з програм і підручників інших предметів, аналіз додаткової наукової, науково-популярної та методичної літератури;
- поурочне планування МЗ з використанням курсових і тематичних планів, розробка засобів і методичних прийомів реалізації МЗ на конкретних уроках;
- розробка методики підготовки і проведення комплексних форм організації навчання;
- розробка прийомів контролю й оцінювання результатів здійснення МЗ у навчанні.

МЕТОД ДОЦІЛЬНО ДІБРАНИХ ЗАДАЧ У НАВЧАННІ ІНФОРМАТИКИ

Т. П. Соколовська

Утрадиційній методиці навчання предметів природничо-математичного циклу в школі розв'язування задач розглядається як метод навчання і як засіб закріплення теоретичного матеріалу, розвитку мислення і творчих здібностей учнів. Ці функції задач залишаються і в навчанні інформатики в школі.

Важливим методом, який забезпечує реалізацію поставлених цілей на уроці інформатики є метод доцільно дібраних задач. Реалізація цього методу передбачає розробку системи задач (вправ), яка відповідає концепції навчання інформатики та відображає специфіку предмета. Це означає, що задачі (вправи) мають слугувати і мотивом для подальшого розвитку теорії (введення нових понять, нових властивостей об'єктів, які вивчаються), і основою для її ефективного застосування.

Під час вивчення кожного розділу шкільного курсу інформатики передбачається, що вчитель використовуватиме метод доцільно дібраних задач. Ця ідея була використана вже в шкільному підручнику з інформатики (1995 р.), де вивчення кожного розділу ґрунтується на основі розв'язування задач за допомогою комп'ютера (побудова математичної моделі, її реалізація на комп'ютері, аналіз результатів).

Відповідно до методу доцільно дібраних задач пропонується використання вправ і завдань такого типу: репродуктивні завдання, завдання на використання орієнтувальної основи дій різних типів, завдання на моделювання конкретних ситуацій, завдання на виконання навчальних проєктів, завдання на оцінювання та порівняння результатів за критеріями.

Мета виконання завдань репродуктивного типу полягає у формуванні умінь у здобутті теоретичних знань за змістом курсу, під час роботи з навчальною, науково-методичною літературою з інформатики, зі шкільним підручником з інформатики – для пошуку відповіді на питання і завдання, а також з прикладними програмами загального і навчального призначення задля відпрацювання деяких конкретних умінь.

Завдання на використання орієнтованої основи дій передбачають, що учням пропонується зразок виконання завдання чи інструкція до виконання самостійної роботи. Після ознайомлення з порядком дій щодо його виконання і застосування наданого зразка учні самостійно виконують завдання з іншої теми. Або ж учням пропонується проаналізувати описану ситуацію та самим скласти узагальнену інструкцію розв'язування аналогічних завдань. Мета роботи з відповідними завданнями – сформувати в учнів уміння використовувати засвоєні знання і виділяти з них необхідні для подальшого застосування у виконанні ускладнених завдань, виробити навички виконання завдання за зразком, здобувати досвід застосування знань і умінь у практичній діяльності.

Завдання на аналіз ситуацій передбачають, що учні виділятимуть категорії, порівнюватимуть, виокремлюватимуть суттєві ознаки, обиратимуть кращий спосіб розв'язання, робитимуть висновки, експериментуватимуть.

БАЗОВА ТА ПРОФЕСІЙНА ІНФОРМАТИЧНА ПІДГОТОВКА УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ

І. В. Чебишева

Мета (ідея) дослідження полягає в актуалізації дидактичного конструювання наскрізної інформатичної підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) будівельного профілю.

Результати дослідження. Основою і головним показником рівня інформатичної підготовки кваліфікованого робітника будівельного профілю є рівень його кваліфікації щодо використання комп'ютера для опрацювання текстової і графічної інформації та числових даних (*базова інформатична підготовка*), а також елементарні навички роботи у середовищі САПР архітектурно-будівельного призначення (*професійна інформатична підготовка*) щодо опрацювання у процесі своєї виробничої діяльності різноманітних документів (креслень, планів, схем, специфікацій тощо), поданих в електронній формі.

Інформатична підготовка майбутнього кваліфікованого робітника будівельного профілю (МКРБП) здійснюється у процесі його *наскрізної інформатичної підготовки*: спочатку у середній загальноосвітній школі, потім, ступенєво-етапно, під час навчання у ПТНЗ, згодом, за потребою, – у післядипломній освіті, під час професійної діяльності. Відповідно до цього виділятимемо такі етапні рівні: *початкова загальноосвітня інформатична підготовка* \rightarrow *базова інформатична підготовка* \rightarrow *професійна інформатична підготовка*.

У цій публікації презентується схема (таблиця) предметно-змістової та змістово-процесуальної модернізації підготовки МКРБП спеціальностей «слюсар-електромонтажник», «маляр», «муляр», «штукатур», «лицювальник-кахельник», «монтажник гіпсокартонних конструкцій», «монтажник з монтажу сталевих та залізобетонних конструкцій», «електрозварник ручного зварювання», «електрогазоварник», спрямованої на належне опанування й активне застосування ними комп'ютерних засобів, методів і технологій будівельного призначення.

№ з/п	Навчальний предмет	Семестри	Загальна кількість годин	Рівень інформатичної підготовки
1.	Математика	1+2+3+4	210	Базова інформатична підготовка
2.	Інформатика	1+2+3+4	70	
3.1.	Технічне креслення	1+2+5+6	52	
3.2.	Будівельне креслення	1+2+5+6	85	
3.3.	Читання креслення	1+2	38	
4.	Інформаційні технології	5+6	17	Професійна інформатична підготовка
5.	Предмет, що вільно обирається, – Основи САПР будівельного призначення	6	45	
ЗАГАЛОМ		1+2+3+4+5+6	332–365–318	Базова інформатична підготовка
		5+6	62	Професійна інформатична підготовка

ЗМІСТ

<i>Науково-експериментальна робота Інституту педагогіки НАПН України: здобутки і перспективи – О. М. Топузов</i>	3
ЛАБОРАТОРІЯ ДИДАКТИКИ	6
<i>Актуальність проблеми фундаменталізації змісту освіти у старшій школі – Г. О. Васьківська</i>	6
<i>Проблема фундаменталізації змісту гуманітарних предметів у теорії навчання і практиці старшої школи – О. В. Барановська</i>	8
<i>Фундаменталізація змісту освіти: компетентнісний підхід – С. П. Бондар</i>	9
<i>Дидактичні умови формування системи екологічних знань старшокласників у процесі фундаменталізації змісту освіти – Н. В. Захарчук</i>	11
<i>Педагогічні засоби розв'язання проблеми фундаменталізації змісту курсів за вибором у старшій школі – В. І. Кизенко</i>	12
<i>Опанування фундаментальних природничих знань учнями старшої школи – Л. А. Липова</i>	13
<i>Проектування блоків універсальних навчальних дій як основа фундаменталізації змісту освіти старшокласників – С. Е. Трубачева</i>	15
<i>Формування ціннісно-сміслових орієнтацій старшокласників як детермінанти особистісно зорієнтованого навчання – С. В. Косянчук</i>	16
<i>Міжпредметні зв'язки в умовах фундаменталізації змісту суспільно-гуманітарних предметів у старшій школі – Р. І. Осадчук</i>	17
<i>Способи індивідуалізації в умовах профільного навчання – Г. О. Діденко</i>	18
<i>До проблеми формування соціальної компетентності старшокласників – М. А. Жданова</i>	20
<i>Особливості моделювання інноваційного розвитку освітнього середовища гімназії – А. Г. Жукова</i>	21
<i>Допрофільна підготовка – важливий крок до компетентнісної освіти – П. І. Замаскіна</i>	22
<i>Факультативи з людинознавства в умовах фундаменталізації змісту варіативного освітнього компонента – Л. Г. Чабан</i>	23
ЛАБОРАТОРІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ	25
<i>Оцінювання перспектив інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу – Д. О. Пузіков</i>	25
<i>Передумови створення технології комплексного оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів – К. В. Гораши</i>	26

<i>Реперні точки педагогічного прогнозування – В. М. Зоц</i>	27
<i>Міжнародна співпраця як чинник інноваційного розвитку ліцею – С. М. Шевцова</i>	28
<i>Оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу як проблема сучасної педагогічної науки і практики – Г. Д. Щекатунова</i>	30
<i>Організаційно-педагогічний супровід оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу – В. Ю. Варава.</i>	31
<i>Суспільно-громадське оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу – Г. М. Волченкова</i>	32
<i>Особливості освітньої діяльності сучасної вечірньої школи – О. В. Лавриненко</i>	33
<i>Модернізація методичної роботи у школі-інтернаті як головний чинник інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу – К. С. Соджак</i>	35
ЛАБОРАТОРІЯ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМИ ЗАКЛАДАМИ	37
<i>Використання організаційних механізмів у процесі управління розвитком школи – Л. М. Калініна</i>	37
<i>Організаційний механізм як система і об'єкт дослідження – Л. М. Калініна, В. П. Лавринчук</i>	39
<i>Внутрішньошкільні суб'єкти і форми впровадження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти – Н. М. Острроверхова</i>	40
<i>Теорія і технології реалізації інвестиційних механізмів в управлінні розвитком загальноосвітнього навчального закладу – І. О. Климчук</i>	41
<i>Організаційні механізми громадсько-державного управління загальноосвітніми навчальними закладами – О. М. Онаць</i>	43
<i>Досвід і стан правового й технологічного забезпечення організаційного механізму управління діяльністю загальноосвітніми навчальними закладами – М. Г. Шевцов</i>	44
<i>Управління навчальним закладом: організаційний аспект – В. А. Нідзієва</i>	45
<i>Розвиток управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу засобами інформаційно-комунікаційних технологій – О. В. Пізуль</i>	47
ЛАБОРАТОРІЯ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ	48
<i>Класифікації дітей як напрям педагогічних досліджень в українській педагогіці 20-х років ХХ ст.— Н. П. Дічек</i>	48

<i>Державна політика щодо диференціації організації і змісту шкільної освіти в Українській Соціалістичній Радянській Республіці (1919–1932) – Л. Д. Березівська</i>	49
<i>Диференціація типів шкільних навчальних закладів у «Кодексі законів про народну освіту УСРР» (1922 рік) – М. Я. Антоненць</i>	51
<i>Організація навчального процесу в земських школах (кінець XIX – початок XX століття) – Н. Б. Антоненць</i>	52
<i>Церковнопарафіяльні школи в системі початкової освіти (кінець XIX століття – 1917 рік) – Л. С. Бондар</i>	53
<i>Особливості розвитку початкової освіти в Українській РСР (30-ті роки XX століття) – Т. Л. Гавриленко</i>	55
<i>Диференціація змісту освіти в період українізації (20-ті роки XX століття) – Т. І. Куліш</i>	56
<i>До предметної побудови змісту загальної середньої освіти (30-ті роки XX століття) – Л. В. Пироженко</i>	57
<i>Політехнізація навчального процесу в дитячих містечках як форма диференціації освіти (1920–1930-ті роки) – Т. В. Філімонова</i>	58
<i>Діяльність російських шкіл як прояв національної освітньої політики в умовах українізації (20-ті роки XX ст.) – С. М. Шевченко</i>	59
<i>Проблема розвитку перцептивної техніки у майбутніх учителів – І. І. Киричок, В. Г. Кучерявець</i>	61
<i>О. Ф. Лазурський про феномен формування та розвиток особистості – І. В. Леонтьєва</i>	62
<i>Університети – центри науково-дослідної роботи в Україні у XIX ст. – О. В. Новицька</i>	63
<i>Нормативне забезпечення процесу оцінювання навчальних досягнень учнів в імперську добу (початок XX століття) – С. С. Остапчук</i>	64
<i>Педагогічні засади роботи шкільних бібліотек в Україні (друга половина XIX ст. – 20-ті роки XX ст.): історіографія питання – О. С. Покусова</i>	65
<i>Вплив друкованої продукції періоду українізації на пробудження національної свідомості (20–30-ті роки XX століття) – О. В. Ситник</i>	66
<i>Упровадження ідей П. Лесгафта київськими громадсько-педагогічними подвижниками – Ю. В. Черняк</i>	67
ЛАБОРАТОРІЯ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ..	69
<i>Концепт якості освіти: сучасні ідеї в зарубіжжі – О. І. Локшина</i>	69
<i>Тотальний менеджмент якості у шкільній освіті – Н. М. Лавриченко</i>	70

<i>Освітні реформи як інструмент підвищення якості шкільної освіти у Франції – Г. С. Єгоров</i>	71
<i>Основні чинники забезпечення якості загальної середньої освіти у Німеччині – Н. В. Шeverуn</i>	72
<i>До питання про демократизацію загальної середньої освіти у Федеративній Республіці Німеччина – А. П. Джурило</i>	74
<i>Особливості системи забезпечення якості середньої освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії – О. О. Першукoвa</i>	75
<i>Роль функцій оцінювання навчальних досягнень учнів у початковій школі Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії – І. В. Борисенко</i>	76
<i>До питання про дослідження релігійної освіти у Великій Британії – К. Ю. Мазуренко</i>	77
<i>Функції шкільної білінгвальної освіти у Шотландії – Н. В. Нікольська</i>	78
<i>Концептуальна рамка забезпечення якості загальної середньої освіти у Фінляндії – Л. Л. Волинець</i>	80
<i>Складові забезпечення якості освіти у фінських загальноосвітніх середніх школах – В. О. Бутова</i>	81
<i>Законодавчі засади забезпечення якості освіти у Норвегії – О. С. Оржеховська</i>	82
<i>Особливості національного австралійського курикулуму з англійської мови і літератури – О. А. Бондарчук</i>	83
<i>Імерсія в американських школах – Н. Г. Зайцева</i>	84
<i>Чинники успішної соціалізації дітей – вихідців з національних меншин – у системі загальної середньої освіти США – О. А. Гончаренко</i>	85
<i>«Виховний ідеал» як система виховання національних цінностей шкільної української молоді сша – О. З. Глушко</i>	86
<i>До питання про освітню політику України у галузі іношомовної освіти – О. О. Максименко</i>	87
ЛАБОРАТОРІЯ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ	89
<i>Дослідницька компетентність у межах комп'ютерно орієнтованої навчальної діяльності старшокласника – Ю. О. Жук</i>	89
<i>Тест загальної навчальної компетентності як засіб оцінювання здібностей учнів до навчання – О. І. Ляшенко</i>	90
<i>Технологія оцінювання рівня сформованості предметної компетентності учнів основної школи – здатності застосовувати знання та уміння у практичній діяльності – Л. С. Ващенко</i>	92

<i>Технологія оцінювання рівня сформованості предметної математичної компетентності учнів основної школи як здатності застосовувати знання і вміння у практичній діяльності – В. Г. Паньков</i>	93
<i>Проблема запровадження метапредметного підходу – Л. С. Смолінчук</i>	95
<i>Про технології оцінювання географічної компетентності учнів (за результатами анкетування вчителів) – С. О. Науменко</i>	96
<i>Тестові технології оцінювання екологічної компетентності старшокласників – Л. І. Серета</i>	97
<i>Тестові технології оцінювання комунікаційної компетентності учнів – Д. В. Ситник</i>	99
<i>Тестові технології оцінювання біологічної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів – А. В. Топузова</i>	100
ЛАБОРАТОРІЯ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ.	102
<i>Методологічні аспекти управління освітнім округом у сільській місцевості – В. В. Мелешко</i>	102
<i>Розвиток комунікативної компетентності учнів сільської школи – А. В. Лопухівська</i>	103
<i>Допрофільне навчання фізики в освітньому окрузі – Ю. С. Мельник</i>	104
<i>Використання самостійної роботи молодших школярів в умовах освітнього округу – Л. М. Шевчук</i>	106
<i>У напрямі моделі опорної школи освітнього округу – А. П. Самодрин</i>	107
<i>Взаємодія загальноосвітніх шкіл у Великодмитровицькому освітньому окрузі – А. П. Буря</i>	109
<i>Організація краєзнавчо-пошукової роботи в освітньому окрузі – Н. І. Давидюк</i>	111
<i>Освітній округ як нова модель задоволення освітніх послуг – В. М. Єцкало</i>	112
<i>Нормативно-правові засади створення освітнього округу – Л. І. Келембет</i>	113
<i>Компетентнісний підхід у навчанні в умовах освітнього округу – Б. В. Місевич</i>	114
<i>Організація науково-методичної роботи з учителями сільських шкіл в умовах освітнього округу – Л. М. Попович</i>	115
<i>Педагогічні умови організації навчально-виховного процесу в різновікових групах початкової малочисельної школи – О. І. Сахно</i>	116

ЛАБОРАТОРІЯ ШКІЛЬНОГО ОБЛАДНАННЯ	118
<i>Дослідження ефективності аудіовізуальних електронних засобів навчання – В. П. Волинський</i>	118
<i>Сценарій створення аудіовізуальних електронних засобів навчання – О. В. Черноус</i>	119
<i>Технологія створення аудіовізуальних електронних засобів навчання – Т. В. Якушина</i>	120
<i>Техніко-комунікаційні вимоги до програмно-педагогічного забезпечення – О. С. Красовський..</i>	122
ЛАБОРАТОРІЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТА ПРОФКОНСУЛЬТАЦІЙ	123
<i>Сучасна система професійної орієнтації молоді. Можливі шляхи її вдосконалення і модернізації – В. І. Доротюк</i>	123
<i>Формування освітнього середовища профільної школи – М. І. Піддячий</i>	124
<i>Технологія формування у старшокласників базових понять за технологічним профілем навчання – Н. Г. Левченко</i>	125
<i>Формування професійних намірів старшокласників профільної школи – М. С. Коляновська</i>	127
<i>Ціннісно-орієнтований підхід у допрофесійному самовизначенні учнів – М. В. Васьківський</i>	128
<i>Використання педагогічних програмних засобів в умовах інформаційного середовища профільної школи – О. В. Кохан</i>	129
<i>Дослідження здібностей учнів у процесі професійної орієнтації – В. В. Рогоза</i>	130
<i>Проблеми соціально-професійної орієнтації старшокласників в умовах профільного навчання – М. М. Тименко</i>	132
ЛАБОРАТОРІЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	133
<i>Компетентнісно зорієнтовані задачі як засіб формування математичної компетентності – О. В. Онопріско</i>	133
<i>Формування знань на уроках основ здоров'я як важливого складника здоров'язбережувальної компетентності – Н. С. Коваль</i>	134
<i>Урахування особливостей науково-пізнавальних текстів у навчанні молодших школярів – В. О. Мартиненко</i>	135
<i>Засоби формування соціокультурної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови – К. І. Пономарьова</i>	136

<i>Умови формування мовленнєвої компетентності учнів 3–4 класів –</i> О. Ю. Прищеп	138
<i>Моделювання уроку в контексті висвітлення полів діяльності вчителя і учнів –</i> Т. І. Чернецька	139
<i>Освітній простір у школі I ступеня: характеристика стану –</i> А. Д. Цимбалару	140
<i>Формування природознавчої компетентності учнів 3–4 класів –</i> І. В. Андрусенко	141
<i>Розвиток професійної мобільності вчителя в умовах післядипломної педагогічної освіти –</i> Г. П. Бондарчук	143
<i>Емоційно-ціннісна складова у структурі читацької компетентності молодшого школяра –</i> О. В. Ващуленко	144
<i>Формування вимірювальних умінь учнів першого класу на уроках математики –</i> Н. Г. Власенко	145
<i>Перевірка сформованості логічної складової математичної компетентності молодшого школяра –</i> Н. П. Листопад	146
<i>Сучасні тенденції розвитку читацьких інтересів молодших школярів –</i> С. Г. Милоголовкіна	147
ЛАБОРАТОРІЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	149
<i>Соціолінгвістичні засади формування комунікативної компетентності учнів 5–7 класів –</i> Н. Б. Голуб	149
<i>Діагностування стану формування мовленнєвої компетентності учнів 5–7 класів у процесі сприймання усних і письмових текстів –</i> Г. Т. Шелехова	150
<i>Резерви оптимізації навчання українського правопису в 5–7 класах на засадах компетентнісного підходу –</i> Н. В. Бондаренко	151
<i>Педагогічні умови формування ціннісного компонента комунікативної компетентності учнів 5–7 класів засобами української мови –</i> А. В. Ярмолюк	152
<i>Методичні аспекти формування лексичної компетентності учнів на уроках української мови –</i> В. І. Новосьолова	154
<i>Рівень сформованості мовленнєвої компетентності в учнів 5–7 класів у процесі продукування діалогічного мовлення –</i> Л. В. Галаєвська	155
<i>Комунікативний складник підручників з математики для учнів 5–6 класів –</i> А. В. Гривко	156

ЛАБОРАТОРІЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ	158
<i>Формування літературної компетентності учнів 5 класу в процесі вивчення української літератури – С. П. Паламар</i>	158
<i>Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення української літератури в основній школі – Г. Л. Бійчук, А. М. Фасоля</i>	159
<i>Формування змісту поглибленого вивчення української літератури в умовах компетентнісного підходу – Н. М. Логвіненко</i>	161
<i>Розвиток загальнокультурної компетентності учнів 8-9 класів на заняттях літературного факультативу – З. О. Шевченко</i>	162
<i>Основні тенденції розвитку сучасної методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах – Т. О. Яценко</i>	163
<i>Культурологічний принцип вивчення української літератури в 5–7 класах – В. О. Братко</i>	164
<i>Принципи розвитку образного мовлення учнів 2–4 класів у процесі читання – Т. В. Петровська</i>	165
<i>Формування умінь самостійної діяльності учнів 5 класу в процесі навчання української літератури – В. М. Тищенко</i>	166
<i>До проблеми методичного забезпечення літературних курсів за вибором у профільній школі – І. А. Тригуб</i>	168
ЛАБОРАТОРІЯ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ СЛОВЕСНОСТІ В ШКОЛАХ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН УКРАЇНИ ТА ДІАСПОРИ	169
<i>Забезпечення інтеграції мовно-літературного матеріалу в підручниках з української мови для 3 класу загальноосвітніх навчальних закладів з польською мовою навчання – Н. І. Яновицька</i>	169
<i>Інтеграція мовно-літературного матеріалу в підручниках як лінгводидактична проблема – О. Н. Хорошковська</i>	170
<i>Педагогічна анімізація як методичний прийом формування усного українського мовлення молодших школярів – Н. В. Кудикіна</i>	172
<i>Реалізація особистісно-орієнтованого підходу у підручниках з української мови для шкіл з національними мовами навчання – О. М. Петрук</i>	173
<i>Формування навички читання українською мовою у практиці роботи школи – Т. Н. Кохно.</i>	174
<i>Особливості інтегрованого підручника з української мови для 3 класу шкіл з угорською мовою навчання – К. З. Повхан</i>	176

ЛАБОРАТОРІЯ НАВЧАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ТА МОВ ІНШИХ ЕТНІЧНИХ МЕНШИН	177
<i>До концепції реалізації лінгвокультурологічного підходу навчання мов етнічних меншин – Л. І. Курач, О. Л. Фідкевич</i>	177
<i>Добір змісту для формування лінгвокультурологічної компетентності першокласників у навчанні мови іврит – Н. В. Бакуліна</i>	179
<i>Проблема наступності в культурі як один з головних аспектів у процесі викладання літератури в школі – Л. А. Сімакова</i>	180
<i>Культурологічний контекст вивчення біографії письменників – В. В. Снігирьова</i>	181
<i>Аналіз змісту чинних підручників і програм з новогрецької мови як окрема проблема дослідження – К. В. Колесник</i>	182
ЛАБОРАТОРІЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	184
<i>Основні показники базового рівня сформованості інішомовної комунікативної компетентності сучасного випускника середнього загальноосвітнього навчального закладу – В. Г. Редько</i>	184
<i>Базисні категорії методичних досліджень – В. М. Плахотник</i>	186
<i>Використання прийомів рефлексії на уроках іноземної мови у профільній школі – Т. К. Полонська</i>	187
<i>Передумови дотримання гендерного підходу в процесі добору змісту інішомовного навчання для профільної школи – О. С. Пасічник</i>	189
<i>Особливості реалізації рівневого навчання іноземної мови на уроках у старшій школі – І. В. Алексєнко</i>	190
<i>Формування інішомовного соціокультурного навчального середовища учнів основної школи – І. В. Андрухів</i>	191
<i>Організаційне забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови за дистанційною формою навчання у Великій Британії – Т. В. Гарбуза</i>	192
<i>Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до використання підручника у професійній діяльності – І. В. Загородня</i>	193
<i>Зміст підручника з навчання професійного інішомовного спілкування студентів юридичних спеціальностей – О. М. Федоренко</i>	195
ЛАБОРАТОРІЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ	197
<i>Практичні заняття – нова форма організації навчання історії в основній школі – О. І. Пометун, Н. М. Гупан</i>	197
<i>Реалізація диференційованого підходу у змісті шкільного підручникотворення (1917 – початок 30-х років ХХ століття) – Н. М. Гупан</i>	198

<i>Збагнення смислів історії як спосіб її пізнання – О. Ф. Турянська</i>	200
<i>Трансформація змісту шкільної суспільствознавчої освіти в Україні (початок 20-х років ХХ століття): уроки для сьогодення – В. Ю. Арешонков</i>	201
<i>Методика покрокового аналізу історичного документа на уроках історії України в 7 класі – В. С. Власов</i>	202
<i>Особистісно-орієнтоване навчання студентів вищих навчальних закладів та умови його успішного функціонування – О. В. Горбатюк</i>	203
<i>Забезпечення свободи совісті та віросповідання у програмах з предметів морально-духовного спрямування – В. Ю. Кришмарел</i>	204
<i>Позаурочна робота у початковій школі як засіб розвитку комунікативних умінь молодших школярів – Н. В. Лалак</i>	206
<i>Проблеми співвідношення фактів і понять у змісті курсу «Історія Середніх віків» – Ю. Б. Маліснко</i>	207
<i>Особливості конструювання змісту підручника «Історія України» (9 клас) – Т. І. Мацейків</i>	208
<i>Дослідницька діяльність старшокласників з історії – П. В. Мороз</i>	209
<i>Форми і методи навчання історії старшокласників у позаурочний час – С. І. Моцак</i>	210
<i>Система предметно-історичних компетенцій учнів основної та старшої школи – А. О. Нікора</i>	212
<i>Академічна наука та освіта для збалансованого розвитку українського суспільства (прогностичний вимір) – В. М. Поздняков</i>	213
<i>Геотетика у змісті суспільствознавчих предметів в основній школі (прогностичний вимір) – В. М. Поздняков, О. О. Прохоренко</i>	214
<i>Триєдине завдання курсу за вибором «Етика сімейного життя» – А. С. Приходько</i>	216
<i>Оцінювання навчальних досягнень учнів із правознавства в основній школі – Т. О. Ремех</i>	217
<i>Зміст шкільної правової освіти – Л. Т. Рябовол</i>	218
<i>Дослідно-експериментальна робота щодо апробації моделі формування етичної культури учнів основної школи у процесі навчання гуманітарних предметів – К. М. Слесик</i>	220
<i>Змістова компонента методичної компетентності вчителя-суспільствознавця – А. М. Старєва</i>	220
<i>Завдання методики реалізації курсу історії стародавнього світу (6 клас) – Т. О. Чубукова</i>	222

<i>Сучасні підходи до вивчення історико-культурного матеріалу з курсу всесвітньої історії (9 клас) – Ю. С. Войцеховський</i>	223
<i>Методичні умови реалізації релігієзнавчої складової змісту всесвітньої історії у 6–7 класах – М. О. Люшин</i>	224
<i>Особливості навчання правознавства учнів профільних класів суспільно-гуманітарного напрямку – В. В. Майорський</i>	225
<i>Формування знань в учнів 5–7 класів на уроках історії – Т. В. Малецька</i>	226
<i>Становлення українських підручників з всесвітньої історії: досвід двох десятиліть (1991–2011 роки) – І. В. Мороз</i>	227
<i>Актуальні проблеми підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів до олімпіад з історії – Д. О. Новак</i>	228
<i>Навчання старшокласників регіональної історії як складника шкільного курсу історії України – О. В. Орлюк</i>	229
<i>Основні методичні умови ефективного навчання практичного курсу правознавства учнів 9 класів – О. Л. Пишко</i>	230
<i>Проблеми історичної освіти у «новому вихованні» (друга половина XIX – перша третина XX століття) – Т. М. Савшак</i>	232
ЛАБОРАТОРІЯ МАТЕМАТИЧНОЇ І ФІЗИЧНОЇ ОСВІТИ	234
<i>Особливості оцінювання результатів навчання в умовах реалізації компетентнісного підходу – О. І. Глобін</i>	234
<i>Формування складових математичної компетентності в учнів основної школи на уроках геометрії – О. П. Ващуленко</i>	235
<i>Оволодіння учнями основної школи предметними і ключовими компетентностями у процесі навчання математики – Н. Д. Мацько</i>	236
<i>Особливості навчання математичної мови як знакової системи – Т. М. Хмара</i>	238
<i>Формування в учнів основної школи умінь математичного моделювання в процесі навчання математики – В. В. Волошена</i>	239
<i>Підвищення якості шкільної математичної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій – Т. В. Лутфулліна</i>	240
<i>Математичні задачі як засіб розвитку пізнавальної самостійності старшокласників – О. М. Марценюк</i>	241
<i>Функції науково-методичного забезпечення навчання фізики в основній школі за компетентнісного підходу – Л. В. Непорожня</i>	242
<i>Дидактичні особливості побудови навчальної програми з фізики для основної школи (7–9 класи) – М. В. Головка</i>	244

<i>Розробка підручників з фізики для основної школи на засадах компетентнісного підходу – Т. М. Засєкіна</i>	245
<i>Використання комп'ютерних технологій у проведенні шкільного фізичного практикуму – О. Л. Волошен</i>	246
<i>Формування поняття «механічний рух» у 7 класі – Д. О. Засєкін</i>	247
<i>Методичний підхід до реалізації змісту розділу «Рух та закони збереження» підручника з фізики для 9 класу – В. С. Коваль</i>	248
<i>Завдання пропедевтики астрономічних знань у курсі фізики основної школи – І. П. Крячко</i>	250
ЛАБОРАТОРІЯ ХІМІЧНОЇ І БІОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ	251
<i>Навчальний наратив як форма представлення наукових знань – Л. П. Величко</i>	251
<i>Реалізація екологічної складової змісту хімічної освіти на академічному рівні – Т. І. Вороненко</i>	252
<i>Дослідження основних засад упровадження компетентнісного підходу до навчання хімії в основній школі – М. М. Савчин</i>	253
<i>Про результати науково-дослідної роботи з розроблення методичних підходів до вивчення в 11 класі розділу «Роль хімії в житті суспільства» – Г. А. Лашевська</i>	254
<i>Контроль і діагностика навчальних досягнень учнів з хімії – Н. В. Титаренко</i>	256
<i>Культурно-ціннісний потенціал шкільної біологічної освіти – Н. Ю. Матяш</i>	257
<i>Екологізація змісту шкільної біологічної освіти – В. В. Вербицький</i>	258
<i>Біологічна освіта як чинник інтелектуального й особистісного розвитку учнів – Т. В. Коршевніук</i>	259
<i>Визначення рівноцінності варіантів тестових завдань за дискримінантною здатністю у педагогічному експерименті – О. Г. Козленко.</i>	260
<i>Знання про нанотехнології у шкільній освіті з біології – С. Ю. Кучук</i>	261
ЛАБОРАТОРІЯ ГЕОГРАФІЧНОЇ ТА ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ	263
<i>Формування змісту підручника «Географія материків і океанів» на засадах особистісно зорієнтованого навчання – О. Ф. Надтока</i>	263
<i>Практична робота як метод формування географічних понять – Т. Г. Назаренко</i>	264
<i>Інформаційні технології у вивченні фізичної географії – М. Г. Криловець</i>	265

<i>Напрями оновлення змісту і структури курсу загальної географії для 6 класу – Л. І. Круглик</i>	266
<i>Особливості розробки навчальної програми для загальноосвітніх навчальних закладів «Географія» (6 клас) – В. С. Яценко</i>	268
<i>Тестовий контроль навчальних досягнень учнів на уроках географії – Л. В. Тименко</i>	269
<i>З історії становлення web-технологій – О. П. Кравчук</i>	270
<i>Значення методу проектів у навчанні географії в основній школі – Г. М. Ісаєва</i>	271
<i>Психолого-педагогічні аспекти перебігу когнітивних процесів в учнів основної школи під час вивчення географії – Н. А. Ковчин</i>	272
<i>Тестові завдання з географії материків і океанів – А. С. Доброскок</i>	274
<i>Методи і прийоми у географічному шкільному країнознавстві – О. С. Нехомяж</i>	275
<i>Формування гідрологічних понять у процесі навчання фізичної географії в загальноосвітніх навчальних закладах – В. О. Надтока</i>	276
<i>Формування комплексних географічних знань через зміст навчальної програми – О. В. Супричов</i>	277
<i>Формування географічних понять у старшокласників засобами навчальних текстів підручника – Н. В. Шиліна</i>	278
<i>Формування наукового поняття «клімат» під час вивчення географії – Т. В. Косарєва</i>	279
<i>Підготовка вчителя географії в системі післядипломної педагогічної освіти (м. Київ) – С. Л. Капіруліна</i>	280
<i>Теоретичні засади формування пізнавальних інтересів учнів основної школи до вивчення фізичної географії – В. Д. Попов</i>	281
<i>Використання диференційованих дидактичних матеріалів учителями географії у загальноосвітніх навчальних закладах – Н. О. Гончарова</i>	282
<i>Ефективне формування економічної компетентності учнів старшої школи – Ю. О. Карась</i>	283
ЛАБОРАТОРІЯ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ	285
<i>Теоретичні основи інтеграції змісту природничо-наукової освіти основної школи – В. Р. Ільченко</i>	285
<i>Методична система інтеграції змісту природничо-наукової освіти основної школи – К. Ж. Гуз</i>	286
<i>Навчальне середовище цілісної природничо-наукової освіти учнів основної школи – О. Г. Ільченко</i>	287

<i>Дослідження педагогічних умов інтеграції змісту природничо-наукової освіти на основі еколого-еволюційного підходу – Л. М. Рибалко</i>	288
<i>Психолого-педагогічні умови наступності в процесі реалізації діяльнісного підходу у пізнанні довкілля (початкова і основна школа) – О. В. Голота</i>	289
<i>Педагогічні умови інтеграції змісту біологічного компонента цілісної природничо-наукової освіти основної школи – О. С. Гринюк</i>	291
<i>Наступність цілісності знань про природу – А. Х. Ляшенко</i>	292
<i>Використання засобів інформаційних технологій у природничо-науковій освіті – Д. Ю. Малюков</i>	293
<i>Психолого-педагогічні основи використання гуманітарних знань на уроках природознавчого циклу в основній школі – Т. В. Сізда</i>	294
ЛАБОРАТОРІЯ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ І ПОЛІТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ	296
<i>Технічна творчість учнів – основа оволодіння технологіями у загальноосвітній школі – А. М. Тарара, Б. М. Терещук</i>	296
<i>Наукове обґрунтування добору і реалізації змісту з формування економічних понять технологічної освіти учнів основної школи – П. Б. Левін</i>	297
<i>Визначення змісту технологічної освіти XXI століття – О. О. Белошицький</i>	299
<i>Формування предметної проектно-технологічної компетентності у процесі навчання технологій – Т. С. Мачача</i>	300
<i>Теоретичні засади культурологічної концепції змісту технологічної освіти – Т. С. Мачача, М. В. Миньківська</i>	301
<i>Наукове обґрунтування добору і реалізації змісту навчального предмета «Технології» з технічних видів праці в основній школі – В. В. Вдовченко</i>	302
<i>Організаційно-педагогічні умови професійної орієнтації учнів – В. І. Тушащинський</i>	303
<i>Формування економічної компетентності молодших спеціалістів у системі аграрної економічної освіти – С. А. Вітер</i>	305
<i>Економічна освіта як спосіб адаптації людини в суспільстві ринкових відносин – В. С. Кулішов</i>	306
ЛАБОРАТОРІЯ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ	308
<i>Розроблення завдань і змісту навчання інформатики в основній школі на основі компетентісного підходу – В. В. Лапінський</i>	308
<i>Навчання 5-ти класників автоматизації обчислень та комп'ютерної графіки – Ю. О. Дорошенко</i>	310

<i>IT-компетентність як одна зі складових цілей професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов – Л. А. Карташова</i>	311
<i>Методика навчання предмета «Фізична географія України» за застосування інформаційних технологій – Ю. В. Безверха</i>	312
<i>Наскрізна інформаційна підготовка майбутніх архітекторів – І. В. Бірілло</i>	313
<i>Реалізація принципу неперервності освіти в процесі навчання інформатики в школі – О. П. Кивлюк</i>	315
<i>Інформаційно-технологічне середовище управління освітньо-виховним комплексом – І. В. Пліш</i>	316
<i>Міжпредметні зв'язки у навчанні інформатики учнів основної школи – І. Ю. Регейло</i>	317
<i>Середовище скретч як засіб розвитку алгоритмічного мислення учнів – В. Д. Руденко</i>	318
<i>Мультимедійні технології навчання як навчальна система – І. М. Смирнова</i>	319
<i>Алгоритм конструювання змісту навчальної дисципліни вищої школи – Т. В. Тихонова</i>	321
<i>Особливості використання системи управління навчанням eFront у підготовці філологів – О. А. Бойченко</i>	322
<i>Використання середовища навчання програмування alice в основній школі – Я. В. Киричков</i>	323
<i>Інтеграція навчально-пізнавальної і проектної навчально-дослідницької діяльності старшокласників з інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формування самоосвітньої компетентності – І. Є. Малоіван</i>	324
<i>Формування алгоритмічної культури старшокласників на основі курсу за вибором «Розв'язування обчислювальних задач з використанням інструментальних програмних засобів» – Л. В. Осіпа</i>	325
<i>Формування готовності майбутніх учителів інформатики до контрольно-оцінювальної діяльності з використанням комп'ютерних технологій – Л. С. Павлюченко</i>	326
<i>Дослідження взаємодії дитини із сучасними медіа – Л. В. Пономаренко</i>	328
<i>Ілюстративна комп'ютерна графіка: призначення, роль і місце в профільному навчанні інформатики – В. О. Потієнко</i>	329
<i>Принципи створення курсу інформатики для основної школи – Н. І. Самойленко</i>	330

<i>Реалізація міжпредметних зв'язків на уроках інформатики – Л. П. Семко</i>	331
<i>Метод доцільно дібраних задач у навчанні інформатики – Т. П. Соколовська</i>	332
<i>Базова та професійна інформатична підготовка учнів професійно-технічних навчальних закладів будівельного профілю – І. В. Чебишева</i>	334

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**Анотовані результати
науково-дослідної роботи
Інституту педагогіки
за 2012 рік**

Збірник наукових праць

Літературний редактор І. В. Трудолюбова
Верстка А. О. Басін
Обкладинка П. В. Резников

Підписано до друку 23.10.2012 р. Формат 70x100 $\frac{1}{16}$
Гарнітура Times. Друк офс. Папір офс.
Ум. друк. арк. 20,46
Наклад 300 пр.

**Видано державним коштом.
Продаж заборонено.**

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Артема, 52-а, корп. 2; тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру
видавців,
виготовників розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.