

П РОБЛЕМИ **С** УЧАСНОГО **П** ІДРУЧНИКА

**МАТЕРІАЛИ МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ «ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА»**

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

НАУКОВО-МЕТОДИЧНА УСТАНОВА
«НАЦІОНАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ ОСВІТИ»
МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ РЕСПУБЛІКИ БІЛОРУСЬ

ДЕРЖАВНА УСТАНОВА ОСВІТИ
«АКАДЕМІЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ»
(РЕСПУБЛІКА БІЛОРУСЬ)

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК РЕСПУБЛІКИ МОЛДОВА

Мінськ–Київ
Педагогічна думка
2018

УДК 371.671.(082)

Всеукраїнська науково-практична конференція
проводилася відповідно до плану роботи Інституту педагогіки
Національної академії педагогічних наук України

**Рекомендовано до друкувченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
Протокол № 8 від 23 квітня 2018 р.**

Редакційна колегія:

О. М. Топузов, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України — голова ред. кол.;

М. В. Головко, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент — заст. голови ред. кол.;

Т. М. Засєкіна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник — заст. голови ред. кол.;

Н. М. Бібік, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;

М. І. Бурда, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;

В. І. Кизенко, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

Проблеми сучасного підручника: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 18–19 травня 2018 р., м. Мінськ. — К.: Педагогічна думка, 2018. — 112 с.

Збірник містить матеріали виступів учасників Міжнародної науково-практичної конференції, присвячені висвітленню актуальних питань теорії підручникотворення, особливостям створення сучасних засобів навчання.

*Матеріали подано в авторській редакції,
за достовірність фактів, цитат, посилань на літературні джерела
та вживання власних імен відповідають автори публікацій*

ЗМІСТ

Буднік А. О.

Вивчення дискурсу і тексту у межах дисципліни
«Лінгвістичний аналіз художнього тексту»:
аналіз методичного забезпечення 6

Василюк Н. І.

Задачі фінансового змісту в підручниках з математики..... 9

Васильєва Д. В.

Современный учебник математики —
модель організації навчального процесу 14

Галаєвська Л. В.

Підручник у системі компетентнісного навчання
української мови..... 18

Глушко О. З.

Виховний зміст підручників шкіл української діаспори в США 23

Гончарова Н. О.

Сучасний підручник з економіки: компетентнісний підхід..... 26

Гораш К. В.

Перспективні напрями розвитку підручникотворення
в Україні: прогностичний аспект 29

Данілавічюте Е. А.

Психолінгвістична стратегія створення підручника
для дітей з тяжкими порушеннями мовлення..... 33

Джурило А. П.

Сучасна концепція підручника з іноземної мови 36

Добрянська О. М.

Реалізація компетентнісного підходу в сучасних підручниках —
створення нового освітнього середовища 39

Копосов П. Г.

Проблема адаптації змісту підручника
до вікових особливостей учнів
зкладів загальної середньої освіти..... 43

Кузьменко А. Ю.

Дидактика в педагогическом творчестве
С.Х.Чавдарова 48

Ладоня К. Ю.

Неологізми в підручнику української мови 50

Локшина О. І.

Тенденції розвитку підручникотворення у зарубіжжі 54

Маріуц І. О.

Експертиза шкільного підручника з іноземної мови:
міжнародний досвід 56

Першукова О. А.

Особенности создания учебных материалов
для работы по технологии CLIL..... 58

Петрук О. М.

Підручники української мови для початкових класів шкіл
з навчанням мовами національних меншин:
сучасний стан і тенденції розвитку 63

Рудик Л. В.

Сучасний підручник української мови як засіб
формування комунікативної компетентності 67

Сокаль М. А.

Підручник української мови як засіб впровадження
лінгвокультурологічної інформації 71

Телетова С. Г.

Преимущества и недостатки априорной экспертизы
школьного учебника 73

Тригуб І. А.

Методические аспекты контекстного изучения
украинской литературы
в современных школьных учебниках 78

Трубачева С. Е., Барановська О. В.

Компетентнісно орієнтовані педагогічні технології в структурі
шкільного підручника..... 81

Удовиченко І. В.

Реалізація компетентнісного підходу
в підручниках з географії
для закладів загальної середньої освіти 86

Удовиченко Л. М.

Авторська концепція підручників із зарубіжної літератури
для старшої школи 89

Часнікова О. В.

Підручник економіки як засіб розвитку
підприємницької компетентності учнів..... 93

Шелестова Л. В.

Навчальне видання «вчимося читати» як засіб
організації діяльності дошкільників..... 96

Шпарик О. М.

Підходи до формування шкільного підручника
в сучасному Китаї..... 101

Фариба І. А.

Принципи розвивального навчання
й методи реалізації їх засобами підручника
української мови..... 103

Яценко Т. О.

Підручник української літератури як ефективний засіб розвитку
культурної компетентності учнів 10 класу..... 107

Буднік А. О.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри слов'янського мовознавства,

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»

ВИВЧЕННЯ ДИСКУРСУ І ТЕКСТУ У МЕЖАХ ДИСЦИПЛІНИ «ЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ»: АНАЛІЗ МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Специфіка роботи з художнім текстом полягає в тому, що в навчанні студентів філологічних спеціальностей цілі роботи з текстом значно ширші, ніж на інших спеціальностях, бо є не лише суто лінгвістичними, але й професійними. Проте, на наш погляд, професійний інтерес словесника переважно зосереджений на мовних засобах утілення культурологічної інформації, а відтак текст є основною формою організації і презентації навчального матеріалу. Важливим є опанування студентами філологічних спеціальностей понять «текст» і «дискурс» у межах дисципліни «Лінгвістичний аналіз художнього тексту». З огляду на багатоаспектність напрямів вивчення тексту, останній було введено до тематичних планів багатьох навчальних дисциплін, які повинні опанувати майбутні філологи.

Лінгвоцентричний підхід до вивчення тексту зберігається й у навчальних програмах з курсу «Лінгвістичний аналіз тексту» [3: 51]. Наприклад, програма, розроблена М. М. Шанським, розрахована на 36 годин, з яких 28 годин, як підкреслює автор, відводиться на практику, власне, на розбір конкретних художніх творів [10], а отже, вимагає вже сформованих мовних і мовленнєвих знань та вмінь на рівні тексту.

Натомість програмові питання, запропоновані в навчальному посібнику І. І. Ковалика, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ [3], покликані систематизувати відомості студентів філологічних факультетів про текст і текстові категорії, висловлювання як найменшу комунікативну одиницю тексту, особливості мовних стилів і художньо-словесний твір, але й вони підпорядковані основному завданню навчальної дисципліни: «Формувати в майбутнього вчителя-філолога вміння проникнути в суть художнього твору, виявити

в словесному тексті причини і фактори його ідейно-естетичного, виховного, емоційного впливу» [3: 3].

За програмою з «Лінгвістичного аналізу художнього тексту» (укладач М. П. Крупа) [5] у центрі дослідження знаходиться образ автора та пов'язані з ним позатекстові чинники, а також мовні засоби реалізації образу автора — заголовок, жанр, епіграф, лексико-фразеологічний арсенал та інші засоби. У розділі «Лінгвістичний аналіз прозового тексту» авторка виділяє й такі поняття, як пресупозиція та підтекст, а в розділі «Лінгвістичний аналіз поетичного тексту» тему: «Мовні знаки культури у похідному (в т. ч. прозовому) тексті, встановлення першоджерела, способу трансформації у похідний текст (алюзія, цитація, ремінісценція, переспів), змісту і функції в похідному тексті» [5]. Відповідно до завдань курсу — «розвивати мовно-естетичне чуття, знання й уміння проникати в суть художнього тексту, подати комплексний аналіз тексту як системного цілого, готувати читача високої внутрішньої культури» [5: 36] — означені теми сприяють формуванню дискурсних умінь у рецептивних видах мовленнєвої діяльності. Водночас знаходимо поодинокі спроби підвищити рівень мовленнєвої підготовки студентів у авторській програмі спецкурсу Т. В. Симоненко «Дидактична текстологія» [8] для поглибленого вивчення таких понять, як «навчальний текст» і «дидактичний дискурс». Специфіка програми полягає в посиленні уваги до «формування вмінь студентів-філологів продукувати нормативний та довершений навчальний текст, розвивати професійно-комунікативні вміння й навички» [8: 44].

Поодинокі у навчальні плани філологічних спеціальностей уведено курс «Текстознавство», мета якого «навчити студентів аналізувати текст у семантичному, структурному та стилістичному аспектах» [4: 3]. До програмових питань курсу, за навчально-методичним посібником Н. В. Кондратенко, включено проблеми дискурсології, текстові категорії, зокрема інтертекстуальність і текстова прецедентність, структура та архітектоніка тексту, семантика тексту. Незважаючи на досить повну й розгалужену тематику навчальної дисципліни, коло практичних завдань обмежується здебільшого формуванням умінь і навичок аналізувати та редагувати тексти [4].

Отже, проаналізовані програми почасти репрезентує матеріал з лінгвістики тексту, що, можливо, пояснюється провідними завданнями кожної

навчальної дисципліни, але майже не передбачають роботу з дискурсом, а якщо вона й наявна («Текстознавство», «Дидактична текстологія»), то не вирішується все коло проблем, пов'язаних з формуванням дискурсних умінь.

Навчально-методичну базу з «Лінгвістичного аналізу тексту» представлено навчальними посібниками (І. І. Ковалик, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ [3], М. М. Шанський [9], Т. А. Єщенко [2]), методичними посібниками (О. В. Дуденко, І. І. Коломієць [6]), збірниками вправ і завдань (Н. П. Миرونюк [7], Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарін [1]), які передбачають організацію аналітичної діяльності студентів, і лише в навчальному посібнику Т. А. Єщенко до аналізу додається написання творчих робіт.

Низка навчальних комплексів з лінгвістичного аналізу тексту містить багатоаспектне висвітлення питань з теорії тексту й текстової комунікації. Насамперед це підручник і практикум російських учених Л. Г. Бабенко і Ю. В. Казаріна (теми «Екстралінгвістичні параметри тексту. Текст і культура», «Семантичний простір тексту та його аналіз», «Комунікативна організація тексту») [1] та навчальний посібник української дослідниці Т. А. Єщенко (теми «Концептуальні виміри тексту, дискурсу і твору», «Основні категорії тексту», у тому числі інформативність, референційність, континуум, інтертекстуальність, антропоцентричність) [2]. При цьому окреслені теоретичні положення реалізовано лише в практичній частині навчального комплексу Л. Г. Бабенко і Ю. В. Казаріна, наприклад, вправи 27, 29, 30, 31, 32, 43 спрямовано на роботу з екстралінгвістичними параметрами тексту, вправи 40, 41, 44–49 — з категоріями інтертекстуальності, діалогічності тощо.

Аналіз програмно-методичного забезпечення дозволив дійти висновку, що, по-перше, вивчення основних категорій, структури й семантики тексту лише принагідно забезпечується системою умовно комунікативних і комунікативних вправ, по-друге, загальні положення теорії дискурсу не знайшли достатнього висвітлення у практиці викладання мовознавчих дисциплін у ВНЗ філологічного профілю.

Список літератури

1. Бабенко Л. Г. Лингвистический анализ художественного текста: Учебник. Практикум / Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарин. — 5-е изд. — М.: Флинта: Наука, 2008. — 496 с.

2. Єщенко Т. А. Лінгвістичний аналіз тексту: Навчальний посібник Т. А. Єщенко. — К.: ВЦ «Академія», 2009. — 264 с.: табл. — (Серія «Альма-матер»). — Бібліогр.: с. 256—263.
3. Ковалик І. І. Методика лінгвістичного аналізу тексту: Навч. посіб. для інститутів / І. І. Ковалик, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ. — К.: Вища школа, 1984. — 120 с. — Бібліогр.: с. 115—118.
4. Кондратенко Н. В. Текстознавство. Практикум: Навчально-методичний посібник / Н. В. Кондратенко. — Одеса, 2006. — 104 с.
5. Крупа М. Лінгвістичний аналіз художнього тексту. Програма для філологічних факультетів вищих навчальних закладів України / Марія Крупа // Дивослово. — 2006. — № 11. — С. 36—39.
6. Лінгвістичний аналіз художнього тексту: Методичний посібник для студентів філологічного факультету / Уклад. О. В. Дуденко, І. І. Коломієць. — Умань: Графіка, 2004. — 42 с.
7. Миронюк Н. П. Лінгвістичний аналіз художнього тексту: Збірник вправ і завдань / М. В. Миронюк. — К.: Вища школа, 1993. — 160 с.
8. Симоненко Т. Авторська програма спецкурсу «Дидактична текстологія» для студентів філологічних факультетів / Т. В. Симоненко // Українська мова та література в школі. — 2007. — № 2. — С. 43—48.
9. Шанский Н. М. Лингвистический анализ художественного текста: Учеб. пособие / Н. М. Шанский. — Л.: Просвещение, 1984. — 270 с. — Библиогр.: с. 268.
10. Шанский Н. Программа курса «Лингвистический анализ художественного текста» / Н. М. Шанский // Анализ художественного текста: Сб. ст. — М.: Педагогика, 1975. — С. 111—118.

Василюк Н. І.,
аспірантка Інституту педагогіки НАПН України

ЗАДАЧІ ФІНАНСОВОГО ЗМІСТУ В ПІДРУЧНИКАХ З МАТЕМАТИКИ

На сьогодні фінансова грамотність є однією з найважливіших європейських компетентностей освіти та об'єктом досліджень провідних науковців різних країн світу. У цьому контексті професор економіки та директор «Глобального центру дослідження фінансової грамотності» в університеті Дж. Вашингтона Аннамарія Лусарді зазначає, що «...фінансова грамотність є важливим інструментом для тих, хто бажає мати успіх у сучасному суспільстві, ухвалювати обґрунтовані фінансові рішення та бути успішним громадянином» [1, с. 2].

Термін «фінансова грамотність» має різні тлумачення, зокрема, науковці її трактують «... як складне особистісне утворення, яке базується на фінансових знаннях і навичках особистості, її обізнаності в грошових відносинах, ефективному вмінні компетентно управляти власними фінансами та користуватися фінансовими послугами» [2, с. 31].

На сучасному етапі розвитку освіти України здійснюються конкретні кроки для реалізації національної стратегії щодо підвищення фінансової грамотності населення, зокрема, у Законі України «Про освіту» (2017 р.) з-поміж перерахованих ключових компетентностей, що на сьогодні є важливими для кожної сучасної людини в успішній життєдіяльності, чільне місце посідає підприємливість та фінансова грамотність.

Задля підвищення фінансової грамотності школярів в Україні розроблено курс за вибором «Фінансова грамотність» для учнів старшої школи, а також оновлені навчальні програми для базової загальної середньої освіти. У зазначених програмах усі шкільні предмети пронизує наскрізна лінія «Підприємливість та фінансова грамотність», яка спрямована на формування в учнів готовності застосовувати фінансові знання й уміння в реальних життєвих ситуаціях.

У сучасних теоретичних дослідженнях науковців і практичних напрацюваннях вчителів щодо навчання учнів фінансової грамотності увага фокусується на значному потенціалі шкільного курсу «Математика».

Для підвищення рівня фінансової грамотності учнів вчитель може скористатися задачами фінансового змісту, що містяться в чинних підручниках з математики, а також запропонувати дидактичні ігри, проектні роботи або позакласні заходи, що стосуються актуальних фінансових тем.

З метою вивчення сучасного стану забезпечення навчально-інформаційним матеріалом шкіл, що сприяє формуванню фінансової грамотності учнів, ми здійснили аналіз нових чинних українських підручників з алгебри для 8 та 9 класів 2016 і 2017 рр., відповідно, рекомендованих Міністерством освіти і науки України, на наявність у них задач фінансового змісту.

Результати аналізу підручників свідчать про низький кількісний показник, який коливається в межах 0,24% — 4,24% від загальної кількості використаних задач. У змісті підручників з алгебри лише частково прослідковується наскрізна лінія, що стосується фінансової грамотності. У підручниках 8 класів міститься недостатня кількість задач фінансового

спрямування та матеріалів фінансового змісту (0,24% — 2,17%), що унеможливорює ефективність процесу формування фінансової грамотності у школярів. Деяко вищими є кількісні показники наявності задач фінансового змісту (0,85% — 4,24%) у підручниках для учнів 9 класів [2, с. 35].

Отже, для більш ефективного формування фінансової грамотності учнів основної школи в процесі навчання математики ми пропонуємо в чинних підручниках розширити систему задач фінансового змісту згідно вимог, які зазначено в нормативних документах. Учням варто пропонувати задачі, які спонукають до пошукової й дослідницької діяльності, до пізнавальної активності та прагнення використовувати здобуті фінансові знання в життєвих ситуаціях.

Ми пропонуємо задачі таких змістових ліній: банківська справа, благодійність, вартість товарів і послуг, податки та їх розподіл, сімейний бюджет, страхування, цінні папери.

Оновлена програма з математики для базової загальної середньої освіти (2017 р.) передбачає етапність формування фінансової грамотності на уроках математики в різних класах.

Наприклад, для учнів 5–6 класів є доцільним використання задач, у яких необхідно: з'ясувати вартість якої з покупок буде більшою; у якому магазині вигідніше купити перелік деяких продуктів; підрахувати суму коштів для здійснення покупки; обчислити знижку на товар чи послугу тощо.

Для того, щоб стимулювати учнів до проектної діяльності ми пропонуємо задачі, що пов'язані з сімейним бюджетом. Наприклад, порівняти витрати та дохід сім'ї за місяць, що минув.

На наш погляд, для учнів 6 класу корисними є задачі на дії з десятковими дробами, що передбачають обмін валют. Без сумніву, практичне опрацювання учнями певних математичних дій щодо обміну валют значно підсилить прикладну спрямованість навчальної дисципліни та інтерес учнів до вивчення математики.

Задача 1. Чотири дні проживання у готелі Румунії коштуватиме на 20% дешевше, ніж у готелі Білорусії. В Україні проживання коштує, у перерахунку на гривні, 1050 грн, що на 5% дорожче, ніж у Білорусії. Яка вартість проживання у рублях (BYN) у кожній країні окремо, якщо відомо, що $1 \text{ BYN} = 13,43 \text{ UAH}$? [2, с. 13]

У 7 класі учням пропонуємо розв'язувати сюжетні задачі, у змісті яких висвітлюється банківська справа та використання власних та родинних фі-

нансів. У вивченні теми «Функції» особлива роль належить дослідженню функцій і побудов графіків, що стосуються різних аспектів фінансової діяльності.

Задача 2. Скласти функцію, що задає витрати на мандрівку власним авто на зазначену відстань, якщо автомобіль споживає 6,5 л бензину на 100 км. Скільки грошей знадобиться на купівлю бензину для автомобіля для подорожі із Києва до Львова? Дізнайтеся ціну на квиток потягом і порівняйте витрати в обох випадках. За яких умов подорож машиною може бути економнішою? [2, с. 87]

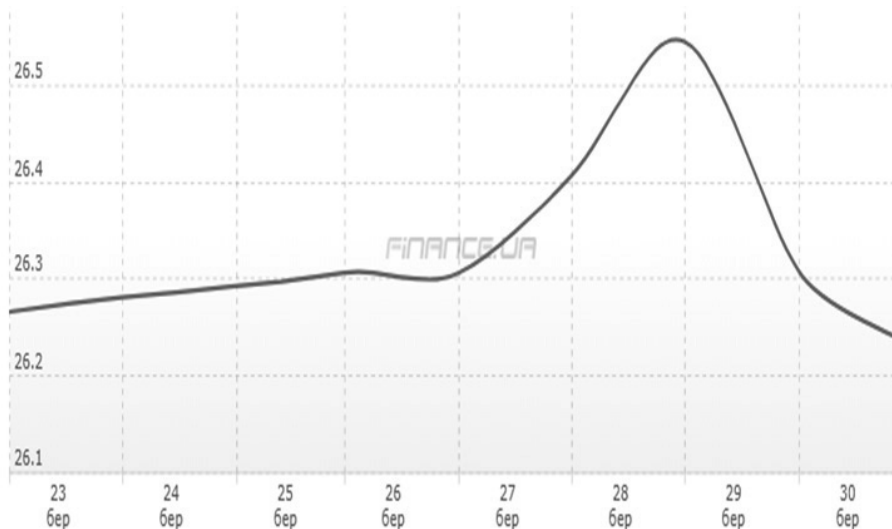
Також у 7 класі рекомендуємо розв'язувати сюжетні задачі на складання лінійних рівнянь (систем рівнянь), що стосуються банківської діяльності та управління бюджетом сім'ї.

У 8 класі учням пропонуємо розв'язувати сюжетні задачі із використанням взаємозв'язків економічних явищ, видів та розрахунків податків, здійснення платежів, вартості товару, витрат і доходів тощо. Як правило, задачі фінансового змісту трапляються в темах «Стандартний вигляд числа» та «Квадратні рівняння».

Задача 3. Станом на 2017 р. сума податкових надходжень до бюджету України становила 828 159 млн. грн. Запишіть у стандартному вигляді складники загальної суми надходжень, що зазначені в таблиці. Знайдіть ще два податкових надходження до бюджету й доповніть таблицю.

№	Назва податку	Сума, млн. грн
1.	Податки на доходи фізичних осіб	185 686
2.	Акцизний податок	121 449
3.	Податок на прибуток підприємств	73 397
4.	Плата за користування надрами	44 979

У 9 класі пропонуємо школярам розв'язувати сюжетні задачі на розрахунок та аналіз фінансової спроможності родини, обсягу сплачених податків, ухвалення рішень щодо особистих і колективних фінансових питань.



Задачі, як правило, стосуються таких тем: «Нерівності», «Системи лінійних нерівностей», «Функції. Властивості функцій», «Числові послідовності».

Доречним, на нашу думку, є завдання для учнів щодо аналізу графіка «Курс долара».

Варіанти питань до завдання:

- 1) Для якого проміжку часу побудований графік?
- 2) Яке найбільше значення для долара зафіксоване у зазначеному проміжку? Яке найменше?
- 3) Накресліть таблицю та визначте курс валюти для кожного із зазначених днів.
- 4) Знайдіть середнє значення долара у зазначеному проміжку часу.
- 5) Згідно з таблицею побудуйте відповідну стовпчасту діаграму.

Отже, запропонована система задач фінансового змісту для ефективного формування фінансової грамотності учнів основної школи у процесі навчання математики сприятиме розкриттю міжпредметних зв'язків та ролі математики в теорії фінансів, у житті людини і держави, розвитку пізнавального інтересу до вивчення предмету та формуванню умінь і навичок використання математичних знань у практичній діяльності по- коління, яке підрастає.

Список літератури

1. Lusardi A. Economic and Personal Finance Education are Core Life Skills. Survey of the States: Economic and Personal Finance Education in our Nation's Schools. Council for Economic Education, 2012. 8 p.
2. Васильєва Д. В., Василюк Н. І. Збірник задач з математики. 5–9 класи: Наскрізнi лiнii компетентностей та їх реалiзацiя. Київ: Видавничий дiм «Освiта», 2017. 112 с.
3. Василюк Н. І. Сучасний підручник алгебри — ефективний засіб формування фінансової грамотності учнів основної школи. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. Київ: Педагогічна думка, 2017. Вип. 19. С. 28–38.

Васильєва Д. В.,

кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник отдела
математического и информатического образования
Института педагогики НАПН Украины

СОВРЕМЕННЫЙ УЧЕБНИК МАТЕМАТИКИ — МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Учебники математики в Украине за 25 лет прошли сложный путь развития — от черно-белых учебных пособий для нескольких классов одновременно до современных изданий с высококласными иллюстрациями и QR-кодами. Богатые традиции создания учебников для изучения математики в разных типах школ имеет отдел математического и информатического образования Института педагогики НАПН Украины. Сотрудниками лаборатории подготовлены учебники Алгебра, 7, 8, 9 (Ю. И. Мальованый и др.), Алгебра, 8, 9 (О. И. Глобин, Д. В. Васильєва и др.), Геометрия, 7, 8, 9, 10, 11 (М. И. Бурда и др.), Алгебра и начала анализа (Т. Хмара и др.), Математика, 10, 11 (М. И. Бурда и др.) и другие.

Содержание и цели обучения математике в школе определяются Государственным стандартом и Программой по математике, а реализуются с помощью учебников по математике. В Украине для каждого класса существует несколько учебников (3–6), рекомендованных Министерством образования. Учебники по математике, разработанные в нашем отделе, — это многокомпонентные и многоаспектные средства обуче-

ния, с помощью которых не только раскрывается содержание обучения, но и задается модель учебного процесса и отдельные приемы ее реализации. Каждый комплект образует многофункциональную дидактическую систему, построенную на компетентностном подходе и принципах культуроцентризма с учетом психологических и дидактических закономерностей. В этих условиях личность ученика признается, формируется и развивается как целостный и органичный субъект культуры. Обучаясь по таким учебникам, учащиеся овладеют общекультурной, математической и ключевыми компетенциями.

Организация учебного процесса при компетентностном подходе направлена на приобретение учащимися не только новых знаний и умений, а и опыта, формирования у них отношения и ценностей. Кроме этого, в современном мире востребованы такие навыки, как способность применять знания одной предметной сферы в другой, работать в условиях самостоятельной поисковой деятельности, проводить исследования, уметь мыслить критически, использовать ИКТ, работать в команде, владеть английским языком.

Поэтому организация учебного процесса должна быть смоделирована таким образом, чтоб влиять на развитие этих навыков, а для этого учебно-методический аппарат учебников должен обеспечивать стимулирование и активизацию всех видов учебно-познавательной деятельности учащихся. С этой целью в учебниках используются современные оригинальные приемы и средства, позволяющие эффективно реализовать весь комплекс дидактических функций.

Включая в учебник задачи, требующие от ученика поисковой и исследовательской деятельности, задачи с логической составляющей, задачи, для решения которых необходимо действовать в парах, практические и проектные работы, авторы учебника тем самым стимулируют учителя проводить урок с использованием этих видов деятельности.

Информационная функция учебника по содержательно-логическому наполнению реализуется за счет достижения полного соответствия содержания учебника инвариантной части программы и включения дополнительных тем из ее вариативной части. Специальные средства (жирный шрифт, подчеркивание, рамочки, плашки и др.) позволяют выделить важнейшие фрагменты текста. На форзацах подаются необходимые для запоминания или частого использования сведения.

Формирующая функция. Теоретический материал, система задач и упражнений в учебниках предназначена для формирования необходимых компетенций. Содержание и структура учебника способствуют и стимулируют самостоятельную деятельность школьников, их самообучение и творчество.

Воспитательная функция. В учебниках акцентируется внимание на системе ценностей, воспитании личностных качеств, культуротворческих аспектах человеческой деятельности. Геометрические формы иллюстрируются изделиями художников и архитекторов, свойства функции раскрываются на орнаментах и вышивках, статистические данные задач направлены на размышления учащихся о сохранении собственного здоровья, об экономии человеческих и природных ресурсов и т. п.

Развивающая функция. Структура учебников, содержательное наполнение и методические приемы подачи учебного материала, система задач и упражнений, иллюстрации — все это направлено на развитие личности, в частности ее интеллектуальных способностей и личностных ценностей. Специальные задачи направлены на развитие внимания и памяти ученика, на развитие логического и пространственного мышления. Для формирования интереса к изучению математике в учебники включены занимательные задачи, задачи с интересными фабулами и неожиданными ответами.

Управленческая функция обеспечивается созданием для учителя возможностей разнообразить формы и методы обучения, осуществлять текущий и тематический контроль учебных достижений учащихся. Предлагаемые учебники предусматривают тесное сотрудничество учителя и учащихся и в полной мере предназначены как для ученика, так и учителя. Для ученика учебник является источником, содержанием и инструментом усвоения учебного материала и формирования необходимых компетенций. В учебнике раскрывается логика обучения, что для учителя определяет пути организации и методы осуществления учебного процесса. В самой структуре учебника заложена **дифференциация** учебного материала, которая реализуется посредством избыточной системы упражнений и разнообразия способов подачи теории.

Учебники хорошо структурированы. Каждый учебник начинается вступлением — обращением к учащимся. Учебный материал в учебниках разбит на разделы и пункты. В начале каждого раздела схематично

представляется его основное содержание и краткая мотивация изучения. Иллюстрированные заставки (фотографии, фрагменты картин, коллажи) и цитаты известных личностей способствуют эстетическому воспитанию и создают атмосферу заинтересованности к обучению. В конце каждого раздела помещены системообразующий и диагностический материалы — рубрики: «Задания для самостоятельной работы», «Исторические сведения», «Главное в разделе», «Готовимся к тематическому оцениванию (тестовые задания и типовые задачи для контрольной работы)».

Таким образом, современный учебник математики является не только носителем содержания образования и средством обучения, но и в полной мере выступает целостной моделью процесса обучения. В наших учебниках математики это обеспечивается единством его содержательного и процессуального наполнения, сочетанием средств для преподавания и учения, расширением дидактических функций и т. д.

На наш взгляд, очень важно, что в учебнике присутствуют:

- средства мотивации перед изучением темы;
- теоретические вопросы с логической нагрузкой;
- задачи, способствующие развитию экологических, валеологических, гражданских, национальных, семейных и других ценностей, финансовой грамотности и т. д. (рубрики учебника «Мир вокруг нас»);
- задачи, условия которых приведены на английском языке (рубрика «Математика без границ»).

В докладе, который будет сопровождаться компьютерной поддержкой, будут конкретизированы отдельные положения статьи, рассмотрены фрагменты учебников (оформление, подача теории, задачи, диагностический материал и др.), приведены конкретные примеры инноваций в наших учебниках математики.

Галаєвська Л. В.,

молодший науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України

ПІДРУЧНИК У СИСТЕМІ КОМПЕТЕНТІСНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Основною метою сучасної освіти залишається завдання — виховання мовної особистості — людини, яка любить і шанує українську мову, володіє її виражальними багатствами, користується нею та дбає про її збереження й розвиток. Ця особистість має оволодіти мовленнєвою культурою, комунікативною компетентністю, гуманістичним світоглядом, набути високих моральних якостей, виробити свою громадянську позицію, щоб стати повноцінним членом нашого суспільства й патріотом України.

Мовна освіта має бути спрямована на формування в учнів національної свідомості, високої моралі, естетичних смаків і ціннісних орієнтацій. Щоб виконати ці завдання потрібен підручник, що відповідав би сучасним вимогам, задовольняв потреби вчителя та став засобом пізнання й розвитку учня як мовної особистості.

Особливої актуальності проблема підручникотворення набуває у зв'язку з оновленням навчальних програм. Функції підручника розширюються завдяки впровадженню ІКТ в усі сфери науки, виробництва, культури, освіти, практичної діяльності, повсякдення. Формування комунікативно-комунікаційних компетентностей стає основою шкільного навчання, підґрунтя для якого закладається у дошкільні роки.

Шкільний підручник є основою для організації навчально-виховного процесу. Проблема творення шкільного підручника була й залишається в центрі уваги фахівців у галузі педагогіки, психології, методики. Визначень шкільного підручника існує багато, наприклад: підручник — масова навчальна книга, у якій викладено предметний зміст освіти й визначено види діяльності, призначені шкільною програмою для обов'язкового засвоєння учнями з урахуванням їхніх вікових чи інших особливостей [Д. Зуєв, 1987]; підручник — комплексна інформаційна модель, що відображає чотири еле-

менти педагогічної системи — цілі навчання, зміст навчання, дидактичні процеси, певні організаційні форми навчання — і дає змогу відтворити їх на практиці (В. Беспалько, 1988); підручник — засіб засвоєння змісту освіти (І. Лернер, 1992); підручник — проектова мета навчання (І. Товпинець, 1992); підручник — розгорнута в часі й просторі змістовна програма діяльності навчання, побудована як послідовне наближення до реалізації цілей навчального предмета за допомогою дидактичних засобів управління пізнавальною діяльністю учнів та організацією процесу засвоєння (за І. Журавльовим) тощо [с.11,12]. Існують ще означення підручника, що відображають компетентнісний підхід особистісно зорієнтованого навчання. Проте єдине розуміння того, чим є підручник у сучасній школі, поки що відсутнє. Різні визначення підручника передбачають різні його функції й по-різному розкривають його завдання й ролі у навчальному процесі.

До 70-х рр. минулого століття підручники, як правило, виконували такі дидактичні функції: закріплення здобутих на уроці знань та їх відпрацювання під час використання вдома.

У підручниках останніх років спостерігається тенденція розширення спектру функцій шкільного підручника (Д. Зуєв, В. Бейлінсон, В. Беспалько, Г. Граник, В. Максаковський та ін.).

Д. Зуєв виділяє такі навчально-виховні функції шкільного підручника: інформаційно-когнітивну (містити теоретичний матеріал, спрямований на розвиток пізнавальних умінь і навичок), систематизувально-узагальнювальну (матеріал підручника подається в певній системі з узагальненням здобутих знань, набутих умінь і навичок), креативно-комунікативну (забезпечити розвиток творчих умінь і навичок учнів, формувати комунікативну компетентність) закріплення й самоконтролю, самоосвітньо-дослідницьку (забезпечити навички самостійної роботи з книгою й уміння досліджувати, аналізувати мовні явища, критично оцінювати своє й чуже мовлення), інтегруючу, координуючу, виховну (сприяти вихованню національно-мовної особистості, її високих моральних якостей), розвивальну (забезпечити розвиток мовлення й мислення та формування національної свідомості учнів), етичну й естетичну (містити матеріал, що забезпечить виховання культури спілкування учнів та ознайомлення з культурними надбаннями свого та інших народів) [9, с. 24;35].

У роботах В. Айзенхута й М. Баумана аналізуються функції підручника: інформаційна, пов'язана із сутністю підручника як носія словесно й

наочно вираженого змісту освіти; управлінська, яка слугує розгортанню дидактично-методичного змісту навчальної програми (виконуючи цю функцію, підручник надає вчителю допомогу в плануванні навчальної діяльності учнів); стимулювання, що визначає мотивацію навчання учнів, підвищує їхню зацікавленість матеріалом й можливостями його застосування; закріплення результатів, необхідне для забезпечення міцного засвоєння знань й умінь, що досягається за допомогою вправ, повторень, систематизації, організації контролю й самоконтролю; координаційна, що забезпечує встановлення в підручнику міжпредметних зв'язків, а також взаємозв'язку різних навчальних книг одна з одною.

Реалізація загальноосвітньої (озброєння школярів знаннями методологічних принципів, діалектичними методами пізнання предмета, а також уміння свідомо застосовувати ці знання й методи в навчально-пізнавальній діяльності), виховної (формування світогляду, здатності до контролю й самоконтролю, самооцінки та взаємодопомоги тощо), розвивальної (розвиток пізнавальної потреби, позитивної мотивації, цілепокладання, активності й творчих якостей учнів) функцій є обов'язковою умовою моделі якісного шкільного підручника в системі компетентісно орієнтованого навчання.

Недостатнє врахування у змісті підручника розвивальної й виховної функцій, психологічних вікових особливостей учнів знижує рівень їхніх навчальних досягнень та інтерес до предмета, викликає дискомфорт перевантаженості навчальною інформацією. До перевантажень учнів призводить не надмірна кількість інформації, а її низька якість. Скорочуючи обсяг навчального матеріалу, але, не змінюючи при цьому принципи конструювання змісту шкільної освіти, можна в результаті отримати зниження темпу й рівня інтелектуального розвитку учнів. У навчальній книзі мають бути враховані психолого-педагогічні аспекти навчання, вікові особливості учнів, передбачена навчальна діяльність. Психологічні аспекти навчання відкривають малодосліджені можливості індивідуального саморозвитку, збагачення інтелектуального потенціалу учнів.

Засобом підручника на нинішньому етапі світового устрою є необхідність донесення до учнів напрацювань, пов'язаних з перспективним розвитком суспільних і соціально-економічних відносин [5, с. 24], через змістовий складник шкільної освіти.

Підручник у навчальному процесі є носієм змісту й моделлю процесу навчання (оскільки відображає визначені авторським колективом цілі та методи навчання, компоненту змісту освіти).

Зміст підручника активізує шкільну соціалізацію, сутність якої полягає у розв'язанні проблеми взаємної зумовленості та співвимірності людини й суспільства. Порушення цієї гармонії призводить до знецінення людського життя й до втрати внутрішнього сенсу життя суспільного [3, с. 48]. Збереження й поповнення такої співвимірності є найважливішим суспільним завданням, у розв'язанні якого значна роль належить підручнику [4, с. 46].

Сучасний шкільний підручник як навчальна книга є поліфункціональною психодидактичною системою, яка допомагає розв'язувати завдання психічного розвитку учнів, формування їхніх компетентностей (предметних і ключових) як здатності успішно діяти в навчальних та життєвих ситуаціях.

Функції сучасного підручника, його структура, мова та форма викладу навчального матеріалу, система завдань і вправ мають бути підпорядковані завданням компетентнісного розвитку учнів, що зумовлюють зміну спрямованості підручників на процес накопичення формування й розвитку в учнів здатності практично діяти та творчо застосовувати здобуті знання й досвід у різних навчальних і життєвих ситуаціях.

Реалізація компетентнісного підходу потребує змін в організації навчального процесу, використанні методів і технологій навчання формування змісту освіти.

Компетентнісний підхід передбачає переосмислення цілей і змісту процесу навчання, розглядає компетентність особистості як найважливіший результат освіти. Це дає змогу модернізувати зміст освіти, наблизити його до потреб і проблем сучасного суспільства.

Отже, сучасна навчальна книга, створена на засадах компетентнісного підходу, повинна сприяти формуванню в учнів відповідних ключових і предметних компетентностей. Це породжує комплекс конкретних вимог до підручника: до його відповідальності цілям та завданням, змісту, організаційним формам, методам і засобам, результатам навчання, яке здійснюється на основі освітнього процесу.

Перспективи подальших досліджень з означеної проблематики полягатимуть у визначенні подальшого розвитку компетентнісного підхо-

ду, в обґрунтуванні особливостей застосування компетентнісного підходу в процесі створення підручників для різних освітніх рівнів, окресленні шляхів, можливостей і обмежень поєднання компетентнісного та інших освітніх підходів у процесі підручникотворення.

Список літератури

1. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы: монографія [Текст] / Н. М. Лавриченко. — К.: Віра ІНСАЙТ, 2000. — 444с.
2. Беспалько В. П. Теория учебника: дидактический аспект / В. П. Беспалько. — М.: Педагогика, 1988. — 160с.
3. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарик. — К.: К.І.С., 2004. — С. 47–52.
4. Васьківська Г. О. Особливості формування системи знань про людину у змісті підручника нового покоління [Текст] / Г. О. Васьківська // Проблеми сучасного підручника: зб. Наук. Праць. — К.: Пед. Думка, 2010. — Вип. 10. — С. 41–48.
5. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті: підручник для магістрантів та студентів педагогічних факультетів / Я. П. Кодлюк. — К.: Інформ.-аналіт. Агенція «Наш час», 2006. — 368с.
6. Пометун О. І. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири сучасної школи / О. І. Пометун // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. — К.: Педагогічна думка, 2009. — С. 332–334.
7. Топузов О. М. Дидактична прогностика в контексті теоретико-методичного забезпечення створення сучасного підручника / О. М. Топузов // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. / [ред. кол.; голов. Ред. — О. М. Топузов]. — К.: Педагогічна думка, 2014. — Вип. 14. — С. 12–20.
8. Донський Г. М. Типологические свойства современного учебника // Проблемы школьного учебника: Типология школьных учебников. — М.: Просвещение, 1985. — Вып. 15. — С. 70–86. — С. 85
9. Зуев Д. Д. Школьный учебник. — М.: Педагогика, 1983. — 240 с.

Глушко О. З.,
молодший науковий співробітник
відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України

ВИХОВНИЙ ЗМІСТ ПІДРУЧНИКІВ ШКІЛ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ В США

Досвід українців діаспори з реалізації на різних рівнях ідеї збереження своєї ідентичності, мови, традицій, релігії в умовах життя в західному світі є цікавим та унікальним явищем.

На переконання провідних освітніх діячів діаспори в США (Г. Ващенко, І. Головінського, Є. Жарського, К. Кисілевського, Л. Кисілевської-Ткач, О. Кульчицького, Є. Федоренко) основна мета існування шкіл українознавства — це національне виховання. Таке чітке розуміння та спрямованість усієї системи українознавчої освіти не лише на навчання, а, що дуже важливо, на виховання, неодмінно відбивається й у змісті підручників. Підручники є вагомим інструментом виховання національних цінностей шкільної молоді українського походження. Зазначимо, що українська культура є тим фундаментом, на якому ці цінності зростають. Для українців діаспори важливим є не лише вивчення рідної мови, а й набуття певних знань про культуру та традиції українського народу, християнські ідеали та цінності, історію та географію України, а також формування й плекання емоційного, чуттєвого зв'язку з Україною.

Констатовано, що виховна функція підручника, направлена на виховання в учнів любові до України, до її мови, літератури, неповторної культури й традицій, до природи та історії українського народу, є ключовою (поряд із навчальною). Як бачимо, виховна функція є безпосередньо пов'язаною з цінностями. Так, зокрема французькі фахівці з підручничотворення Ф.-М. Жерар і К. Роеж'єр вважають, що у процесі розробки змісту підручника, особливу увагу необхідно приділяти ціннісно-орієнтованому матеріалу, який автори повинні добре усвідомлювати [2, с. 42].

На думку педагога Г. Ващенка, підручник має виховувати любов до рідного краю та традицій, повагу до історичних діячів, а також сприяти моральному вихованню учнів [1, с. 216]. Таким чином, поєднання в змісті

підручників навчального та виховного компонентів сприяє не лише трансляції знань про Україну, її культуру, історію, традиції, а й формує в учнів загальнолюдські й національні цінності, сприяє формуванню етичних норм і гуманістичних ціннісних орієнтацій.

Наприклад, для підручників з української мови, основним завданням є не лише розвиток в учнів усіх видів мовленнєвої діяльності, комунікативних умінь і навичок, засвоєння необхідного обсягу знань з мови, а й виховання в них любові до України та її культури. Зміст творів повинен мати як виховний, так і розвивальний характер. Таким чином, акцент на виховній функції підручника, на думку педагогів діаспори й авторів підручників, є дуже важливим моментом під час формування його змісту.

Підручники й посібники з української літератури в діаспорі зацікавлюють і створюють основу для вивчення дітьми літературного надбання українського народу. Саме від їхнього рівня значною мірою залежить успішне засвоєння літератури, а отже й формування відповідних культурних і національних цінностей у дітей українського походження у діаспорі. Ключовою тенденцією змісту сучасних підручників з української літератури й мови для шкіл української діаспори в США є їх осучаснення: автори розміщують оповідання та інші тексти, які є близькими сучасним дітям. Цінність таких підручників у тому, що автори знають умови, середовище, знають дітей, для яких вони створюють цю навчальну літературу.

Аналіз підручників з таких навчальних предметів, як історія України, географія України, культура України засвідчує, що крім безпосередніх знань із зазначених навчальних предметів, підручники також вміщують виховний зміст національного спрямування. Наприклад, у підручнику С. Рудницького «Початкова географія України», нам трапляються тексти, спрямовані на виховання любові до України: «Ми живемо на чужині, але доля нашого народу нам не байдужа. Ми повинні Україну щиро любити, для неї жити й працювати і змагатися за те, щоб наш народ був вільний на своїй землі...» [3, с. 3].

Внаслідок аналізу та синтезу нами було визначено такі складники виховного компоненту національного спрямування змісту підручника в діаспорі:

- 1) моральне виховання учнів, формування етичних норм і гуманістичних ціннісних орієнтацій, формування в учнів світоглядних позицій;

2) виховання в учнів національно-патріотичних почуттів: любові та пошани до України й українського народу, любові до української мови й літератури, до рідного краю, його природи, звичаїв, традицій і культури;

3) використання історичного матеріалу;

4) виховання толерантності у міжнаціональних стосунках;

5) встановлення взаємозв'язку виучуваного матеріалу про Україну з історією та сучасністю США (опора на життєвий досвід школярів).

Підсумовуючи, можемо стверджувати, що процес творення підручників для шкіл української діаспори в США має свої особливості. Умови життя в іншомовному середовищі, підштовхують науковців й освітніх діячів діаспори до пошуку ефективних шляхів збереження духовних надбань українського народу та подальшого передавання їх молоді українського походження. Дієвим інструментом для цього є підручники й навчальні посібники з українознавчим і виховним змістом. Отже, підручники відображають основну мету існування шкіл українознавства, а саме — національне виховання.

Список літератури

1. Ващенко Г. Загальні методи навчання: підручник для педагогів. / Григорій Ващенко. — К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. — 441 с.
2. Жерар Ф-М, Роеж'єр К. Як розробляти та оцінювати шкільні підручники / Франсуа-Марі Жерар, Ксав'є Роеж'єр / Пер. з французької Марини Марченко. — К.: К.І.С., 2001. — 352 с.
3. Рудницький С. Початкова географія України / С. Рудницький. — Нью-Йорк; Філадельфія: Шкільна рада, 1981. — 128 с.: іл.

Гончарова Н. О.,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу
навчання географії та економіки
Інституту педагогіки НАПН України,
старший науковий співробітник відділу STEM-освіти
ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»

СУЧАСНИЙ ПІДРУЧНИК З ЕКОНОМІКИ: КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД

Питання створення якісного сучасного підручника сягає часів життєдіяльності й творчості чеського педагога Я. А. Коменського, який створив перший ілюстрований підручник «Світ чуттєвих речей в картинках» та розробив теоретичні засади побудови шкільного підручника. Пізніше основні положення з проблем теорії шкільного підручника сформулював видатний теоретик навчальної книги К. Д. Ушинський. Деякі принципи щодо написання підручника зберігають свою актуальність і сьогодні [5].

В часи радянської українізації (1921–1933 рр.) зміст підручників було побудовано на принципах науковості та доступності, вони включали якомога більше різноманітних вправ на закріплення, аналіз навчального матеріалу та **активізацію пізнавальної діяльності учнів**, містили комплексні знання з навчальних предметів (наприклад, в розділі XII «Весняні роботи» робочої книги з математики для 5-го року навчання в міській школі за ред. А. Воронця (1930 р.), в учнів під час виконання завдання формувалися знання та вміння не лише з математики, але, також, і з географії, біології, суспільствознавства та працезнавства). Відповідно підручники й посібники містили потужний методичний апарат, багато ілюстрацій (схеми, діаграми, складні таблиці тощо) [2].

На теренах незалежної України питання створення якісних навчальних підручників є одним із найактуальніших напрямів наукових досліджень Інституту педагогіки НАПН України.

У методиці навчання предметів ще 10 років тому підручник розглядався як основний носій інформації, основне джерело знань. Відповід-

но, сьогодні підручник більше слугує орієнтиром у потоці швидкоплинної інформації та є практико-орієнтованим. Отже, нове освітнє середовище вимагає розробки сучасного підручника для українського учня, який на засадах компетентнісного підходу буде основним інструментарієм управління навчальною діяльністю учня.

Поряд із входженням в наше життя різноманітних інноваційних технологій (електронних книг, планшетів, смартфонів, iPad, iPhone, віртуальних пристроїв, розумних пристроїв, 3D-принтерів, цифрових проекторів, оверхед-проекторів, копії-дошок, інтерактивних дошок, документ-камер тощо), «підручник є офіційно визнаною основною навчальною книгою, в якій систематично викладено навчальний предмет або його частини відповідно до програми. Учні користуються ним під керівництвом учителя як на уроці, так і під час виконання домашніх завдань. Він має бути придатним для формування певних загальноосвітніх наукових знань, умінь і навичок, сприяти розвитку особистості, відповідати сучасним методам й організаційним формам навчання» [6].

Зазначимо, що підручники з усіх шкільних предметів відповідно до програми та Державного стандарту освіти є засобом формування як предметних, так і ключових, загальнопредметних компетентностей учнів (загальнонавчальна, комунікативна, загальнокультурна, проектно-технологічна, соціальна компетентності, саморозвитку й самоосвіти тощо [1].

У новому Законі «Про освіту» компетентність визначається як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [3].

Поряд з відкритістю інформації у всесвітньо відомих бібліотеках світу, доступністю будь-яких підручників і посібників залишається відкритим питання написання якісного українського продукту — підручника нового покоління з економіки, в якому буде висвітлено цілісну систему інтегрованих знань, що об'єднані єдиною змістовно-логічною концепцією навчального предмету й орієнтовані на досягнення предметних і ключових компетентностей.

Основним орієнтиром у створенні підручника з економіки є спрямованість на підготовку учня до самостійної діяльності в швидкоплинному інформаційному середовищі та формування навичок XXI століття.

На думку С. Трубачевої, реалізацію компетентнісної орієнтації підручника відображає його спрямованість на організацію таких видів діяльності, як проектна, дослідницька, творча діяльність учня, залучення учнів до групової роботи, стимулювання вияву учнями оцінювальної позиції щодо організації та виконання навчальних завдань, рефлексивне осмислення отриманих результатів; результат такої діяльності має передбачати створення учнем відповідної освітньої продукції [4].

Зауважимо, що компетентності для учня — це образ його майбутнього, своєрідний орієнтир для освоєння. Проте в період навчання у нього формуються ті чи інші складники цих «дорослих» компетенцій, і щоб не лише готуватися до майбутнього, а й жити в сьогоденні, він освоює ці компетенції з освітнього погляду. З цього боку **компетентнісний підхід** може стати особливо продуктивним для розробки сучасних систем технологічної підготовки школярів. В основі такого підходу предметні, особистісно значущі знання та вміння переважають над предметними знаннями. І як показує досвід, найбільш соціально адаптованими виявилися люди, що володіють не сумою академічних знань, а сукупністю особистісних якостей: ініціативності, підприємливості, творчого підходу до справи, вміння ухвалювати самостійні рішення тощо.

Отже, сучасний підручник з економіки — це якісно новий навчальний продукт, який має ґрунтовною працею науковців відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України; відповідати принципам науковості, доступності, сучасності; виконувати інформаційну, систематизуючу, розвивальну, мотиваційну, інтегруючу, координуючу, виховну, комунікативну функції та формуватися на засадах компетентнісного, особистісно орієнтованого, диференційованого підходів у навчанні.

Список літератури

1. Гривко А. В. Підручник у системі компетентнісного навчання математики / А. В. Гривко // Українська мова і література в школі. — 2012. — № 8. — С. 50–53.
2. Жосан О. Особливості підручникотворення у період радянської українізації (1921–1933 рр.). — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/ekskurs/457-osoblivosti-pidruchnikotvorennya-u-period-radyanskoji-ukrajinizatsiji-1921-1933-rr>
3. Закон України «Про освіту». — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

4. Трубачева С. Е. Дидактичні особливості компетентнісно орієнтованого підручника для основної школи. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/705871/1/TSE_PSP-16.pdf
5. Шамелашвілі Р. М. Підручник для загальноосвітньої школи як феномен навчально-методичного комплексу та деякі питання його експериментального оцінювання / Р. М. Шамелашвілі // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / редкол. — К.: Педагогічна думка, 2008. — Вип. 8. — С. 8–20.
6. http://pidruchniki.com/1061120736592/pedagogika/vimogi_pidruchnikiv

Гораш К. В.,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу інновацій та стратегій розвитку освіти Інституту педагогіки НАПН України

ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ В УКРАЇНІ: ПРОГНОСТИЧНИЙ АСПЕКТ

Активізацію процесів реформування освіти України зумовлено різними чинниками, серед яких значимим є інтеграція української науки й освіти в міжнародний освітній простір, що викликає потребу забезпечення відповідності української освітньої системи міжнародним стандартам, які мають бути адекватними потребам української держави й суспільства, та формування людського (інтелектуального) капіталу для розвитку науки, економіки та громадянського суспільства країни.

Оновлення змісту та структури української освіти, зокрема її складника — повної загальної середньої освіти, передбачає зміни, які мають бути зосереджені на підвищенні якості освітніх процесів і науково-методичного забезпечення, що потребує перегляду вітчизняних освітніх стандартів, розроблення новітніх навчальних програм і створення шкільних підручників нового покоління.

Інноваційність процесу створення сучасного підручника означається науковими пошуками стратегічних напрямів розвитку вітчизняного підручникотворення та нових підходів до забезпечення якості й ефективності шкільної книги (її змістового наповнення, формату, функціоналу, засобів

і методів для сприйняття інформації учнями, розуміння й запам'ятовування ними навчального матеріалу).

Оскільки запровадження в освітню практику «модних», спонтанно запозичених із закордонних освітніх систем новацій часто має не ефективні або навіть негативні наслідки, що не сприяють забезпеченню якості освітніх процесів у системі вітчизняної освіти, то важливо, щоб інноваційні зміни в українському підручникотворенні (як і в цілому — зміни в освітній системі України) були адекватними, а їх наслідки (ефективність і соціально-економічна результативність) науково прогнозовані. Наукове прогнозування націлене на одержання нового знання про об'єкт прогнозування в майбутньому (в нашому дослідженні об'єктом прогнозування є процес українського підручникотворення), що передбачає розроблення достовірних прогнозів та формування нового знання про предмет прогнозування (сучасний шкільний підручник) [3].

Проблемам створення якісного шкільного підручника присвячено чимало досліджень у педагогічній і психологічній теорії та практиці [1;2;4], проте процес вітчизняного підручникотворення є досить складним і суперечливим та потребує пошуку нових наукових підходів і розроблення стратегічних напрямів його розвитку.

На основі аналізу наукових праць, у яких розглядаються проблеми підручникотворення, нами визначено традиційні та новітні наукові підходи до створення українського шкільного підручника.

Традиційними можна вважати такі наукові підходи до підручникотворення, як: **цільовий**, застосування якого є основним для визначення змісту та структури підручника як інформаційної системи, що забезпечує досягнення прогнозованих результатів освітнього процесу; **системний**, який є підґрунтям для моделювання структури навчальної книги (шкільний підручник розглядається як система) та логічної побудови її змісту; **діяльнісний**, що забезпечує через підручник здійснення діяльнісного характеру освіти та спрямованість її змісту на формування навчальних умінь, навичок і способів виконання різних видів діяльності (навчальної, навчально-дослідницької, пізнавальної, інформаційно-комунікативної, творчої та рефлексивної); **проблемний**, що передбачає розв'язання певної проблеми в процесі роботи учнів з підручником: навчальні тексти й завдання мають забезпечити роз'яснення понять, термінів, подій, явищ, процесів тощо, а не просто описувати їх; розв'язання проблемних завдань

має спонукати учнів до критичного аналізу та встановлення причинно-наслідкових зв'язків між об'єктами, суб'єктами та подіями, що викладені у навчальному тексті) [1; 2].

Новітніми науковими підходами до підручникотворення є: **компетентнісний**, який дає змогу реалізувати компетентнісний підхід в освіті, розвиває здатність учнів застосовувати знання у вирішенні конкретних навчальних задач і життєвих проблем, формує в них предметні, комунікативні та інформаційні навички співпраці, ефективного спілкування, активної участі в суспільному житті; **синергетичний**, що забезпечує виконання учнями нестандартних завдань та вибір ними в суперечливих умовах одного вірного з багатьох варіантів способу для розв'язання навчальних задач шляхом пошуку, аналізу, встановлення зв'язків між структурними компонентами системи навчальних знань з різних навчальних предметів; дає змогу учневі виявити творчі здібності (цей підхід є важливим в суперечливих умовах сучасної реальності: сталості й змінності, прогнозованості й непередбачуваності, організованості й хаотичності тощо); **технологічний підхід** впливає на характер змін шкільного підручника, в результаті яких сучасні комплекси навчального забезпечення передбачають поєднання традиційного формату шкільного підручника та сучасних інформаційних електронних ресурсів [1;4].

Перспективними для української освіти, на нашу думку, є наукове розроблення прогнозів розвитку вітчизняного підручникотворення з урахуванням таких стратегічних напрямів, як:

- вивчення й застосування міжнародного досвіду в створенні та оцінюванні українських підручників (зокрема формування змісту, визначення структури й формату оформлення підручників, застосування міжнародних електронних навчальних ресурсів і методик, технологій та критеріїв оцінювання шкільної книги);
- розроблення ефективної системи оцінювання якості українських підручників на основі результатів досліджень вітчизняного досвіду та міжнародних і національних критеріїв оцінювання навчальної книги (зокрема врахування таких, як: інноваційність, диференціація змістовного наповнення, що особливо важливо в умовах активного запровадження інклюзії), пробільність, спеціалізація тощо;
- розвиток співпраці із зарубіжними вченими та вчителями в розробленні шкільних інтегрованих підручників для закладів середньої

освіти (шкіл національних меншин в Україні та зарубіжних шкіл, в яких офіційно вивчається українська мова, освітніх закладів української діаспори тощо);

- презентація продукції вітчизняного підручникотворення на міжнародних освітніх заходах (книжкових ярмарках, виставках, конференціях з проблем створення якісних підручників) та участь українських видавництв у конкурсах на кращий європейський підручник (Best European Schoolbook Award), кращі європейські навчальні матеріали (Best European Learning Materials) тощо [1; 5];

- входження українських видавництв шкільної книги до міжнародних об'єднань, освітніх медіа та асоціацій (наприклад, Асоціації європейських освітніх видавництв, Міжнародної асоціації досліджень у галузі шкільних підручників тощо).

Отже, сучасний шкільний підручник дослідниками характеризується не тільки як книга, у якій «системно викладена інформація з певної галузі знань», а як інструмент (навігатор), що дає змогу учням швидко та вільно орієнтуватись в освітньому процесі, розв'язувати навчальні завдання та самостійно формулювати задачу й розробляти шляхи її вирішення. Стратегічним завданням підручника нового покоління є навчити учнів вчитись: цікавитись і шукати, мислити й розуміти, досліджувати та застосовувати здобуті знання й досвід у житті [1, с. 88].

Аналізуючи наукові підходи до створення шкільних підручників в Україні та перспективні напрями розвитку українського підручникотворення необхідно зазначити, що вимоги до навчальної літератури висуваються відповідно до змін, які відбуваються в національній освіті під впливом різних зовнішніх і внутрішніх чинників: державних стандартів і запитів суспільства, становлення громадянського суспільства та демократизації освітніх процесів; глобалізаційних та інтеграційних процесів, що сприяють забезпеченню відкритості українського освітнього простору й розвитку науки й освіти України.

Список літератури

1. Варава В. Ю., Гораш К. В. Застосування європейських критеріїв оцінювання якості у створенні українських підручників [Текст] / В. Ю. Варава, К. В. Гораш Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. — О. М. Топузов], — К.: педагогічна думка, 2014. — Вип. 14. — С. 86–96.

2. Гірняк А. Н. Система традиційного підручникотворення та її психолого-дидактичний аналіз / А. Н. Гірняк / За ред. А. В. Фурмана. — Т.: Ін-т ЕСО, 2004. — 65 с.
3. Гораш К. В. Комплексний підхід до прогнозування розвитку загальної середньої освіти / Гораш Катерина Вікторівна // Український педагогічний журнал. — 2017. — № 4. — С. 94–99.
4. Жерар Ф. М., Роеж'єр К. Як розробляти та оцінювати шкільні підручники / Ф. М. Жерар, К. Роеж'єр. — Видавництво «К.І.С.», Аналітично-дослідницький центр «АНОД», м. Київ, 2001 р. — 352 с.
5. Премія BESA «Кращий європейський підручник»: критерії оцінювання [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.schoolbookawards.org/evaluation-criteria.html>.

Данілавічюте Е. А.,
кандидат педагогічних наук, старший науковий
співробітник, завідувач відділу логопедії
Інституту спеціальної педагогіки НАПН України

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНА СТРАТЕГІЯ СТВОРЕННЯ ПІДРУЧНИКА ДЛЯ ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Вивчення психологічних і лінгвістичних аспектів мовленнєвої діяльності людини, соціальних і психологічних аспектів використання мови в процесах мовленнєвої комунікації, а також індивідуальної мовленнєвої діяльності відбувається у контексті психолінгвістики. Упродовж останніх десятиріч у практиці вітчизняних логопедичних розвідок саме психолінгвістичний підхід набув особливої популярності. На основі експериментальних досліджень отримано дані про те, що практично неможливо принципово виокремити мовну систему з когнітивної сфери, адже на становлення всіх її шарів впливають когнітивні фактори. Саме тому психолінгвістичний підхід, з позицій якого відбувається науковий пошук відповідей на питання про структуру дефекту в контексті тяжкої мовленнєвої патології, обрано як провідний під час інтерпретації зазначених порушень у вітчизняній логопедії. Перспективність такого вектору підтверджується створенням ефективних методик діагностики та диференційованого навчання, що базуються на розумінні цілісного механізму порушення, який

містить відомості про особливості нейробіологічного складника розвитку, просторово-функціональної організації мозкових систем, специфіку соціальних умов на причинному рівні мовленнєвого дизонтогенезу, а також про своєрідність регуляторного забезпечення психічної активності (від контролю й програмування до вольових зусиль), перебігу психологічних операцій різної модальності (слухової, зорової, мовнорухової, рухової, кінестетичної), мислення та функціонування афективно-емоційної сфери у процесі вирішення лінгвістичних задач. Саме таким чином вирішується проблема навчально-методичного забезпечення корекційного складника, за якого традиційно відповідальними є учителі-логопеди [2].

Дефіцитарність мовних та мовленнєвих структур здебільшого призводить до труднощів опанування основ наукового знання, незважаючи на те, що розумовий розвиток первинно не потерпає у тієї категорії школярів, що розглядається. Це проявляється у звуженні об'єму активної уваги, проблемах мнестичного характеру, недосконалості просторових та лінгвістичних уявлень, своєрідності розуміння причинно-наслідкових відношень, складних мовленнєвих конструкцій, та, в свою чергу, призводить до суттєвого відставання спочатку з предметів мовного циклу, а потім негативно відбивається на загальній шкільній успішності. Саме тому навчально-методичне забезпечення для молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) передбачає уніфікованість інструментарію відносно опанування знань у контексті різних освітніх галузей, що може бути досягнуто через вирішення низки корекційно-розвиткових завдань, які полягають у визначенні порушень мовленнєвого розвитку та механізмів їх виникнення (передбачає співпрацю вчителя, психолога та вчителя-логопеда, який надає необхідні поради стосовно стану розвитку мовлення кожної дитини); подоланні виявлених порушень з урахуванням механізмів їх виникнення та з опорою на найбільш збережені компоненти мовленнєвої та пізнавальної діяльності; попередженні появи вторинних порушень мовленнєвого (дисграфії, дизорфографії й дислексії) та пізнавального розвитку тощо. Необхідність опанування теоретичних знань у контексті вивчення рідної мови є найбільш показовим індикатором дієвості застосування такого підходу.[3].

Результати аналізу науково-теоретичного (Є. Соботович, Р. Лалаєва, К. Мастюкова, В. Лубовський, К. Карлепп, О. Лурія, В. Орфінська, В. Тарасун, Н. Трауготт, Л. Волкова та ін.) та навчально-методичного інструмен-

тарію (М. Вашуленко, О. Савченко, Т. Ульянова, Л. Мацько, А. Грищенко, Е. Данілавичюте, М. Пентелюк, П. Ющук, М. Жовтобрюх, Л. Мірошніченко, О. Нечитайло, Ю. Рібцун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н. Чередниченко, В. Ільяна, З. Пригода, О. Аркадьєва, та ін.), особливостей онтогенезу дитячого мовлення в нормі та за наявності різних порушень психофізичного розвитку, психологічних механізмів мовлення, емпіричних даних з метою надання адекватної допомоги дітям з різними порушеннями мовленнєвого розвитку шкільного віку, дали змогу спрямувати подальший науковий пошук на розробку лінгво-дидактичного обґрунтування технології навчання рідної мови з позицій психолінгвістичного підходу, яка мала своє втілення у розробці перших в Україні підручників з української мови для зазначеної категорії дітей [4, 5].

Переваги психолінгвістичної стратегії, полягають, у першу чергу, в тому, що опанування лінгвістичних навичок відбувається поступово та комплексно в контексті запропонованої системи, яку побудовано на врахуванні потреб дітей з порушеннями мовлення й передбачає застосування специфічного алгоритму як організації змісту підручника, так і процедури взаємодії з ним [1]. Науково-методичну платформу роботи з підручником складає ретельний аналіз психологічної структури завдань з метою визначення послідовності залучення вищих психічних функцій і мисленнєвих операцій до процесу актуалізації й оперування лінгвістичними одиницями, що дає змогу підтримувати й удосконалювати кореляцію когнітивного та мовленнєвого складника життєдіяльності дитячого організму.

Список літератури

1. Гірняк А. Н. Система традиційного підручникотворення та її психолого-дидактичний аналіз / А. Н. Гірняк / За ред. А. В. Фурмана. — Т.: Ін-т ЕСО, 2004. — 65 с.
2. «Корекція мовлення», «Корекція розвитку» / за ред. Данілавичюте Е. А., Колупаєвої А. А., Трофименко Л. І., Рібцун Ю. В. — Чернівці: «Видавничий дім «Букрек» — 2017. — 152с.;
3. Новий тлумачний словник української мови. — К.: «Аконіт», 2001. — Том 3. — 863 с.
4. Українська мова. 2 клас: підруч. для спец. загальноосвіт. навч. закл. (F80) та учнів із (R48 F81) / Е. А. Данілавичюте, Л. І. Трофименко, Г. В. Грибань. — К.: Либідь, 2017. — 160 с.: іл.
5. Українська мова. 3 клас: підруч. для спец. загальноосвіт. навч. закл. (F80) та учнів із (R48 F81) / Е. А. Данілавичюте, Л. І. Трофименко, Г. В. Грибань. — К.: Либідь, 2017. — 192 с.: іл.

Джурило А. П.,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки

Інституту педагогіки НАПН України

СУЧАСНА КОНЦЕПЦІЯ ПІДРУЧНИКА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Інновації у викладанні іноземних мов (ІМ) асоціюються в першу чергу з використанням Інтернет-технологій, тому існує думка, що інноваційним може бути лише електронний підручник. Безумовно, електронні підручники виводять процес навчання ІМ на новий рівень, забезпечуючи виконання різноманітних навчальних завдань за рахунок використання складного програмного забезпечення. Однак друкований підручник також може бути інноваційним, якщо розуміти під педагогічними інноваціями нові концепції, методи, програми, технології, які експериментально перевірено та впроваджено в навчальний процес з метою підвищення його ефективності. Інноваційний підручник з ІМ (незалежно від типу носія: паперового або електронного) — це підручник, який відповідає цілям навчання на сучасному етапі. Сьогодні оптимальним для досягнення цілей іншомовної освіти є підручник нового покоління, що інтегрує можливості паперового та електронного варіантів, які, доповнюючи один одного, дозволять зробити процес навчання більш ефективним.

Нові цілі навчання ІМ, які визначено Державними стандартами базової та повної загальної середньої освіти (2011), вимагають зміни не лише змісту навчального предмета, а й характеру навчальної взаємодії між учителем та учнем, а саме підвищення активності, ініціативності та самостійності учня, в тому числі й у виборі траєкторії досягнення навчальних цілей. Оскільки навчальна взаємодія здійснюється значною мірою за допомогою підручника, то очевидно, що підручник з ІМ нового покоління повинен ґрунтуватися на дидактичних та лінгводидактичних принципах, які відображають сучасну парадигму освіти в цілому, й концепцію іншомовної освіти зокрема.

Сучасний підручник з ІМ, на нашу думку, повинен створюватися на таких загально дидактичних принципах: компетентнісному підході, модульності та багаторівневості, міждисциплінарності та принципі випередження.

Компетентнісний підхід — це ключове поняття сучасної іншомовної освіти, оскільки метою навчання ІМ є формування особистості, яка володіє комунікативною компетенцією. Компетентнісний підхід як принцип побудови підручника з ІМ передбачає таку організацію матеріалу, яка забезпечить взаємозалежний розвиток усіх компонентів іншомовної комунікативної компетенції: мовного, мовленнєвого й соціокультурного, а також інших загальнокультурного, когнітивного та інформаційного.

Модульність та багаторівневність як принципи організації підручника дозволять надати процесу навчання велику гнучкість за рахунок наявності вибору в учителя й учня. Модульна побудова підручника полягає у розподілі змісту підручника на низку відносно самостійних розділів, кожен з яких може вивчатися автономно, якщо освітня мета або потреба учня полягає у розвитку конкретної мовної або мовленнєвої компетенції або декількох взаємопов'язаних компетенцій.

Багаторівневність полягає у розподілі тематичного та мовного матеріалу в межах кожного розділу підручника принаймні на два рівня складності (базовий та просунутий), а також у розробці завдань, розрахованих на різний рівень сформованості мовної та мовленнєвої компетенцій. Наявність декількох рівнів дозволить вчителю та учнім, ґрунтуючись на результатах діагностичного тесту, вибрати оптимальну траєкторію досягнення освітньої мети, що забезпечить реалізацію індивідуального підходу в навчанні.

Міждисциплінарність як принцип побудови підручника передбачає: по-перше, добір змісту з опорою на знання, отримані з інших предметів, що вивчаються, наприклад курсу Всесвітньої історії; по-друге, використання спільних для різних дисциплін активних методів навчання, наприклад проектне завдання, case study, круглий стіл.

Принцип випередження передбачає добір тематичного й мовного матеріалу, який «випереджає» рівень розвитку загальнокультурної та мовної компетенцій учнів, і розроблення системи завдань з опорою на проблемні методи навчання. Принцип випередження також визначає добір тематичного та текстового матеріалу, який залишається актуальним протягом декількох років. Одним із способів забезпечення актуальності змісту підручника є створення його електронної версії, що дозволяє регулярно оновлювати матеріал.

Лінгводидактичні принципи, що відображають комунікативну спрямованість сучасної іншомовної освіти, визначають вузько орієнтований

добір змісту, вибір методів навчання та способів організації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Цими принципами є автентичність, сучасність, інформативність і функціональність.

Автентичність, сучасність та інформативність, тісно пов'язані із загально дидактичним принципом випередження, та диктують необхідність добору актуального, тематичного, текстового та мовного матеріалу із сучасної художньої літератури, періодичних та електронних видань. Ці принципи також передбачають розроблення системи завдань, у першу чергу творчих, виконуючи які, учні користуються сучасними джерелами інформації, включаючи Інтернет-ресурси.

Функціональність як принцип організації підручника реалізується на трьох рівнях. По-перше, цей принцип означає гармонійне поєднання всіх аспектів навчання (навчального, пізнавального, виховного та розвивального) з метою задоволення усвідомленої освітньої потреби учня. По-друге, цілі кожного уроку формулюються як комунікативні завдання, які учень вчиться вирішувати за допомогою досліджуваних мовних одиниць і мовних моделей. По-третє, об'єктом засвоєння не є мовні одиниці, як такі, а функції, виконувани ними в актах комунікації, що виражається в організації подання матеріалу переважно «від функції до засобу».

Друкований підручник з ІМ нового покоління, в основі концепції якого є зазначені дидактичні й лінгводидактичні принципи, забезпечує цікавість до предмета, стимулює когнітивну та комунікативну активність учнів, що сприяє розвитку не лише всіх компонентів іншомовної комунікативної компетенції, а й інших значущих компетенцій. Однак, було б неправильно не скористатися наявними можливостями, які надає для вдосконалення навчального процесу електронний підручник.

Варто зазначити, що під терміном «електронний підручник» не варто розуміти електронну копію паперового підручника, яку можна відкрити на персональному комп'ютері або планшеті (що, треба визнати, сучасному поколінню учнів зробити набагато зручніше); скоріше це автономна версія повного навчального курсу (або його частини), що володіє всіма зазначеними вище позитивними якостями паперового підручника й одночасно дозволяє найбільш повно та ефективно реалізувати весь дидактичний потенціал сучасних комп'ютерних технологій (наприклад, можливість переходу за Інтернет-посиланням для виконання різних завдань, у тому числі з проектної діяльності, безпосередньо з тексту книги; можливість

включення в «тіло» підручника ілюстративного, аудіо- та відеоматеріалу; створення на цій основі інтерактивних вправ з елементами штучного інтелекту тощо) відповідно до цілей і завдань поступального навчання учнів навичкам володіння ІМ. Все це дозволяє зробити зміст підручника актуальним, а процес навчання більш захоплюючим і творчим.

При цьому інструменти, властиві лише електронній версії підручника, дозволяють учням ефективно розвивати й, власне, мовну компетенцію, тому що забезпечують можливість виконувати самостійно в позакласний час вправи на розвиток навичок і вмінь використання лексики та граматики: тренувальні, підстановчі та трансформаційні. У свою чергу, це дозволяє вирішити проблему дефіциту навчальних годин для неспеціалізованих класів.

Список літератури

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2011).

Добрянська О. М.,

завідувач навчально-методичної
лабораторії природничо-математичних дисциплін
кафедри природничо-математичної освіти
Комунального закладу вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКАХ — СТВОРЕННЯ НОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Концепцією «Нової української школи» передбачено, що школа повинна максимально враховувати права дитини, її здібності, потреби та інтереси. Вільному розвитку сприяє творче середовище. Таке середовище буде організовано в Новій українській школі. Зміні підлягають фізичне просторово-предметне оточення, програми та засоби навчання. Організація нового освітнього середовища потребує широкого використання нових ІТ-технологій, нових мультимедійних засобів навчання, оновлення лабораторної бази для вивчення предметів природничо-

математичного циклу. Запровадження ІКТ в освітній галузі перейде від одноразових проєктів до системного процесу, що охоплює всі види діяльності. ІКТ суттєво розширяють можливості педагога, оптимізують управлінські процеси, таким чином формуючи в учня важливі для нашого сторіччя технологічні компетентності.

Відповідно до першої фази впровадження Концепції буде формуватися національна Е-платформа електронних курсів та підручників [2].

Проєктом Положення про електронний підручник прописані вимоги до електронного підручника, а саме:

- зміст е-підручника повинен відповідати типовій освітній програмі або навчальній програмі, затвердженій МОН;
- зміст е-підручника повинен відповідати сучасним науковим уявленням та забезпечувати повноту розкриття основних наукових положень, використання загальноприйнятої наукової термінології, актуальних відомостей та даних, що відповідають дійсності;
- система завдань, поданих у е-підручнику повинна мати компетентнісний характер та бути дидактично доцільною;
- е-підручник повинен забезпечувати диференційований підхід до навчання, індивідуалізацію освітнього процесу, в тому числі: містити завдання для самооцінювання, групової роботи, відкриті запитання, дослідницькі, пізнавальні, творчі завдання, завдання для самостійної роботи [4].

Ми погоджуємось з думкою С. Е. Трубачевої про те, що підручник є основним елементом навчального компонента в освітньому середовищі та посідає в ньому центральне місце. Його структура часто може трансформуватися у нову конструкцію (модульний, електронний підручник тощо), що забезпечує йому більш успішне вирішення завдань, поставлених перед сучасною школою. Наприклад, у модульному підручнику кожен блок змісту може бути представлений у мінімальному обсязі, а в спеціальних додатках дається розширений, поглиблений, профільно або професійно орієнтований навчальний матеріал. Електронний підручник має більші можливості для розширення інформаційного поля учня, організації діалогу, впровадження системи тренінгів і контролю, рухливості інформації — переміщення, компонування, моделювання тощо.

Сучасний підручник позиціонується, насамперед, як основа формування навичок самоосвіти, інструмент організації активної пізнавальної діяльності учнів, засіб демонстрації застосування нових технологій, які

мотивують школяра на оновлення знань відповідно до своїх потреб. Він містить систематизовану навчальну інформацію, представлену в різній формі (текстовій, ілюстративній, графічній, статистичній тощо) на різних носіях (друкованих, електронних) [6].

На думку А. В. Хуторського, підручник — це комплексна інформаційно-діяльнісна модель освітнього процесу, що відбувається в межах відповідної дидактичної системи й містить необхідні умови для його здійснення [7].

Основними функціями компетентнісно орієнтованого освітнього середовища є:

1) навчальна — досягнення таких освітніх результатів, як компетентності через опору на освітнє середовище, його інформаційний, технологічний, комунікативний потенціал;

2) виховна — виховання громадянина, патріота, психологічно стійкої, толерантної особистості на основі моделювання виховних ситуацій за допомогою психологічних і міжособистісних аспектів освітнього середовища;

3) соціокультурна — орієнтація на ціннісно-смісловне входження випускника в культуру, у тому числі професійну;

4) інтегративна функція виявляється як у змісті освіти (через інтеграцію знань різних галузей науки, створення міжпредметних проектів, інтеграцію основної та додаткової освіти тощо), так і в об'єднанні всіх суб'єктів освітнього процесу для досягнення загальних цілей;

5) адаптивна функція забезпечує умови повноцінного залучення суб'єкта в освітній процес з урахуванням його індивідуальності, а також сприяє перетворенню середовища відповідно до нових вимог [1, 5].

Підручник є основним елементом навчального компонента в освітньому середовищі та слугує не лише джерелом інформації для учнів, але й дозволяє спрямувати й організувати шлях пізнання, проникнути в суть досліджуваних предметів і явищ, забезпечити фундаментальне та вмотивоване розкриття навчального змісту, спонукає учня до самостійності, розвиває потребу до подальшої самоосвіти й використання різноманітних джерел інформації освітнього середовища. У підручнику мають бути наявними всі обов'язкові компоненти, що забезпечують стабільність та сучасність підручника, реалізацію системи зв'язків з освітнім середовищем.

Підручник розглядають як центральний і системоутворювальний елемент відкритої інформаційної системи освітнього середовища, що забезпечує освоєння змісту освіти шляхом комплексного поєднання

з навчально-методичними комплектами із застосуванням мультимедійних технологій для інваріантного та варіативного складників змісту освіти [6].

Впровадження Концепції Нової української школи спонукає педагогічну науку до розробки у сучасних підручниках змісту, спрямованого на вивчення наявного й перспективного світоустрою за певними принципами та законами розвитку суспільств і держав. Це сприяє формуванню компетентностей учнів, які дадуть змогу їм функціонувати в умовах швидкозмінних соціальних і професійних систем.

Очевидно, що шлях розв'язання цієї проблеми знаходиться в площинах зміни суспільної ситуації та розроблення науково обґрунтованого, практико орієнтованого змісту підручників. Одним із завдань упровадження в освітню практику підручників зазначеного змісту — спрямування українських школярів на шлях продуктивної соціально-професійної взаємодії в умовах регіонального середовища на певному етапі їхнього розвитку [3].

Список літератури

1. Кодлюк Я. П. Технологічність підручника для початкової школи / Я. П. Кодлюк, М. В. Самотіс // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. — К.: Педагогічна думка, 2012. — Вип. 12. — С. 432–438.
2. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [Електронний ресурс] — Режим доступу: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/
3. Піддячий М. І. Компетентнісний підхід до створення підручників для старшої профільної школи [Електронний ресурс] / М. І. Піддячий — Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/8350/1/1_27.pdf
4. Проект Положення про електронний підручник [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://nus.org.ua/news/mon-vyneslo-na-obgovorennya-proekt-polozhennya-pro-elektronnyj-pidruchnyk/>
5. Пометун О. І. Реалізація компетентнісного і діяльнісного підходів у сучасному підручнику історії / О. І. Пометун // Український педагогічний журнал. — 2015. — № 2. — С. 146–157.
6. Трубачева С. Є. Шкільний підручник у компетентнісно зорієнтованому освітньому середовищі [Електронний ресурс] / С. Є. Трубачева. — Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/10900/1/847_TSE-15-05.pdf
7. Хуторской А. В. Место учебника в дидактической системе [Електронний ресурс] / А. В. Хуторской. — Режим доступу: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0608.htm>

Копосов П. Г.,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу наукового та навчально-методичного забезпечення змісту дошкільної та початкової освіти в Новій українській школі ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦІЇ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА ДО ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Наразі педагогічна громадськість України є свідком й учасником чергової спроби модернізації цілей, змісту й методів шкільного навчання з метою розв'язання такого освітнього завдання, як спрямування навчальної діяльності учнів на реалізацію практичних життєвих потреб особистості учня. Вирішенню цієї, м'яко кажучи, задоволеної проблеми мало б сприяти введення в освітню термінологію та методологію освітнього процесу, таких понять як «компетенції» та «компетентності».

Питання пов'язані з формуванням певних компетентностей учнів були досить ґрунтовно досліджені як зарубіжними, так і вітчизняними науковцями. На основі ключових і предметних компетенцій було розроблено нові державні стандарти для усіх ланок загальної середньої освіти, нові програми для кожного предмета. Автори підручників також намагалися втілити компетентнісний підхід до навчання у змісті своїх підручників. Частина чинних підручників в українській загальноосвітній школі діють з 2011 року, а решта — за результатами щорічних конкурсних відборів підручників, починаючи з 2014 року. Усі вони проходили серйозну експертизу, доопрацювання, конкурсну конкуренцію, проте Міністерство освіти і науки України, спираючись на експертне середовище дійшло висновку, що попередня спроба перевести українську середню освіту на рейки компетентнісного навчання не була ефективною. Чи вдасться авторам нових підручників, підручників для Нової української школи подолати багаторічну інерцію й налаштуватися на нову хвилю підручникотворення?

На наше переконання, більш ефективній реалізації цих завдань сприяло б подальше дослідження й врахування аспекту адаптації змісту освіти, а звідси й змісту підручників до вікових психологічних особливостей школярів, визначення тих компетентностей, якими учні здатні оволодіти в певному віці, які актуальні в конкретний період розвитку школярів.

На складність і значимість періоду, пов'язаного з адаптацією дитини до умов шкільного середовища, вказують дослідження, проведені в області психології, педагогіки, медицини, фізіології, теорії й методики фізичного виховання, соціології (Анастасі А., Андреева Г., Балашова Є., Безруких М., Божович Л., Виготський Л., Венгер О., Дубровіна І., Запорожець О., Мельничук К., Савченко О., Ульянова Т. та ін.).

За широкого трактування (Піаже Ж., Балл Г.) адаптацію розуміють як єдність протилежно спрямованих процесів акомодатії та асиміляції [4, с. 45]. При цьому акомодатія забезпечує модифікацію функціонування організму або суб'єкта відповідно з властивостями середовища, а в процесі асиміляції змінюються ті чи інші компоненти середовища, переробляються згідно до структури організму або схеми поведінки суб'єкта. Процеси акомодатії та асиміляції тісно пов'язані між собою, але в конкретних випадках один з них може виступати в провідній ролі.

Кожен із вікових періодів супроводжується появою та формуванням певних психічних новоутворень, під якими слід розуміти «той новий тип будови особистості та її діяльності, ті психічні й соціальні зміни, які вперше виникають на певній віковій ступені і які в найголовнішому й основному визначають свідомість дитини, її ставлення до середовища, її внутрішнє й зовнішнє життя, весь хід її розвитку в цей період» [1, 117].

Навчальна діяльність сприяє розвитку пізнавальних здібностей дитини. У дитячому садку діяльність дитини обмежена ознайомленням з навколишнім, їй не дається система наукових понять. У початковій школі за відносно короткий проміжок часу дитина повинна оволодіти системою наукових понять — основами наук. Система наукових понять створювалася протягом тисячоліть, і її дитина повинна засвоїти за короткий час. Це завдання для учнів цього віку досить важке. Процес засвоєння системи понять, системи наук не може стосуватися лише пам'яті. Від дитини вимагається розвиток розумових операцій (аналіз, синтез, міркування, порівняння тощо).

У процесі шкільного навчання відбувається не лише засвоєння окремих знань і вмінь, а й їх узагальнення та разом з тим формування інте-

лектуальних операцій. Л. Виготський виділив в якості основної проблеми вікової психології проблему співвідношення навчання та психічного розвитку. Йї він надавав принципового значення. Л. Виготський зазначав, що усвідомленість і довільність входять в свідомість через ворота наукових понять. Таким чином, молодший шкільний вік — вік інтенсивного інтелектуального розвитку. Інтелект опосередковує розвиток всіх інших функцій, відбувається інтелектуалізація всіх психічних процесів.

Г. Цукерман проаналізувала психолого-педагогічні умови виникнення у дитини вміння вчитися. Вона показала, що за умови наукової організації навчальної діяльності та спеціального конструювання навчальних предметів дитина в молодшому шкільному віці оволодіває не лише загальними способами дій з поняттями, а й загальними для всіх учасників спільної діяльності способами взаємодії. За її припущенням, специфіка навчальної взаємодії полягає в появі навчальної ініціативи школяра, який сам вказує дорослому на протиріччя між умовами поставленого дорослим завдання й тими способами дій, якими володіє дитина. Нею розроблено принципи побудови навчальних предметів, завдяки яким діти опановують не лише зміст, а й, що особливо важливо, формою навчальної діяльності.

Отже, основні психологічні новоутворення молодшого шкільного віку складають довільність й усвідомленість усіх психічних процесів і їх інтелектуалізація, їх внутрішнє опосередкування, яке відбувається завдяки засвоєнню системи наукових понять. Всіх, крім інтелекту. Інтелект ще не знає самого себе. Усвідомлення своїх власних змін внаслідок розвитку навчальної діяльності.

Інші психологічні чинники свідчать про перехід дитини до наступного вікового періоду, який завершує дитинство. Л. Виготський докладно розглядав проблему інтересів у перехідному віці, називаючи її «ключем до всієї проблеми психологічного розвитку підлітка». Він писав, що всі психологічні функції людини на кожному ступені розвитку, в тому числі й у підлітковому віці, діють не безсистемно, а як складники певної системи, і спрямовуються конкретними прагненнями, потягами та інтересами. У підлітковому віці, підкреслював Л. Виготський, має місце період руйнування й відмирання старих інтересів, і період дозрівання нової біологічної основи, на якій згодом розвиваються нові інтереси. Він писав що, спочатку фаза розвитку інтересів перебуває під знаком романтичних прагнень, а кінець фази знаменується реалістичним і практичним вибором

одного найбільш стійкого інтересу, здебільшого безпосередньо пов'язаного з основною життєвою лінією, що обирається підлітком. Л. Виготський перерахував кілька основних груп найбільш яскравих інтересів підлітків, які він назвав домінантами.

У школі проблема адаптації частіше асоціюється з навчанням першокласника, рідше — у зв'язку з переходом до середньої ланки та ще рідше — з переходом у старші класи. Недостатньо добре вивчено й психологічні особливості дітей 10–12 років. Г. Цукерман називає цей період «нічиєю землею» у віковій психології [6]. У когнітивному розвитку дітей цього віку відзначається перехід від стадії конкретних операцій до стадії формальних операцій, появою здатності виробляти стратегії пошуку та організації інформації. Хоча мислення учнів цього віку ще не настільки абстрактне й системне, як у більш старших школярів, воно помітно відрізняється від мислення молодших школярів: воно рефлексивне, тобто учні здатні усвідомлювати процеси свого мислення, розумові, мовні та мнемонічні стратегії [3, с. 75].

Для п'ятикласників є характерним переважно емоційне ставлення до будь-якої діяльності, яку вони виконують, у тому числі й до навчального предмета. Дослідження показують, що практично всі п'ятикласники вважають себе здатними до засвоєння того чи іншого навчального предмета, причому критерієм такої оцінки є не реальна успішність з цього предмета, а суб'єктивне ставлення до нього [5, с. 146].

Але відомо, що занадто сильні або занадто тривалі позитивні емоції можуть зробити такий же негативний вплив, як сильні й тривалі негативні, сприяти виникненню своєрідної емоційної втоми, що виявляється в роздратуванні, примхах, скандалах, плачі тощо. Таким чином, надмірне захоплення емоційною стороною, прагнення максимально позитивно забарвити будь-яку діяльність школяра можуть привести до зворотного ефекту.

Основним інструментом організації навчальної діяльності учнів у підручнику є текст. Адаптація текстів у педагогічному дискурсі пояснюється його функцією — передавати знання від педагога учням, тобто, від фахівця — неспеціалістам. Адаптування інформації в текстах для дітей певного віку, що вже мають певні знання — це один із способів навчання, який досить широко використовується поряд зі створенням спрощених доступних для розуміння первинних текстів для обраної групи учнів. В. Кара-

сик пропонує розглядати різні види дискурсу за такими ознаками: типові учасники, хронотип, цілі, цінності, стратегії, жанри, прецедентні тексти й дискурсивні формули [2, с. 303]. Адаптовані тексти доречні в тих видах дискурсу, які мають на увазі ієрархію учасників і передавання інформації від вищого рівня ієрархії до більш низького. Педагогічний дискурс є наочним прикладом такої ситуації.

Прагматика адаптованого тексту є спрямованою на навчання, тобто усвідомлення нових знань, і на мотивацію читачів до продовження пізнання. В цьому є відмінність від наукового дискурсу, який створює тексти для людей приблизно одного рівня підготовки, дослідників, тому первинні наукові тексти не мають на меті спеціально мотивувати читача до подальшого читання. Орієнтуючись на певну вікову групу, тексти шкільних підручників мають зберігати мотиваційний компонент як один із важливих.

В. Карасик вказує на перетин педагогічного та наукового дискурсів у тому аспекті, який зачіпає ієрархічність учасників, засновану на існуванні буденного й наукового знання та їх часткового збігу [2, с. 308–310].

Проте для ефективного вирішення проблеми адаптації змісту підручника до вікових особливостей школярів необхідно тісно співпрацювати авторам підручників, які є, як правило, методистами й фахівцями з певної галузі наук з психологами, які мають бути фахівцями з вікової психології. Така співпраця дасть змогу адаптувати зміст і структуру підручника до вікових особливостей школярів найбільшою мірою.

Список літератури

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. / Л. С. Выготский. — М.: Педагогика, 1983. — Т. 5. — 369 с.
2. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс./ В. И. Карасик. — Волгоград: Перемена, 2002. — 477 с.
3. Мухина В. С. Психология. / В. С. Мухина. — М.: Просвещение, 2006. — 368 с.
4. Піаже Ж. Вибрані психологічні праці. / Ж. Піаже — М.: Софія, 2008. — 378 с.
5. Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной: Учебник для студ. высш. и средн. спец. уч. заведений. — М.: ТЦ «Сфера», — 2000. — 528 с.
6. Цукерман Г. Переход с начальной школы в среднюю, как психологическая проблема./ Г. Цукерман // Вопросы психологии, 2001 — № 5. — С. 19–35.

Кузьменко А. Ю.,

аспірант отдела истории и философии образования,
Института педагогики НАПН Украины

ДИДАКТИКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ С.Х. ЧАВДАРОВА

В развитии современной украинской историко-педагогической науки возрастает значимость персоналистского направления, обеспечивающее всестороннее изучение наследия педагогов, ученых, общественных деятелей, которые внесли весомый вклад в развитие национального образования и науки. За период независимости Украины ее национальная система образования обогатилась глубокими монографическими и диссертационными исследованиями и другими видами публикаций, которые делают достоянием культурной и научной общественности имена знаковых и малоизвестных фигур украинской педагогики и образования. Такая персонификация педагогической мысли расширяет и углубляет ее ареал через привлечение феноменов и фактов, которые ранее не изучались. К плеяде замечательных фигур отечественной педагогической мысли, чье научное наследие, образовательная и общественная работа заслуживают всестороннего осмысления, принадлежит известный ученый, организатор школьного и высшего образования, общественный деятель Савва Христофорович Чавдаров — доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный деятель науки Украинской ССР, член-корреспондент АПН РСФСР. Расцвет творческой деятельности С. Х. Чавдарова приходится на период 30–50-х годов XX века. С 1929 г. С. Х. Чавдаров начал преподавать в высших учебных заведениях педагогику, историю педагогики, методiku русского и украинского языков, проводит большую научно-исследовательскую работу. Работал также старшим преподавателем методики языка и педагогики на факультете социального воспитания Киевского института народного образования (КИНО). После реорганизации этого института (1930) С. Х. Чавдаров становится заместителем директора Института социального воспитания.

В 1932–1938 гг. С. Х. Чавдаров — профессор Института социального воспитания. После его преобразования в Педагогический институт (1934 г.) преподает в нем теорию и историю педагогики и одновремен-

но заведует отделом языка и литературы. С 1938 года и до начала войны С. Х. Чавдаров заведует отделом педагогики и выполняет обязанности заместителя директора по научной работе в Украинском научно-исследовательском институте педагогики в Киеве.

Ученый проводит научную работу в Киевском филиале Украинского научно-исследовательского института педагогики по исследованию проблем советской дидактики, совершенствования методов обучения; много работает над совершенствованием методики преподавания украинского языка в школах. Разрабатывает общие вопросы по этой проблематике, по методике преподавания фонетики и грамматики, обучению орфографии, пунктуации, методики развития речи учащихся на уроках украинского языка. Большинство учебников С. Х. Чавдарова для начальных классов школ для слабовидящих детей переиздавались больше 30 раз. Работа ученого «Методика преподавания украинского языка в средней школе» (1939 г.) стала первым систематическим курсом методики украинского языка. В ней автор анализирует направления преподавания грамматики, правописания, дает рекомендации по применению различных методов преподавания в зависимости от характера материала, уровня подготовки учащихся, цели урока.

С сентября 1939 года С. Х. Чавдаров — профессор педагогики Киевского государственного университета им. Т. Г. Шевченко, где преподает методику украинского и русского языков, пишет научные статьи по вопросам дидактики («Повторение», «Упражнения», «Учебный процесс в советской школе» и др.).

В 1940 году под редакцией С. Х. Чавдарова впервые на украинском языке был издан учебник «Педагогика» для педагогических институтов, в котором Савва Христофорович автор таких разделов, как: «Советская дидактика и ее принципы», «Методы обучения», «Проверка и оценка знаний учащихся», «Поверочные экзамены» и других.

В учебнике С. Х. Чавдаров дает краткий исторический обзор главных направлений в дидактике прошлого, обосновывает задачи образования и обучения в советской школе, анализирует понятие «общее образование», «политехническое образование». Ученый раскрыл значение методов и определил требования к ним, подчеркнул их взаимодействие, технику применения в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей, выступал против универсализации любого метода.

За пятьдесят лет педагогической деятельности С. Х. Чавдаров прошел путь от простого учителя до известного ученого и внес огромный вклад в разработку актуальных педагогических проблем, обобщил опыт развития советской педагогики в Украине. Стал автором около 200 научных работ, в том числе исследований по истории педагогической мысли в Украине, учебников по педагогике, методических пособий.

Изучая педагогическое наследие Саввы Христофоровича Чавдарова, убеждаемся в том, что проблематика его творчества не утратила актуальности и в наше время в области исследований истории педагогики, методики преподавания украинского языка, начального звена лингводидактики и написания учебников.

Список литературы

1. Бондар Л. С. Чавдаров Сава Христофорович / Л. С. Бондар // Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн.: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. О. В. Сухомлинської. К.: Либідь, 2005. Кн. 2: XX століття. С. 336–341. — Бібліогр.: С. 340–341.
2. Внесок С. Х. Чавдарова (1892–1962) в розвиток педагогічної науки і практики / Матеріали науково-педагогічних читань, присвячених 125-річчю від дня народження С. С. Чавдарова 22 вересня 2017. К., 2018. 160 с.

Ладоня К. Ю.,

аспірантка Київського університету імені Бориса Грінченка,
науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України

НЕОЛОГІЗМИ В ПІДРУЧНИКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Основною ознакою будь-якої мови, що уможливорює її існування, є її динамічність, здатність до безперервного оновлення та розвитку. За тривалий період свого існування кожна літературна мова проходить деякі етапи, що зазвичай мають певні відмінності на всіх мовних рівнях. Для української мови, зокрема, виділяють такі:

- протоукраїнський період (VII — XI ст.);
- давньоукраїнський період (XI–XIV ст.);
- староукраїнський період, у межах якого розрізняють:
 - ранній (XV–XVI ст.);
 - середній (середина XVI — початок XVIII ст.);
 - пізній (XVIII ст.);

- новоукраїнський період — на позначення мови якого зазвичай використовують термін «нова українська мова» (від видання «Енеїди» І. Котляревського у 1798 р. до цього часу) [1, с. 50].

Саме «нова українська мова» — це мова, якою послуговуються носії української мови сьогодні. Але за тривалий час (з 1798 р. до цього часу — більше двохсот років) нова українська мова беззаперечно зазнала значних змін. Українська мова, якою послуговувався І. Котляревський і Т. Шевченко суттєво відрізняється від української мови сучасних письменників, діячів культури та пересічних мовців. Тому поряд з поняттям «нова українська мова» виникає потреба в існуванні такого поняття як «сучасна українська мова», яке використовується на позначення мови, якою послуговуються останні два покоління її носіїв [1, с. 50] (тобто останні 50 років — з 1968 р. до 2018 р.). І саме сучасна українська мова є предметом вивчення курсу навчання української мови, зокрема у середніх загальноосвітніх закладах.

Загальновідомо, що динамічність мови найкраще простежується на її лексичному рівні — саме лексика зазнає найбільших змін за період існування будь-якої мови.

Серед мовних чинників, що обумовлюють виникнення нових лексичних одиниць виділяють такі:

- денотативний (необхідність позначити новий об'єкт);
- стилістичний (потреба в експресивності мовлення);
- тиск мовної системи (виникнення потенційно можливих слів на базі моделей, що вже існують) [3, с. 41].

Окрім цього, великий вплив на зміни в лексичній системі будь-якої мови мають екстралінгвальні чинники, тобто щонайменші зміни в житті суспільства безпосередньо відбиваються на лексичному рівні мови, зумовлюючи появу нових слів та нових значень. А періоди бурхливого суспільного розвитку неодмінно викликають виникнення великої кількості неологізмів, призводять до так званого «неологічного буму». Для нової української мови такі періоди, що викликали «неологічний бум», були пов'язані з певними етапами державотворення: вперше «неологічний бум» мовознавці зафіксували на поч. ХХ ст. (його появу спричинили певні процеси творення нової української держави, розвиток української освіти, преси, наукової літератури та перші спроби уніфікації української літературної мови, її західного та східного зразків) [4]; вдруге (кін. ХХ ст. — до цього часу) ці процеси були спричинені утворенням нової держави —

України — та загальносвітовими тенденціями, пов'язаними з інтенсивним розвитком технологій у сфері комунікацій [6], зокрема:

- виникає необхідність позначати нові реалії, поняття та явища віртуального світу та нових технічних засобів;
- потяг до самовираження, презентування себе та бажання емоційно впливати на співрозмовника під час Ітернет комунікацій, оскільки користувачі соцмереж позбавлені звичних для комунікативних ситуацій реального життя невербальних засобів самовираження (в інтернет комунікаціях мовець = лише текст, який він продукує [2]), реалізується в словотворчості, результатом якої є створення великої кількості неологізмів.

Неологізми, що виникають в Інтернеті, часто виходять за межі Інтернет спілкування та згодом освоюються широким загалом, змінюючи лексичний склад мови. Окрім того, стрімкий розвиток інформаційних технологій, зокрема Інтернету, посилює певну демократизацію суспільства, послаблює внутрішній цензор, сприяє зникненню цензури, що також посутньо впливає на виникнення та функціонування лексичних одиниць і викликає значні зміни в лексичній системі сучасної української мови.

За визначенням неологізми — це нові слова мови на початку своєї історії мовного життя [5, с. 85]; вони з'являються в певний період і згодом перестають бути новими, потрапивши до активної або застарілої лексики. Для трактування неологізмів надзвичайно важливими є такі ознаки, як прикріплення до певних часових меж та відчуття новизни, «свіжості», що усвідомлюють мовці щодо кожного конкретного новотвору [6]. І тому для аналізування та вивчення такого явища як неологізми надзвичайно важливим є використання сучасного, «свіжого», текстового матеріалу.

Однак, проаналізувавши наявні в школах підручники української мови, ми з'ясували, що в них використовується значна кількість застарілого (іноді архаїчного) текстового матеріалу — прислів'я, приказки, уривки з творів класичних авторів (Т. Шевченко, Леся Українка, І. Франко та багато інших) — який не може бути взірцем сучасної української мови; вкрай мало текстів сучасних авторів, майже немає прикладів мовлення за останні десять років. Матеріал, який подано в підручниках для вивчення неологізмів як явища, також застарілий (більшість поданих прикладів не є неологізмами на теперішньому етапі розвитку української мови), не розкриває механізмів утворення та принципів функціонування неологізмів повною мірою. Натомість автори підручників часто пропонують ви-

користувати архаїчні фразеологічні та лексичні одиниці, не звертаючи уваги на достатню кількість сучасних аналогів, що існують у мові сьогодні.

Отже, укладаючи підручники української мови для середніх загальноосвітніх закладів, автори мають пам'ятати, що:

- предметом вивчення курсу «українська мова» є сучасна українська мова (мова останніх 50-ти років — тобто з 1968 р. до 2018 р.);
- процеси утворення нової української держави, суспільно-політичні події останніх років та загальноосвітні тенденції, пов'язані з розвитком засобів комунікацій призвели до появи великої кількості неологічних одиниць, які входять в мову й викликають значні зміни лексичної системи сучасної української мови;
- навчання на основі застарілих мовних зразків іде всупереч основним тенденціям реформування мовної освіти на компетентнісній основі: лише сучасна мова повною мірою може виконувати свою комунікативну функцію, тому лише навчання мови на основі сучасних зразків може сформувати в учнів комунікативну компетентність;
- можливість спостерігати за виникненням, функціонуванням неологізмів як найбільш динамічних явищ мови (інколи певні новотвори народжуються, набувають поширення та зникають за дуже малий проміжок часу, наприклад протягом навчального року) та входженням їх до шару загальноживаної лексики, дає можливість формувати в учнів наукове мислення, демонструючи їм принципи функціонування й тенденції розвитку мовних явищ, механізми зникнення старих і появи нових мовних норм на прикладі неологізмів.

Список літератури

1. Видайчук Т. Л. Формування історичної пам'яті в учнів старших класів засобами підручників української мови / Л. В. Видайчук // Проблеми сучасного підручника, вип.19 — Київ: Педагогічна думка, 2017р. — С. 48–57.
2. Виноградова Т. Ю. Специфика общения в интернете / Т. Ю. Виноградова // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. [Електронний ресурс] — Казань, 2004. — Режим доступу: http://www.philology.ru/linguistics1/vinogradova_t-04.htm
3. Гак В. Г. О современной французкой неологии / В. Г. Гак // Новые слова и словари новых слов — Ленинград: Наука, 1978 — С. 37–52.
4. Грицак Є. Неологізми в сучасній українській літературній мові / Є. Грицак — Друкарня ОО. Василян у Жовкві, 1935–65 с.

5. Лыков А. Г. Можно ли окказиональное слово называть неологизмом? / А. Г. Лыков // Русский язык в школе, 1972. — № 2 — С. 42–53.
6. Стишов О. А. Динамічні процеси в лексико семантичній системі та в словотворі української мови кінця ХХ ст. (на матеріалі мови засобів масової інформації): автореф. дис. докт. філол. наук. / О. А. Стишов — К., 2003. — 36 с.

Локшина О. І.,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ У ЗАРУБІЖЖІ

Констатовано, що підручники (у вигляді книг, папірусів тощо) існують, починаючи зі стародавніх часів — книга КЕМІТ Стародавнього Єгипту (II–I тис. до н. е.) вважається першим писемним підручником у світі, який використовувався для навчання писарів; «Orbis Pictus» або «Orbis Sensualium Pictus» (1658) Яна Амоса Коменського є першим в історії підручником, в якому ілюстрації використовувалися як дидактичний засіб, що полегшує дітям засвоєння навчального матеріалу; the New England Primer (XVII ст.) позиціонується як перша читанка, створена для переселенців США. Підсумовуючи історичний аналіз, можна стверджувати, що підручник є невід’ємним складником шкільництва, окрім того він також є політичним інструментом впливу влади на формування світогляду молодого покоління.

Охарактеризовано ключові тенденції розвитку підручникотворення у зарубіжжі. Це:

- інтернаціоналізація як в аспекті виробництва (друку в країнах, що розвиваються), так і в аспекті змісту — уніфікація змісту навчальних предметів та відповідно — змісту підручників (окрім історії та рідної або державної мови) (та передусім в ЄС) особливо під впливом міжнародних порівняльних досліджень якості знань TIMSS, PISA, PIRLS тощо;
- рух від використання одного підручника до використання комплексів/комплектів навчальних матеріалів: раніше підручник був єдиним засобом для навчання предмету, сьогодні в економічно розвинених країнах такі комплекси стали звичайною практикою — вони містять базовий під-

ручник, книгу для вчителя, аудіовізуальні матеріали, карти, книги домашніх завдань, презентації уроків, комп'ютерні матеріали тощо; водночас вчителі продовжують розглядати підручник як ключовий інструмент навчання;

- трансформація концепту підручника від книги, яка повністю відображає знання з навчального предмета, до підручника, який містить ключові ідеї, теми (в умовах стрімкого зростання інформації у світі очевидним є те, що підручник не може відобразити всієї інформації з предмета);

- зростання кількості електронних підручників (до переваг електронних підручників належить: низька вартість, спрощена можливість моніторити прогрес учня, спрощена процедура удосконалення тексту підручника; з огляду на це країни докладають зусиль для широкого впровадження електронних підручників у практику роботи навчальних закладів: зокрема, Федеральна комісія з комунікації США ухвалила рішення, щоб навчальні заклади створили умови для вільного доступу всім учням до електронних текстів/посібників до кінця 2017 р.; водночас прогрес не є швидким з огляду на існування низки викликів, серед яких: традиційно надання вчителями та учнями переваги друкованим підручникам, все ще недостатній рівень цифрової грамотності серед вчителів, аспект інтелектуальної власності, який у багатьох країнах не є врегульованим тощо);

- застосування «відкритих» підручників (яким присвоєно ліцензію відкритих авторських прав), особливо у США. Така ліцензія дозволяє: безкоштовно використовувати підручники; робити їх копії та розповсюджувати; адаптувати, доповнювати, комбінувати їх з іншими навчальними матеріалами. Відкриті підручники можуть використовуватися та розповсюджуватися усіма зацікавленими сторонами (школами, батьками, вчителями, директорами) безкоштовно, в них дозволяється робити зміни / модифікації, вміщувати інші матеріали. Вони є у різних форматах — друкованому, електронному, аудіо. Наразі у США відпрацьовуються механізми заохочення авторів, які пропонують власні підручники для «відкриття». Зокрема у США, авторам можуть виплачуватися надходження від реклами підручника, від продажу друкованих версій тощо.

Отже, сектор підручникотворення у зарубіжжі стрімко розвивається з метою відповіді на швидкозмінні запити економіки та суспільств. Інновації сектора є проекцією глобалізаційних та технологічних трансформацій у світі. Виокремлені тенденції розглядають як ключові, тобто є спільними для більшості розвинених країн зарубіжжя. До спільних

проблем слід віднести: нестачу коштів на видавництво нових підручників, складнощі у впровадженні електронних підручників, складнощі у впровадженні компетентнісно-базованих підручників. Водночас кожна країна зберігає національні особливості функціонування сектору підручникотворення.

Маріуц І. О.,

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України

ЕКСПЕРТИЗА ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

У міжнародному вимірі звертаємось до теоретичних аспектів оцінювання навчальних підручників, що розробляли такі зарубіжні вчені, як Д. Вільямс (D. Williams), А. Каннінгсуорт (A. Cunningsworth) та інші. Класичною моделлю оцінювання та вибору підручника іноземної мови є опитувальник А. Каннінгсуорта (A. Cunningsworth). Л. Шелдон (L. Sheldon) запропонував взяти за основу 17 принципів оцінки ключових факторів, що впливають на вибір відповідного підручника. Дж. Мукундан (J. Mukundan) та В. Німехисалісем (V. Nimehchisalem) запропонували власний чіткий список критеріїв для оцінки підручників з англійської мови.

Під час здійснення експертизи пропонуємо оцінити підручник за такими трьома основними блоками, як:

- **загальні ознаки підручника**, а саме: відповідність навчальній програмі та навчальному плану, методологія (можливість використання під час застосування різних методик навчання іноземної мови), придатність для учнів (відповідність віку, потребам, інтересам учнів), фізичні та утилітарні властивості (привабливість компонування, ефективність застосування тексту та візуальних ефектів), довготривалість у використанні (надійність матеріалу), економічну доцільність, ефективне використання додаткових матеріалів (книга ефективно підтримується необхідними матеріалами, такими як аудіо матеріали);

- **зміст навчання-викладання** — загальний (більшість завдань у книзі цікаві, завдання змінюються від простого до складного, цілі завдань до-

сяжні, розглянуто культурні особливості, мова підручника є природною та реальною), аудіювання (книга має відповідні завдання аудіювання з чітко визначеними цілями, завдання ефективно впорядковано відповідно до рівнів складності, є автентичними або близькими до реальних мовних ситуацій), говоріння (розроблено заходи щодо налагодження змістовної комунікації, діяльність збалансовано між індивідуальною відповіддю, роботою в парах і груповою роботою), читання (тексти впорядковані, цікаві), письмо (завдання мають досяжні цілі та враховують можливості учня, цікаві), словник (навантаження (кількість нових слів у кожному уроці) відповідає рівню знань учнів, вдале розподілення (від простого до складного) лексичного навантаження по розділах та по всій книзі, слова ефективно повторюються та повторно використовуються в усій книзі), граматики (розподілення граматики є досяжним, граматики контекстуалізована, приклади цікаві, граматики введена зрозуміло й впроваджена у різних випадках протягом всієї книги);

- **вправи** (ляльні, адекватні, допомагають учням, які ще не досягли або досягли успіхів).

Дослідивши критерії експертного оцінювання підручників з іноземної мови у західному дискурсі можемо виділити важливість автентичності мови підручника та реальність створених мовних ситуацій; відповідність мовного змісту навчального підручника заявленому рівню володіння мовою, віковим та психологічним особливостям учнів; облік частоти вживання мовних одиниць під час добору мовного матеріалу; врахування спільних рис, відмінностей і особливостей системи рідної мови в порівнянні з іноземним під час добору мовного матеріалу; облік складності мовного змісту; облік іншомовних соціально-культурних реалій у мовному змісті; жанрова репрезентативність мовного змісту; стильова репрезентативність мовного змісту; функціональна репрезентативність мовного змісту; збалансованість фонетичного складу мовного змісту навчального підручника параметру розподілу звуко-буквених відповідностей у словах; збалансованість лексичного складу мовного змісту навчального підручника за такими параметрами, як відповідність лексичним мінімумам, розподіл слів за частинами мови, кількість нових слів, середня довжина нових слів, лексична щільність, лексична повторюваність і лексична сполучуваність, збалансованість граматичного складу мовного змісту навчального підручника за параметром

повторюваності граматичних конструкцій, збалансованість синтаксичного складу мовного змісту навчального підручника за параметрами кількості та середньої довжини речень у текстах, збалансованість дискурсивних елементів мовного змісту навчального підручника за такими параметрами, як розподіл пропозицій у текстах за їхніми типами, середня довжина речень, розподіл вступних слів і поєднань в організації письмового та усного дискурсу, наявність додаткових матеріалів до підручника, таких як аудіо матеріали тощо.

Першукова О. А.,

доктор педагогических наук,

старший научный сотрудник,

профессор кафедры авиационного английского языка

Национального авиационного университета

ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ РАБОТЫ ПО ТЕХНОЛОГИИ CLIL

Интегрированное обучение предметному содержанию и языку — это подход, при котором для обучения общеобразовательным предметам наряду с родным применяют неродной, чаще всего иностранный язык. Этот подход имеет различные названия, в частности «двухязычное обучение», «иммерсионное образование», «интегрированное обучение содержанию и языку» (**Integrated Language and Content Learning**), или **CLIL**. В США и Канаде подобный подход называется **Content Based Instruction**, или **CBI**. В его основу положен принцип иммерсии — «погружения» в новый язык в процессе освоения предметного содержания неязыковых предметов. В европейских странах технология **CLIL** интенсивно развивается с 1995 года, объединив группу образовательных практик. Наиболее часто языком иммерсии в наши дни является английский. Программы такого обучения отличаются по интенсивности, возрасту начала обучения, его продолжительности и количеству информации. Известный в Европе исследователь Д. Марш (**Devid Marsh**) отмечает, что применяемые в **CLIL** приемы нередко имеют междисциплинарное направление, например **environmental studies**, или **citizenship programs**, их «вплетают» в курикулум и реализуют на практике с широким исполь-

зованием информационных технологий. Применяемые приемы зависят от типа предмета и его когнитивных потребностей.

Отдельное место исследований принадлежит анализу особенностей создания учебных материалов для работы в контексте иммерсионной технологии, которая опирается на создание педагогических условий для самоконструирования учениками знаний. Особенности технологии CLIL заключаются в интеграции предметного содержания и нового языка, а также развития учебных умений (**learning skills**). Обучение языку обязательно включает предметное содержание (математическое, историческое, географическое или другое), а следовательно, предполагает преобразование информации таким образом, чтобы облегчить ее понимание. Широко применяют визуальные средства: диаграммы, рисунки или карты. Привычным является демонстрация опытов и применение схем для объяснений значений терминов или особенностей протекания процессов, происходит внедрение предметного вокабуляра, что подразумевает ознакомление с терминологией и всестороннюю работу с текстами. Это возможно благодаря сотрудничеству учителей языковых и неязыковых предметов. Второй важной особенностью технологии CLIL является четкая направленность на развитие когнитивного мышления (язык + содержание + когниция). В соответствии с Теорией порога Дж. Камминза (1979) большое количество предметного содержания находится вне ситуаций повседневного общения, поэтому овладение этим содержанием составляет трудность. Академическое содержание предметов характеризуется отсутствием контекстуальной опоры, его абстрактность усугубляет проблему овладения. Ключ к решению этой проблемы можно найти в подходе Б. Блума (**Benjamin Bloom, 1913–1999**), который предлагает поделить мыслительные процессы на «более высокие» и «низкие». В соответствии с его таксономией, ученикам не сложно выполнять упражнения на описание качеств материала или явления, так как такие действия касаются мышления низшего порядка, но сложность составляет процесс обобщения и оценки, который является мыслительным процессом более высокого порядка. Мышление высшего порядка (**higher-order thinking skills**) — уровень мыслительной деятельности, благодаря которому ученик умеет анализировать и синтезировать информацию, делать логические выводы, выстраивать доказательства, критически оценивать факты, грамотно предоставлять результаты выполненных исследований.

Создание учебных заданий для работы по технологии CLIL на основе таксономии Б. Блума в модификации Л. Андерсона и Д. Кратвола

Уровень	Категория	Мыслительная деятельность	Ключевые слова для заданий
6. Креативность	создавать	умения комбинировать предложенные элементы для того, чтобы получить новое знание и создать новый продукт	подготовить выступление, написать заметку, представить информацию в другой модальности, например в виде графика
5. Оценка полученных знаний	оценивать	умение оценить значение того или другого материала или продукта деятельности, соответствие выводов имеющимся данным	дать оценку, сделать критические замечания, представить доказательства
4. Анализ информации	анализировать	умение разделить материал на составные части таким образом, чтобы четко выступала структура, определить взаимосвязи, возможные ошибки и пропуски в логике суждений, способность выделять факты и следствие, оценить данные	сравнить, разбить информацию на части, выделить, выбрать определенные элементы
3. Применение полученных знаний	применять	умение применять материал в конкретных условиях и новых ситуациях	воспроизвести, выстроить структуру, смоделировать, спрогнозировать

2. Понимание	понимать	усвоение материала, готовность изменить форму подачи материала, интерпретировать	перефразировать, изменить, дать примеры, интерпретировать, выделить главное
1. Знание	запомнить	запоминание и воспроизведение информации: терминов, понятий, событий, явлений	определить, дать описание, дать название, обозначить

Систематизовано автором, источник.

Для создания учебных материалов для работы по технологии **CLIL** учителям и преподавателям стоит воспользоваться таксономией Б. Блума обновленной и уточненной Л. Андерсоном и Д. Кратволем (**Lorin W. Anderson, David R. Krathwohl, 2001**). В процессе **CLIL** происходит формирование мышления от простого (низшего) порядка до более высоких уровней. Именно так уровни расположены в таблице. Этот принцип широко применяют в уже существующих пособиях по **CLIL** (Таблица 1).

Для создания таких учебных материалов, на наш взгляд, важными являются критерии, предложенные А. Мейером (**Oliver Meyer**), а именно:

1. Внимание к исходной информации, ее количеству и качеству. Эта информация должна быть стимулирующей и аутентичной (**rich input** — термин с гипотезы монитора С. Крашена). Учебные материалы должны быть интересны ученикам и достойны освоения с точки зрения расширения их мировоззрения, уместна связь с глобальными проблемами человечества, или же аспектами, что касаются повседневной жизни учащихся, их интересов.

2. Уместно использование приема **scaffolding learning** (англ. **scaffolding** — строительные леса), который представляет собой поддержку учителем процесса выполнения задания учеником, управление элементами задачи, предоставление дополнительных объяснений, которые могут быть мультимодальными по природе (схемы, таблицы, карты и т. п.); предусматривает вспомогательную роль учителя с тем, чтобы предоставить главную роль ученикам.

3. Высокий уровень взаимодействия участников и применения **pushed output**, что означает «толчок на выходе», а именно — рефлексию со стороны учеников относительно языковых образцов, которые они создают самостоятельно на основе усвоенных ранее. Таким образом, степень усвоения информации возрастает.

4. Рассмотрение ситуаций в интеркультурном измерении, подготовка к общению с представителями других сообществ с помощью изучаемого языка.

5. Направленность на активное обучение для получения устойчивых знаний, достигается благодаря: а) созданию связей между существующим опытом учащихся и формированием у них отношения на основе полученных знаний; б) распространению результатов групповой работы учащихся между всеми учениками класса благодаря использованию дневников обучения в виде постеров, блогов, веб-сайтов; в) сбалансированности учебного процесса по применению общения, центрированного на учителя, и кооперации центрированных на учащихся видов деятельности; г) содействию автономной работы учащихся и фиксации ее результатов в виде портфолио (возможно электронного); д) применению лексического подхода в обучении, который предусматривает применение синонимов, словосочетаний, перефразирований.

6. Высокое качество обучения, что предусматривает: а) тщательный выбор содержания обучения; б) мультимодальное представление входной информации в зависимости от учебных стилей учащихся с целью активации специфических для содержания предмета учебных умений, а также развития у учащихся различных видов грамотности; в) виды заданий должны быть направлены на формирование как навыков мышления, так и общения.

В процессе разработки учебных материалов для работы по технологии **CLIL** стоит учитывать следующие положения:

1) тщательно отбирать учебные тексты, сопровождать их достаточным количеством задач для понимания и полного усвоения материала, так как уровень сложности должен быть **несколько ниже** по сравнению с актуальным уровнем предметных знаний учащихся;

2) тексты и задания к ним должны сопровождаться **демонстрацией особенностей лингвистических форм** для формирования умений построения новых и постоянного повторения уже известных; 3) задания с акцентом на освоение предметного содержания требуют **постоянного**

контроля понимания в процессе обучения, не следует полностью исключать применение перевода;

4) в основу задач следует положить **стимуляцию самостоятельной и творческой деятельности учащихся**, коммуникативных и интеркультурных навыков, применение заданий для развития аналитического и критического мышления, сравнений, поиски связей и тренировку догадки;

5) уместно **мультимодальное представление информации, учет учебных стилей учащихся и развитие у них различных видов грамотности.**

По принципу взаимозависимости языков, интегрированное планирование и соответствие учебных материалов из разных языков дает возможность подать сложный теоретический материал в процессе обучения той речи, которая развита лучше, избежать лишнего повторения для сохранения учебного времени, и сбалансированно овладеть содержанием.

CLIL — это технология, которая позволяет органично объединить язык и предметное содержание, при этом вокабуляр и грамматические навыки формируются не изолированно, а в органической связи с освоением нового содержания. Поэтому количество и качество исходной информации значимо. Эффективность обучения в рамках **CLIL** связана с созданием педагогических условий для успешного самоконструирования учащимися знаний, создания условий для понимания учениками окружающего мира.

Петрук О. М.,

кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник
відділу навчання мов національних меншин
та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України

ПІДРУЧНИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ШКІЛ З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН: СУЧАСНИЙ СТАН І ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ

У країна — багатонаціональна держава. Її населення досить різноманітне за **етнічним складом**. Поряд з українцями на території країни живуть представники 110 національностей. За даними останнього перепису населення (2001 р.) національні меншини в Україні становлять

14 млн. чол., або 27,3% від усіх мешканців. З-поміж них значну частку становлять представники східнослов'янських народів (росіяни, білоруси), а також євреї, західні та південні слов'яни (поляки, чехи, словаки, болгары). Крім них, **на території України компактно проживають** молдовани, румуни, угорці, кримські татари, греки, гагаузи та представники інших національностей.

Після проголошення незалежності України питання функціонування й розвитку української та мов національних меншин розглядають у плані забезпечення пріоритету української мови як державної, а також створення умов для збереження й розвитку інших мов, які представлено в Україні.

Згідно з Конституцією, Законом України «Про національні меншини України», Декларацією прав національностей України, особам, які належать до національних меншин, гарантується право на здобуття освіти рідною мовою.

У зв'язку з цим у нашій державі, крім шкіл з українською мовою навчання, у місцях компактного проживання національних спільнот функціонують заклади загальної середньої освіти, в яких викладання проводиться російською, румунською, угорською, молдовською, польською мовами.

За інформацією Міністерства освіти і науки, в Україні 735 шкіл, в яких навчають мовами національних меншин. Крім того, у 610 школах є окремі класи з мовами навчання національних меншин. У цілому 400 тисяч учнів навчається мовами національних меншин, що становить майже 10% усіх українських школярів.

Навчання в закладах загальної середньої освіти проводиться 8 мовами національних меншин: російською, румунською, угорською, польською та іншими мовами. Загалом у школах України вивчають більше 17 мов. Основний принцип надання мовної освіти — це, звичайно, оволодіння учнями державною мовою, знання рідної мови та вивчення іноземних мов. Державна мова вивчається в усіх закладах загальної середньої освіти. Вона є обов'язковим компонентом змісту освіти.

За роки незалежності в національних і мовних питаннях Україна поводитися дуже виважено, й українське суспільство, й парламент завжди стояли на тих засадах, що права національних меншин не повинні обмежуватися жодним чином. Однак склалася ситуація, коли молоді люди — представники національних меншин, які є громадянами України, через незнання державної мови не мають доступу для подальшого навчання,

і відповідно є обмеженими в громадянських і політичних правах, не мають можливості брати повноцінну участь у житті країни. Таке становище, на нашу думку, і є порушенням їхніх прав, незахищеністю та дискримінацією за мовними ознаками. Саме тому проблема навчання української мови як державної у школах з викладанням мовами національних меншин набуває особливої значущості.

Урахування соціальних запитів суспільства, реальних потреб представників національних меншин України у знанні державної мови та рівня навчання української мови у закладах загальної середньої освіти з національними мовами викладання спонукало вітчизняних лінгводидактів до пошуку шляхів вирішення проблем, що стосуються методики навчання української мови як другої, неспорідненої.

У 2004 році в Інституті педагогіки НАПН України створено лабораторію навчання української словесності у школах національних меншин України та діаспори (на сьогодні це структурна частина відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури), співробітники якої розпочали спеціальні дослідження проблем навчання української мови у зазначених освітніх закладах. З цього часу почалося становлення нової галузі — методики навчання української мови як другої, неспорідненої.

Під керівництвом доктора педагогічних наук, професора Хорошковської О. Н. співробітниками лабораторії досліджено підходи до визначення змісту навчання української мови як другої й розроблено навчальні програми для 1–4 класів, на наукових засадах підготовлено нові підручники початкового курсу української мови як державної.

На сьогодні видано 16 підручників української мови для початкових класів шкіл з мовами навчання національних меншин (угорською, румунською, молдовською, польською, без урахування навчальних книжок для шкіл з російською мовою навчання). Крім того, відповідно до нової редакції Державного стандарту та нових освітніх програм підготовлено 3 рукописи усного курсу української мови, які беруть участь у Всеукраїнському конкурсі підручників, який у квітні цього року оголосило Міністерство освіти й науки України. Нині співробітники відділу готують програми й підручники української мови та літературного читання для учнів 5 класу закладів загальної середньої освіти з мовами навчання національних меншин.

У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти та документах, які визначають загальну спрямованість шкільних мовних курсів у школах

України — державному освітньому стандарті, базових навчальних програмах, критеріях оцінювання навчальних досягнень школярів декларовано компетентісний підхід до навчання мови.

Створені науковцями Інституту педагогіки НАПН України комплекти підручників української мови для 1–4 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин націлено на формування комунікативної компетентності, урахувуючи інтереси й можливості учнів початкової школи.

Керуючись вимогами нормативних документів, авторами було визначено основні методологічні ідеї концепції підручників української мови, а саме:

- формування та розвиток засобами мови й літератури молодшого школяра як мовної особистості, національно свідомого громадянина України, який володіє державною мовою, що є засобом міжнаціонального спілкування, адаптації до життя в українському соціумі;
- комунікативне спрямування змісту підручників;
- компетентісний підхід до навчання української мови, який утверджує особистісну значущість і результативність навчальних досягнень для розвитку кожної дитини.

Під час підготовки програм і підручників української мови для 1–4 класів авторами було враховано, що угорська та румунська мови належать до інших мовних груп (фіно-угорської та романської відповідно), тому роботу було розпочато з порівняльного аналізу систем угорської / румунської та української мов. Польська мова хоч і належить до слов'янської групи мов, проте теж має значні відмінності в порівнянні з українською, що й унаочнив порівняльний аналіз. Він дав змогу виділити мовний матеріал, який в обох мовних системах: а) збігається або тотожний; б) частково збігається; в) відрізняється або відсутній в одній з мовних систем. У подальшому, спираючись на ці результати, підручники створювалися таким чином, щоб максимально використовувати можливості для транспозиції та попереджувати інтерференцію на всіх мовних рівнях (фонетичному, лексичному, граматичному, орфографічному).

Методологічні ідеї, підходи та принципи, що лягли в основу побудови підручників української мови для шкіл з навчанням мовами національних меншин, відображають пріоритетність комунікативно спрямованого й особистісно орієнтованого початкового мовного курсу, його націле-

ність на формування предметних і ключових компетентностей учнів. Зміст навчального матеріалу й методичного апарату підручників дає можливість учителю досягти основної мети навчання української мови як державної.

У перспективі планується робота над розробленням аудіосупроводу до підручників. Особливо це важливо для усного курсу та навчання грамоти, коли формується фонематичних слух, орфоепічні навички учнів. Перші кроки в цьому напрямі вже зроблено. Зокрема, рукописи підручників усного курсу української мови для угорських, молдовських та румунських шкіл частково забезпечено аудіосупроводом.

Хоч сучасні процеси модернізації в освіті сприяють появі нових, альтернативних засобів навчання, проте основним серед них все ще залишається підручник. Тому створення навчальної книжки з української мови для шкіл з мовами викладання національних меншин особливо відповідальний процес, позаяк методично правильно побудований підручник — одна з передумов ефективного оволодіння державною мовою учнями-представниками національних меншин, а отже, запорука успішної соціалізації їх в українському суспільстві.

Рудик Л. В.,

учитель української мови і літератури

Опорного закладу загальної середньої освіти

«Монастирищенська спеціалізована школа I–III ступенів № 5»

СУЧАСНИЙ ПІДРУЧНИК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Стан сучасного освітнього простору потребує підготовки молодого покоління до активної життєтворчості в якісно нових умовах сьогодення. Оновлення змісту навчання української мови пов'язано з певними змінами в стратегічних напрямках розвитку сучасної шкільної освіти — спрямування навчальної діяльності на вироблення в учнів необхідних життєвих компетентностей, які допомагали б учневі комфортно почуватися в сучасному освітньому просторі. Адже досконале володіння українською (рідною) мовою, яка водночас є державною,

високий рівень мовленнєвої культури — невід’ємна характеристика освіченої й культурної людини.

Проблема компетентнісного підходу до формування національно мовної особистості, розвитку комунікативної компетентності учнів у різних аспектах висвітлювалася в працях учених-лінгвістів (Потебня О., Буслаєв Ф., Бацевич Ф.), психологів (Виготський Л., Гальперін П., Зимня І., Жинкін М., Леонтьєв О. О.), методистів (Бабич Н., Біляєв О., Богуш А., Божович О., Вашуленко М., Голуб Н.Б, Пентилюк М.) та інші.

Формування комунікативної компетентності учнів нині є одним із основних завдань на шляху реалізації мети мовної освіти України, яке узгоджується з європейськими освітніми стандартами, Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти [7; с. 52]. Крім того, компетентність набуває суспільної значущості, потребує глибокого осмислення й розроблення шляхів упровадження її в шкільну практику навчання української мови.

Комунікативна компетентність характеризується багатьма іншими здібностями людини, що виявляється у швидкості, глибині та міцності засобів і прийомів діяльності, таких як уміння слухати, сприймати та відтворювати інформацію, створювати монолог, вести діалог (полілог), брати участь у дискусіях, бесідах, уміння переконувати й відстоювати свою думку. Комунікативна компетентність — це необхідність встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певна сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечує ефективне спілкування. «Вона передбачає вміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для співрозмовника» [1, с. 5]. Формування комунікативної компетентності відбувається в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Її набувають не лише в процесі безпосередньої взаємодії, а й опосередкованої, а саме на уроках української мови, де особистість має отримати не лише мовні й мовленнєві знання, а й уміння їх застосовувати на практиці, бути інформованою про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії.

До складників комунікативної компетентності І. Гудзик відносить мовну, мовленнєву та соціокультурну компетенції, наголошуючи на тому, «що шкільне навчання мови повинно розвивати вміння розуміти не тільки зміст, а й смисл усних і письмових текстів; навчати складати повноцінні в комунікативному сенсі висловлювання, які відображають і знання того, хто говорить (пише) про предмет мовлення, і його думки, почуття, намі-

ри; свідчать про вміння налагоджувати взаємодії з оточуючими, відповідним чином будуючи свої висловлювання» [4; с. 6].

Ідея компетентнісного підходу до навчання української (рідної) мови в школі, сучасні вчені-методисти визначають його особливу значущість, роль у навчально-виховному процесі — спрямувати діяльність учителя на формування мовної комунікативно компетентної особистості.

Одним із дієвих засобів формування комунікативної компетентності учнів є підручник української мови.

Зазначимо, що останнім часом оновлення підручників пов'язують із набуттям учнями необхідних життєвих компетентностей. Зокрема зарубіжні педагоги висувають до підручника завдання, спрямовані на розвиток в учнів уміння працювати, розкриття методики навчання, використання їхнього досвіду. Так, виокремлюють такі функції шкільного підручника: надання знань, розвиток умінь і навичок, закріплення та оцінювання знань, допомога в їх інтеграції, соціальне й культурне виховання, довідник [6; с. 10–11]. Функцією надання знань передбачено, крім засвоєння фактів, правил, формулювань тощо, застосування знань у власній шкільній діяльності; розвивальна функція пов'язана з виконанням певних видів діяльності на різних об'єктах навчання; допомога в інтеграції знань полягає у полегшенні встановлення міжпредметних зв'язків.

Проблемі створення підручника з української мови у вітчизняній лінгводидактиці присвячено значну кількість робіт (Біляєв О., Вашуленко М., Горошкіна О., Пентилюк М., Плющ М., Тихоша В., Шелехова Г., та ін.). Так, у них визначено функції, принципи побудови підручників, критерії добору навчального матеріалу, описано технологію створення підручників.

Підручник української мови повинен бути засобом самовдосконалення, самоосвіти учня, формування його мовної картини світу, відповідно мають змінюватись функції підручника, серед яких провідними стають (окрім інформаційної) систематизувально-узагальнювальна, розвивальна, виховна, соціокультурна, рефлексивно-корекційна. Нині однією з основних функцій підручника є функція самоосвіти.

Зазначимо, що концепцією нового підручника української мови передбачено урахування компетентнісного, особистіно орієнтованого, комунікативно-діяльнісного, соціокультурного підходів до формування комунікативної компетентності учнів. Ці підходи спрямовують навчання української мови на різнобічний особистісний розвиток учнів як основної умови становлення й

збагачення їхніх когнітивних і креативних потенцій, а отже, й мовленнєвої спроможності. Вони реалізуються в процесі цілеспрямованого розвитку й удосконалення всіх основних складників пізнавально-творчої мовленнєвої діяльності — мотиваційного, змістово-орієнтованого, процесуального, результативно-рефлексивного, під час узагальнення й поглиблення на текстовій основі, застосування різноманітних методів, прийомів та організаційних форм навчання (диспутів, групової роботи, рольових ігор, проєктів, самоконтролю й самооцінки тощо), що відбулося на системі завдань і вправ, уміщених в підручнику української мови.

Зазначимо, що мовленнєву й мовну змістові лінії реалізують через функціональне поєднання тексту й позатекстових компонентів, які відіграють важливу роль, зокрема йдеться про організацію засвоєння знань й опанування вмій і навичок, що визначає конкретні види діяльності учнів. Позатекстові компоненти представляють як: 1) запитання та завдання до вправ; 2) завдання, що розвивають уміння самостійно працювати з підручником, пропонованою додатковою літературою; 3) додатки, які містять узагальнені таблиці, різноманітні пам'ятки тощо.

Реалізація соціокультурної змістової лінії відбувається через систему текстів, що висвітлюють питання, пов'язані з історією, матеріальною й духовною культурою українського народу, загальнолюдськими цінностями, рідною природою, рослинним і тваринним світом, видатними історичними постатями тощо.

З огляду на те, що метою навчання української мови є формування різнобічно розвиненої мовної особистості, яка володіє різними стилями, типами та жанрами мовлення, то для реалізації цієї мети важливо підвищувати якість навчально-виховного процесу, удосконалити не лише методику проведення уроків, а й створення нових підручників, у яких буде враховано сучасні підходи до навчання мови.

Список літератури

1. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики. Підручник / Ф. Бацевич. — К.: Видавничий центр «Академія», 2004. — 344с.
2. Глазова О. Компетентнісний підхід у навчанні школярів: суть, перспективи, проблеми / О. Глазова // Методологічні діалоги — 2006. — № 5. — С. 5.
3. Гудзик И. Ф. Речевая направленность обучения русскому языку. Аудирование [Текст] / И. Ф. Гудзик // Рус. Яз. И лит. В учебных заведениях. — 1996. — № 1. — С. 4–7.

4. Загальні рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання [Текст] / [наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва]. — К.: Ленвіт, 2003. — 273с.
5. Донской Г. М. Типологические свойства современного учебника // Проблемы школьного учебника: Типология школьных учебников. — М.: Просвещение, 1985. — Вып.15. — С 70–86. — С. 85.
6. Зимняя И. Ключевые компетентности / И. Зимняя // Высшее образование. — 2003. — № 5 — С. 7–14.
7. Компетентнісний підхід до навчання української мови в основній школі (матеріали круглого столу) // Українська мова і література в школі. — 2012. — № 4. — С. 51–64.
8. Мацько Л. Аспекти мовної особистості у проекції педагогічного дискурсу / Л. Мацько // Дивослово. — 2006. — № 7. — С. 2–4.

Сокаль М. А.,

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри слов'янського мовознавства
Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К. Д. Ушинського

ПІДРУЧНИК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ВПРОВАДЖЕННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ІНФОРМАЦІЇ

З появою лінгвокультурології змінились уявлення про вивчення мови, на часі — антропоцентричний підхід, який дає змогу інтерпретувати мовну семантику як результат культурного досвіду, тобто «бачити мовну одиницю в якості не тільки репрезентанта конкретного мовного рівня, що володіє характерними граматичними ознаками, але й одиниці культурної пам'яті народу» [З, с. 36]. Тому одним із важливих завдань сучасної лінгводидактики є пошук шляхів впровадження лінгвокультурологічної інформації в освітній процес.

Лінгвокультурологічний підхід у викладанні української мови розглядається у зв'язку з питаннями розробки перспективних технологій навчання (Т. Симоненко), формування лінгвокультурологічної компетентності вчителя, вихователя (М. Федурко, А. Богуш, І. Давидченко), становлення мовної особистості учня (О. Куц), збагачення його словника «культурнонавантаженими» одиницями мови (М. Федурко,

Л. Соловець). Проте залишається актуальним дослідження можливостей реалізації лінгводидактичних аспектів лінгвокультурології в шкільних підручниках з української мови.

Аналіз дидактичного матеріалу й методичного апарату (завдань) чинних підручників для 5 і 6 класів шкіл з українською мовою навчання [1; 2] з метою визначення їх лінгвокультурологічної навантаженості демонструє, що в підручниках представлено:

- у значній кількості: прислів'я та приказки; фразеологізми (мабуть, це пояснюється концепцією автора підручника. Але, на жаль, у методичних джерелах нам не вдалося знайти інформації про принципи побудови цих навчальних книг);
- епізодично: форми ввічливості (у вправах, присвячених формам мовленнєвого етикету); ономастична лексика; слова з символічним значенням, найменування предметів і явищ традиційного побуту; застаріла лексика; слова з фольклору; лексика термінологічного походження (за виключенням параграфів, де розглядається відповідне мовне явище).

За сучасною методикою вивчення мовних явищ здійснюється на основі тексту. У підручниках трапляються в основному науково-популярні та художні тексти двох видів: (1) такі, що містять культурологічну інформацію (відомості з історії, культури і т. д.); (2) такі, що потребують лінгвокультурологічного коментування.

Основну проблему в можливостях реалізації соціокультурної освіти бачимо в тому, що завдання, спрямовані на вилучення культурологічної інформації як на рівні окремих номінативних одиниць, так і на рівні зв'язного тексту трапляються в підручниках лише в поодиноких випадках. Отже, матеріал навчальних книг у прихованому вигляді зберігає набагато ширші можливості. Наскільки вони будуть реалізовані — значною мірою залежить від кожного конкретного вчителя, його підготовки, майстерності, бажання, тобто, суб'єктивних факторів. Це не може позитивно впливати на комплексне вирішення завдань шкільної мовної освіти.

Список літератури

1. Глазова О. П. Українська мова: підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. П. Глазова. — К.: Освіта, 2013. — 272 с.

2. Глазова О. П. Українська мова: підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. П. Глазова. — К.: Освіта, 2014. — 240 с.
3. Красных В. В. Этнопсихолінгвістика и лінгвокультурологія / В. В. Красных. — М.: Гносис, 2002. — 284 с.

Телетова С. Г.,

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри російського мови, зарубіжної літератури
і методики їх преподавания
СумГПУ імені А. С. Макаренка

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ АПРИОРНОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА

Одним из важных факторов эффективного проведения реформ в области образования является модернизация форм, методов и средств обучения, совершенствование методического обеспечения учебного процесса. Основным элементом системы дидактических средств, отражающим цели и содержание образования, был и остается до сих пор школьный учебник. В современных условиях требования к учебной литературе значительно возросли. Переориентация образования на компетентностный подход к содержанию и результатам обучения актуализировала потребность в создании школьного учебника нового поколения, отвечающего современным реалиям и способного выполнить сегодняшний социальный заказ. Современный учебник должен не только способствовать усвоению школьниками содержания учебного предмета, но и создавать условия для формирования ключевых компетентностей, которыми необходимо овладеть выпускнику средней школы, чтобы интегрироваться в динамически изменяющееся общество, успешно освоить жизненные и социальные роли. В связи с этим повышается роль экспертного оценивания качества и эффективности учебника, его соответствия современной образовательной концепции, задачам модернизации школы, научным представлениям об учебной литературе.

Проблема оценки школьных учебников является предметом пристального внимания ученых, методистов, педагогов-практиков. Изучению требований, предъявляемых к современному школьному учебнику, критериев

оценивания учебной литературы и их показателей посвящены труды таких отечественных и зарубежных исследователей, как Р. А. Арцишевский, В. Ю. Варава, К. В. Гораш, Ф. Жерар, А. Е. Жосан, Ю. А. Жук, Д. Д. Зуев, О. З. Имангожина, О. Ф. Кабардин, Т. А. Лукина, А. И. Ляшенко, С. А. Михеева, К. Роежьер и др. Анализ публикаций позволяет сделать вывод о том, что вопросы создания качественного учебника и его экспертной оценки все еще остаются проблемной зоной педагогической науки.

Цель экспертизы школьного учебника состоит в определении уровня его качества, степени пригодности для использования в учебно-воспитательном процессе, возможности массового внедрения в учебную практику. Под качеством учебника понимают «систему взаимосодействующих компонентов, обеспечивающих выполнение учебником его основных функций и способствующих достижению учащимися необходимых предметных результатов образования» [7, с. 148]. Для оценивания качества любой образовательной технологии предлагается многокритериальный подход, суть которого заключается в последовательном разбиении ее основной цели на совокупность частных, более конкретных подцелей [6]. Выделив отдельные показатели качества учебника, можно проанализировать каждый из компонентов и получить комплексную оценку.

Существуют различные экспертные технологии оценивания качества учебника, однако на практике, как отмечает Ю. А. Жук, реализуются три модели экспертизы: 1) априорная экспертиза, которая заключается в оценке проекта учебника экспертами; 2) апробация в учебно-воспитательном процессе, позволяющая определить методический и дидактический потенциал экспериментального учебника, эффективность в достижении образовательных целей, выявить недочеты, допущенные при его подготовке; 3) мониторинг использования учебника в образовательной практике, дающий возможность установить уровень его качества через диагностику учебных результатов школьников, обучающихся по этой книге [3, с. 7].

Важным этапом внедрения нового учебника в школьную практику является априорная экспертиза, в ходе которой устанавливается степень соответствия его содержания и структуры стандартам образования, учебной программе, психолого-педагогическим требованиям и т. д., высказываются замечания и предложения по усовершенствованию рукописи или макета. Результаты экспертизы оформляются в виде экспертного

заклучения, в котором дается общая оценка проекта, отмечается целесообразность его рекомендации к использованию в учебно-воспитательном процессе в среднем учебном заведении. Если раньше учебник получал статус «рекомендованного» только после апробации в школе, то сейчас такого обязательного требования нет. Это повышает степень персональной ответственности как коллектива авторов, так и экспертов за качество учебников.

Среди основных принципов экспертизы учебной книги исследователи называют: объективность, которая достигается стандартизацией процедуры оценивания, формализацией критериев и показателей, комплексным подходом к анализу учебной книги; валидность, т. е. степень соответствия методик и результатов оценивания поставленным задачам; надежность, т. е. стабильность результатов экспертной оценки, которая не должна зависеть от состава экспертной комиссии и других факторов [4, с. 19–20].

К преимуществам априорной экспертизы следует отнести четкость процедуры, относительную простоту ее организации, оперативность получения результатов, возможность доработки проекта учебника автором с учетом сделанных экспертом замечаний, отсеивание некачественных учебников на начальном этапе.

Несмотря на многочисленные положительные моменты априорной экспертизы, ее качество ограничено рядом факторов. Так, экспертная оценка во многом зависит от выбора группы экспертов, уровня их квалификации. Эксперт как ключевая фигура процесса экспертизы должен быть компетентным специалистом в той области, к которой относится рецензируемый учебник, обладать необходимыми психолого-педагогическими знаниями, разбираться в методических тонкостях оценивания и т. п.

Кроме того, проведение экспертизы не относится к прямым функциональным обязанностям специалистов, выступающих в качестве экспертов, а является дополнительной деятельностью, требующей соответственно определенного времени, а экспертиза проводится в сжатые сроки. В результате многие эксперты подходят к составлению экспертного заключения формально, лишь фрагментарно ознакомившись с рецензируемым учебником и не вникая глубоко в его концепцию. Действующее законодательство, к сожалению, не предусматривает ответственности экспертов за ошибки, допущенные при проведении экспертизы.

Качество экспертизы связано и с подбором критериев и методов оценивания, которые использует эксперт. В последнее время эта проблема находится в фокусе внимания ученых, однако научно обоснованная и экспериментально проверенная система общенациональных критериев оценки до сих пор отсутствует [2, с. 5–6]. В научной среде продолжается согласование критериев и их показателей, которые необходимо учитывать для получения достоверной и объективной экспертной оценки [1; 5; 7].

К недостаткам априорной экспертизы относится и отсутствие прямого контакта эксперта с авторами, возможности обсуждать спорные моменты. Важно, чтобы у экспертов была обратная связь, чтобы они могли напрямую работать с авторским коллективом, возвращая при необходимости им на доработку проект учебника, и потом отвечать за качество учебной книги, разделяя ответственность с авторами и издателями книги.

Следует учитывать также, что каждый эксперт может участвовать в экспертизе не более двух поданных на конкурс проектов учебников. Поэтому разные учебники направляются разным экспертам, что затрудняет объективность и обоснованность выбора, возможность провести ранжированное сопоставление. Фактически выбор учебника осуществляется на основании единичных суждений разных экспертов о разных учебниках. Чтобы минимизировать субъективное влияние на результаты экспертного оценивания, представляется целесообразным проводить не просто экспертизу отдельных школьных учебников по тому или иному предмету, а рейтинговый отбор на основе сравнения имеющихся учебников одной и той же группой экспертов.

Таким образом, анализ учебной книги на этапе априорной экспертизы позволяет составить предварительное представление об учебной книге. Однако для правильной и объективной оценки школьного учебника, кроме глубокого теоретического анализа, необходима его экспериментальная проверка в учебном процессе. Нужно изменить процедуру допуска учебников для использования в системе образования, определив, что обязательным этапом на пути учебника к широкому внедрению в школьную практику должна быть его апробация.

В целях повышения качества экспертизы учебников необходимо также продолжить работу по совершенствованию процедуры отбора авторов и экспертов, усилить требования к составу авторского коллектива,

оптимизировать методическую помощь авторам и экспертам, расширить базу экспертов за счет привлечения лучших специалистов (ученых, преподавателей педагогических вузов, учителей школ, методистов), внедрить систему мониторинга и оценивания качества работы эксперта.

Список литературы

1. Варава В. Ю. Застосування європейських критеріїв оцінювання якості у створенні українських шкільних підручників / В. Ю. Варава, К. В. Гораш // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. — К.: Педагогічна думка, 2014. — Вип. 14. — С. 86–95.
2. Жосан О. Е. Експертиза шкільного підручника: теоретичний аспект / О. Е. Жосан // Педагогічний альманах: зб. наук. праць. — Херсон: ПУПОПК, 2011. — Вип. 12. — С. 54–60.
3. Жук Ю. О. Оцінювання рівня якості шкільних підручників: модель орпацювання результатів апріорної експертизи / Ю. О. Жук // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. — К.: Педагогічна думка, 2009. — Вип. 9. — С. 7–18.
4. Експертиза шкільних підручників: інструктивно-методичні матеріали для експертизи проектів підручників для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів; за заг. ред. О. М. Топузова. — К.: Педагогічна думка, 2016. — 128 с.
5. Имангожина О. З. Методы определения качества учебной литературы / О. З. Имангожина // Международный журнал экспериментального образования. — 2015. — № 12–3. — С. 401–403.
6. Кабардин О. Ф. Школьный учебник нового поколения — каким он должен быть? Экспертиза школьных учебников [Электронный ресурс] / О. Ф. Кабардин. — Режим доступа: <http://www.paedagogia.ru/article/kabardin>.
7. Михеева С. А. Система формализованных критериев оценки школьного учебника / С. А. Михеева // Вопросы образования. — 2015. — № 4. — С. 147–183.

Тригуб І. А.,

заместитель директора по научно-методической работе
Опорного учебного заведения
Счастликовский учебно-воспитательный комплекс
«Лицей-общеобразовательная школа I–III ступеней»

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОНТЕКСТНОГО ИЗУЧЕНИЯ УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ

Стратегия развития школьного литературного образования ориентирует учителя-словесника на формирование компетентного ученика-читателя с высокими моральными качествами, развитым эстетическим вкусом, национально сознательного и с активной жизненной позицией. Успешное решение этих задач во многом зависит и от качественного школьного учебника как эффективного средства организации продуктивной учебной деятельности школьников.

Проверка качества учебной книги осуществляется в процессе ее апробации. Так, в 2016–2017 и в первом семестре 2017–2018 учебного года в Счастливском учебно-воспитательном комплексе «лицей-общеобразовательная школа I–III ступеней» проводилось экспериментальное обучение по проекту учебника «Украинская литература 10 класс» (уровень стандарта) (авторский коллектив — А. Фасоля, Т. Яценко, В. Улищенко, Г. Бийчук, В. Тименко), который впоследствии стал победителем Всеукраинского конкурса учебников (2018) [2].

Учебник разработан в контексте новых образовательных целей, определенных в Концепции «Новой украинской школы» (2016) и Законе Украины «Об образовании» (2017), поэтому в ходе апробации предполагалось выяснить дидактико-методические возможности учебника по формированию компетентного ученика-читателя.

Педагогами-экспериментаторами засвидетельствовано высокопрофессиональный подход авторов учебной книги к ее созданию. Результаты апробации показали, что для учащихся учебник имеет рекомендации по эффективному усвоению предметного содержания, формированию умения учиться, самостоятельно овладевать знаниями,

а для учителей-словесников — моделью организации учебного процесса в контексте современных образовательных целей. Компетентностная направленность учебника прослеживается в его построении и содержательном наполнении сквозных рубрик. Так, материалы рубрик «Читательский путеводитель», «Знакомство издалека и вблизи», «Художественный мир писателя», «Читательские диалоги», «Читательский самоконтроль», «Ваши читательские проекты» и другие способствуют развитию ученика как субъекта собственного читательского и личностного развития.

Апробированный учебник как средство формирования компетентного ученика-читателя имеет достаточный дидактико-методический потенциал по контекстному изучению украинской литературы. Авторы обращают внимание на то, что контекстное изучение литературы является методически оправданным в старшей (профильной) школе. В содержательном наполнении учебника учтены читательский и культурный опыт старшеклассников, полученный на уроках украинской литературы, зарубежной литературы, художественной культуры, истории Украины и всемирной истории. Предлагается изучение литературного произведения не только как самостоятельного художественного явления, но и в контексте всемирного историко-культурного процесса, позволяет учащимся осмыслить украинскую литературу как неотъемлемую составляющую мирового искусства, постичь отечественный литературный процесс в единстве историко-литературных связей.

Использование литературоведческого контекста целесообразно в процессе обработки учебного материала рубрики «Страницы биографии». Например, в процессе изучения творчества О. Кобылянской учащимся предлагается задание по актуализации знаний, полученных на уроках зарубежной литературы и предметов эстетического цикла о неоромантизме как европейском художественном направлении в искусстве. Также в литературоведческом контексте подано учебный материал рубрики «Читательские диалоги», в котором доступно представлена информация о неоромантизме как художественном направлении европейского искусства: кратко раскрыта история возникновения этого художественного явления, определены его характерные особенности, названы выдающиеся представители в зарубежной и украинской литературе. Глубоко понять специфику неоромантических произведений О. Кобылянской «Impromptu phantasie» и «Valse melancolique» учащиеся смогут после ознакомления с материалом об общих тенденциях развития мирового литературного

процесса конца XIX — начала XX в., что отражено в авторской статье учебника «Ольга Кобылянская и эпоха модернизма».

В методическом аппарате учебника предусмотрены вопросы и задания репродуктивного, частично-поискового и проблемного характера, способствующие организации контекстного изучения художественного произведения. Так, в рубрике «Вопросы и задания» учащимся предлагается проследить влияние философских концепций рубежа веков на формирование творческой художественной манеры О. Кобылянской.

Таким образом, в учебнике художественное произведение рассматривается в контексте теории и истории мировой литературы, литературной критики.

Содержательное наполнение рубрик «Культурно-художественный контекст», «Вопросы и задания», «Читательский самоконтроль», «Ваши читательские проекты», «Читательский досуг» ориентировано на использование художественного контекста, что способствует углубленному пониманию учащимися художественного произведения в контексте различных видов искусств — живописи, музыки, театра, кино, архитектуры. Например, материал рубрики «Читательские диалоги» ознакомит старшеклассников с творчеством художника-неоромантика А. Мурашко, что поможет осмыслить произведения О. Кобылянской «Impromptu phantasie» и «Valse melancolique» в контексте эстетики неоромантизма.

В методическом аппарате учебника предложены вопросы и задания различной сложности, выполнение которых способствует контекстному изучению творчества О. Кобылянской и развития у учащихся умений самостоятельной познавательной деятельности. В частности, старшеклассникам предложено подготовить мультимедийную презентацию репродукций картин художников-неоромантиков и охарактеризовать одно из произведений с учетом особенностей неоромантизма. Прослушивание камерной «оперы-минютки» «Ноктюрн» украинского композитора Н. Лысенко позволит школьникам определить неоромантические стилевые особенности в музыке и понять творчество О. Кобылянской в художественном контексте.

Итак, апробация учебника «Украинская литература 10 класс» (уровень стандарта) (авторский коллектив — А. Фасоля, Т. Яценко, В. Улищенко, Г. Бийчук, В. Тименко) подтверждает перспективу организации контекстного изучения художественного произведения, то есть возможности его рассмотрения в контексте отечественной и зарубежной литературы,

истории искусства, философской мысли, во взаимосвязях с другими художественными текстами и произведениями других видов искусства, способствует формированию читательской компетентности и повышению уровня общей культуры старшеклассников в целом.

Список литературы

1. Про схвалення Концепції «Нова українська школа» на період до 2029 року: Розпорядження КМУ від 14 груд. 2016 р. № 988-р [Електронний ресурс]. — Режим доступу <https://www.kmu.gov.ua/ua/pras/249613934> — Назва з екрану.
2. Українська література: підручник для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту / А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко, Г. Бійчук, В. Тищенко. — Київ: Пед. думка, 2018. — 275 с.
3. Яценко Т. О. Підручник української літератури в контексті сучасних освітніх завдань / Т. О. Яценко // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. / НАПН України, Ін-т педагогіки. — Київ: Педагогічна думка, 2016. — Вип. 17. — С. 560–567.

Трубачева С. Е.,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу дидактики
Інституту педагогіки НАПН України;

Барановська О. В.,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу дидактики
Інституту педагогіки НАПН України

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СТРУКТУРІ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА

Сучасний підручник позиціонується, в першу чергу, як основа для формування ключових компетентностей учнів, інструмент організації активної пізнавальної діяльності учнів, засіб демонстрації застосування нових технологій, які мотивують школяра на оновлення знань у відповідності зі своїми потребами [2; 3; 4].

Сучасні педагогічні технології мають бути засновані на діалозі, творчій співпраці з використанням проектних та дослідницьких методів, передбачати

взаємодопомогу та обмін культурно-інформаційними, духовно-моральними, емоційно-ціннісними потоками між виконавцями відповідно до обраної проблематики. Застосування педагогічних технологій має посприяти формуванню досвіду діяльності учнів у сфері національної, загальнолюдської культури, культурологічних засад сімейних, соціальних, суспільних традицій, що є важливим для їх самовизначення та загальнокультурного розвитку [1; 2].

Компетентісно орієнтовані педагогічні технології є наступним етапом у розвитку ідей проблемного навчання, які підсилюються соціально та особистісно значущою ідеєю та практично-матеріалізованим результатом. При цьому використовуються прийоми колективної творчої діяльності, моделювання різних ситуацій, в основі яких лежить принцип орієнтовної основи дій. Навчання через проектування своєї діяльності, її результату та рефлексії усіх етапів процесу — основа розвиваючого, компетентісно орієнтованого навчання, що вносить свій істотний внесок в загальний розвиток учня. Освітня діяльність учнів, що базується на процесах проектування та дослідження, є важливим компонентом системи продуктивної освіти та нестандартним, нетрадиційним способом організації освітніх процесів через активні способи дій (планування, прогнозування, моделювання, проектування, конструювання, аналіз, синтез), спрямованих на реалізацію компетентісно орієнтованого підходу [1; 3; 4; 5]. Компетентність як інтегрований результат індивідуальної навчальної діяльності учнів формується на основі оволодіння ними змістовими, процесуальними й мотиваційними освітніми компонентами. У результаті роботи розвивається пізнавальний інтерес до предмета, до дослідницької діяльності в учнів, а для педагога ця робота впливає на професійне зростання й приносить задоволення.

Дослідженню можливостей шкільного підручника у реалізації компетентісного підходу в освіті присвятили свої роботи С. П. Бондар, І. П. Гудзик, Т. М. Засєкіна, В. В. Мелешко, О. В. Онопрієнко, М. І. Піддячий, С. П. Паламар, В. Г. Редько, І. І. Смагін, О. М. Топузов та багато інших. Ідеї фундаменталізації змісту освіти у форматі шкільного підручника мали свій розвиток у роботах О. В. Барановської, Г. О. Васківської, С. У. Гончаренка, Л. А. Липової, О. М. Онаць та ін.

Функції шкільного підручника реалізуються через усі структурні компоненти підручника, що забезпечують його стабільність і сучасність,

здійснення системи зв'язків з освітнім середовищем. Він може містити систематизовану навчальну інформацію, наведену в різній формі (текстовій, ілюстративній, графічній, статистичній тощо) на різних носіях (друкованих, електронних).

Структура класичної моделі підручника має охоплювати три основні блоки: 1) вимоги до результатів роботи учня з підручником (що саме учень має запам'ятати або вивчити в готовому вигляді; яку інформацію можна сприйняти як проблеми, що розв'язуються у підручнику з певними даними; які питання учень має вирішити самостійно; які дослідження, проекти, практичні роботи, завдання та вправи потрібно виконувати обов'язково, а які — за власним бажанням); 2) текстовий блок, який складається з основного, додаткового та пояснювального; 3) блок діяльнісного спрямування (питання й завдання на репродуктивну, проектну, творчу, емоційно-ціннісну, рефлексивну, контрольну-оцінну діяльність).

Зміст шкільного підручника, побудований за логікою компетентнісного підходу повинен мати акцент на практичній спрямованості навчального матеріалу з урахуванням ідей фундаменталізації змісту освіти: реалізації сучасного діяльнісного підходу в освіті, орієнтації на досягнення ключових компетентностей. Основним елементом роботи учнів при цьому буде освоєння навчально-дослідної, пошуково-конструкторської, творчої, проектної, комунікативної діяльності. Паралельно з освоєнням діяльності учень зможе сформулювати свою систему цінностей, підтримувати соціумом. З пасивного споживача знань учень стає активним суб'єктом освітньої діяльності.

Компетентісно орієнтовані педагогічні технології в структурі підручника також можуть бути підтримані системою вправ і рубрик, які спонукатимуть учнів до різноманітних видів роботи. Система вправ і завдань у підручнику повинна бути спрямована на вдосконалення різних практичних умінь і навичок, формування та розвиток досвіду предметної, міжпредметної та загальнонавчальної діяльності учнів, стимулювати в них уміння користуватися усіма видами мовленнєвої діяльності для спілкування й пізнання, уміння взаємодіяти з іншими людьми, виконувати різні соціальні ролі в групі й колективі.

Значну роль у реалізації діяльнісної та компетентнісної спрямованості сучасного підручника відіграє його орієнтаційний апарат, зокрема

система рубрик — рубрикація. У підручниках часто застосовуються словесні, графічні та зображувальні рубрики. Рубрики можуть відповідати різним дидактичним цілям, наприклад: мати узагальнююче та систематизуюче спрямування («Основні поняття та терміни», «Коротко про головне», «Опорні точки», «Підбиваємо підсумки»); націлюватися на перевірку та застосування набутих знань («Пригадайте», «Перевірте себе»); розроблятися для поглиблення та розширення знань («Для допитливих», «Історія відкриття», «Наука — практиці», «Дізнайся більше», «Цікаво знати»). Останнім часом набули популярності рубрики діяльнісного спрямування, розміщені наприкінці параграфа, наприклад: «Спробуй відповісти», «Як ви вважаєте?». Пізнавальний інтерес стимулюється досить вдало через ряд рубрик: «Подискутуйте», «Обери проект», «Попрацюй у парі», «Думаємо, розуміємо, відповідаємо», які мають сприяти пошуковій діяльності учнів та формувати науковий стиль мислення.

До дидактичних особливостей компетентнісно-орієнтованих педагогічних технологій можна віднести той факт, що вони спрямовуються на систематизацію знань учнів, їх упорядкування, встановлення істини. З безлічі вражень, знань, понять учень сам будує свій освітній результат, свій проект, своє уявлення про світ. Саме тому шкільний підручник має бути орієнтований на комплексну діяльність, яка стане засобом як інтелектуального творчого саморозвитку суб'єкта освітньої діяльності, так і засобом розвитку його дослідницьких та проектувальних здібностей.

У компетентнісно орієнтованій освітній діяльності перетинаються багато в чому процеси смисло- й життєтворчості, що реалізуються у формі рефлексії в процесі переосмислення й перетворення людиною життя, що і відповідає тому принципу саморозвитку, який є специфікою цієї діяльності, коли рішення одних завдань і проблем стимулює розвиток нових форм проектування, моделювання, дослідження. В результаті досягаються такі цілі: учні навчаються вирішувати пізнавальні завдання (пояснювати явища дійсності, їх сутність, причини, взаємозв'язки, використовуючи відповідний науковий апарат); орієнтуватися в ключових проблемах сучасного життя; вирішувати аналітичні проблеми. Як підтверджує педагогічна практика, компетентнісно орієнтоване навчання сприяє розвитку в учнів абстрактного мислення, саморефлексії, визначенню власної позиції, самооцінки, критичного мислення тощо, тобто комплексу якостей, що забезпечують успішність діяльності в умовах,

що змінюються, соціальну мобільність. У результаті такої освітньої діяльності в учнів розвивається пізнавальний інтерес, розвиваються та удосконалюються загальнонавчальні та дослідницькі здібності, формуються ключові компетентності.

Врахування дидактичних особливостей компетентнісно орієнтованих педагогічних технологій у структурі шкільного підручника надає можливість зробити його діяльнісно зорієнтованим і спрямовувати учнів на навчально-інформаційну, рефлексивну, творчу, комунікативну, проектну, дослідницьку, емоційно-ціннісну, оцінну діяльність. Також будуть створені умови для індивідуалізації освітнього процесу, можливість вибору учнем шляху засвоєння поданого матеріалу на різних рівнях.

Список літератури

1. Барановська О. В. Інформаційні компетентності учнів як дидактична категорія. / О. В. Барановська // Біологія і хімія в школі, 2004. № 6. С. 32–34.
2. Барановська О. В. Міжпредметні зв'язки у підручнику для профільної школи: практична зорієнтованість та технологізація. / О. В. Барановська // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. Вип. 16. Київ, 2016. С. 17–26.
3. Топузов О. М. Компетентнісні засади сучасного підручникотворення. / О. М. Топузов // Експертиза шкільних підручників: інструктивно-методичні матеріали для експертизи електронних версій проектів підручників для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів: посібник. — Київ: Педагогічна думка, — 2016. — С. 26–29.
4. Трубачева С. Е. Шкільний підручник у компетентнісно зорієнтованому освітньому середовищі. // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. Київ: Педагогічна думка, 2015. Вип. 15. Ч. 2. С. 300–308.
5. Трубачева С. Е., Трубачев С. І. Формування навчальних компетентностей в умовах професійно зорієнтованого освітнього середовища навчального закладу. Педагогіка: традиції та інновації: матеріали ІУ Міжнародної науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 17–18 лютого 2017 р.). Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2017. Ч II. С. 105–108.

Удовиченко І. В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
проректор з науково-педагогічної та методичної роботи
Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ПІДРУЧНИКАХ З ГЕОГРАФІЇ ДЛЯ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Спрямованість освіти на засвоєння учнями системи знань, що була традиційною й виправданою ще декілька десятиліть тому, уже не відповідає сучасному соціальному замовленню, яке вимагає виховання самостійних, ініціативних, відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти у розв'язанні соціальних і виробничих задач. Сьогодні рівень освіченості учнів вже визначається не обсягом знань, а їхньою готовністю розв'язувати проблеми різної складності (на основі знань, умінь і навичок), сформованими компетентностями.

З огляду на це та враховуючи, що шкільний підручник залишається домінуючим джерелом предметних знань у школі, актуальним є поєднання вимог до його осучаснення та прикладне спрямування змісту з метою формування ключових, предметних компетентностей учнів.

Компетентнісний підхід — предмет вивчення науковців: Н. Бібік, І. Беха, Л. Боголюбова, В. Болотової, І. Зимньої, О. Бондаревської, Т. Волобуєвої, Н. Калініної, В. Краєвського, О. Овчарук, О. Пометун, Д. Равена, Б. Рея, С. Рябова, О. Савченко, Л. Сохань, О. Сухомлинської та багатьох інших.

Необхідною умовою сьогодення є поліпшення якості шкільної природничої освіти, що потребує постійного оновлення навчально-методичного забезпечення навчальних кабінетів методичними та дидактичними матеріалами, навчально-наочними посібниками, технічними засобами навчання тощо.

Розробляли та створювали відповідне навчально-методичне забезпечення з предмета велика кількість науковців і практиків у різні часи.

Значення навчально-методичного забезпечення у практиці роботи вчителя географії висвітлювали: Н. Гончарова, Л. Зеленська, С. Кирилюк, О. Надтока, Т. Назаренко, Г. Пічугіна, Є. Плісецький, В. Соловійова, О. Стадник, О. Топузов, І. Шоробура, Г. Щука та інші.

Питання конструювання й використання навчально-методичних комплексів, комплектів та їх компонентів у своїх працях розглядали: Ю. Бабанський, В. Беспалько, В. Вязовкин, Ю. Гафарова, Ю. Господарик, І. Зверев, Д. Зуєв, А. Макаров, В. Максаковський, Т. Назарова, В. Пасічник, З. Трофимова, С. Шаповаленко тощо.

Питанням шкільного підручникотворення з географії присвятили свою увагу: Г. Бабченко, В. Баштовий, В. Бойко, І. Брущенко, Л. Булава, О. Варакута, Л. Вішнікіна, Й. Гілецький, Т. Гільберг, О. Гончаренко, І. Дітчук, Г. Довгань, М. Дольницький, В. Дорошенко, Г. Думанська, О. Заставецька, Ф. Заставний, В. Ільченко, С. Капіруліна, С. Кобернік, Р. Коваленко, Т. Коршевніук, Л. Круглик, О. Любимцева, П. Масляк, С. Міхелі, Н. Муніч, О. Надтока, Т. Назаренко, Л. Паламарчук, В. Пестушко, Л. Покась, С. Рудницький, Л. Тименко, О. Топузов, В. Садкіна, Т. Сак, В. Самойленко, М. Сеньків, В. Січинський, А. Сиротенко, О. Скуратович, В. Совенко, О. Стадник, Г. Уварова, Р. Шаламов, П. Шищенко, А. Шуканова, Б. Чернов, Р. Чобан, В. Юрківський, О. Ярошенко, Б. Яценко та інші.

Якісну освіту розглядають сьогодні як один із індикаторів високого показника життя, інструмент соціальної та культурної злагоди, економічного зростання. Міжнародне співтовариство нині непокоять питання якісної освіти з проєкцією набуття молоддю життєвих компетентностей. Українське суспільство не є виключенням, необхідність його оновлення об'єктивно існує й цей фактор спонукає до змін в освіті — освіта має відповідати викликам сучасності [2].

У Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти, що визначає вимоги до освіченості учнів і випускників основної та старшої школи України, гарантії держави в її досягненні, передбачається забезпечення наступності й перспективності змісту освіти, вимог щодо створення передумов формування соціальної, комунікативної, комп'ютерної, економічної та інших видів компетентності учнів [1].

Необхідною умовою сьогодення є поліпшення якості шкільної географічної освіти, що потребує постійного оновлення навчально-методичного забезпечення викладання предмета, яке включає в себе навчально-методичну літературу з дисциплін, підручники, навчальні посібники, дидактичні та наочні матеріали, комп'ютерні навчальні програми тощо.

Сьогодні, як багато років тому, основним засобом навчання у закладах загальної середньої освіти залишається підручник, за допомогою якого вчитель розкриває питання шкільної програми, допомагаючи учням їх усвідомити; визначає обсяг знань, які належить засвоїти; сприяє формуванню відповідних

умінь і навичок [4]. Вимоги до нової української школи передбачають формування ключових компетентностей, які необхідні для особистого розвитку та здатні забезпечити реалізацію життєвого успіху учня, й цьому має сприяти навчання в школі взагалі та за допомогою сучасного підручника зокрема.

З метою реалізації компетентнісного підходу, у контексті вимог до нової української школи, доцільним і своєчасним, на нашу думку, є введення до змісту сучасних підручників з географії тематичного блоку запитань, побудованих із урахуванням чотирьох змістових ліній: екологічна безпека та сталий розвиток, громадянська відповідальність, здоров'я та безпека, підприємливість та фінансова грамотність, наприклад:

- як впливає сучасна безконтрольна вирубка лісів в Українських Карпатах на екологічний та фінансово-економічний стан регіону, здоров'я та матеріальний добробут місцевого населення;
- укажіть, які економічні, екологічні, соціальні наслідки мали погіршення здоров'я та тривала депопуляція населення України, запропонуйте шляхи вирішення цієї проблеми;
- поясніть перспективи розвитку рибної промисловості у зв'язку з підвищенням температури води й рівня забруднення Світового океану та їхній вплив на здоров'я споживачів і ціну готової продукції, зокрема в Україні.

Успішність навчання учнів дисциплінам природничого спрямування й ефективність використання вчителем дидактичних інструментів істотно залежить від забезпечення цього процесу ефективними засобами, зокрема, підручниками, які мають бути сучасними. Саме завдяки підручнику реалізується мета й завдання навчальної програми, відображається її зміст. Водночас, сучасний підручник — це самодостатній, універсальний засіб навчання, один із найважливіших складників навчально-методичного забезпечення курсів природничого циклу в школі, який має бути не лише джерелом інформації, але й чинником інтелектуального розвитку та формування основних предметних компетентностей учнів.

Навчально-методичне забезпечення з предмета — передумова засвоєння навчального матеріалу учнями в школі. Від того, наскільки розробленими є всі складники навчально-методичного комплексу з географії залежить, у свою чергу, наповнюваність навчально-методичного комплексу для вчителя й учня та результативність навчання зокрема.

Центром моделей розвитку закладів освіти нового типу є творча особистість. Тож створити освітнє середовище, побудувавши освітній процес

таким чином, щоби допомогти учням реалізувати свої індивідуальні якості, сприяючи переорієнтації їхнього репродуктивного мислення на творче індивідуальне конструювання — завдання сучасної школи [3], оснащеної відповідним навчально-методичним забезпеченням.

З огляду на це, перспективами подальших розвідок у цьому напрямі є, зокрема, оформлення банку запитань компетентнісного спрямування з географії (за всіма змістовими лініями) для учнів старших класів профільної школи.

Список літератури

6. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Географія та основи економіки в школі. — 2004. — № 2. — С. 2–7.
7. Життєва компетентність особистості / За ред. Л. В. Сохань та ін. — К.: Знання, 2011. — 520 с.
8. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні — інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати [Текст]. / В. Г. Кремень — К. : Грамота, 2005. — 448 с.
9. Назарова Т. С. Стратегія розвитку учебной книги / Т. С. Назарова, Ю. П. Господарик // Педагогика. — 2005. — № 3. — С. 10–19.

Удовиченко Л. М.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української літератури і компаративістики
Інституту філології
Київського університету імені Бориса Грінченка

АВТОРСЬКА КОНЦЕПЦІЯ ПІДРУЧНИКІВ ІЗ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Переосмислення ролі та значення літературної освіти у житті молодого покоління, перегляд засад читацької діяльності учнів старшої школи, вироблення нових підходів до вибору змісту навчання та пошук ефективних шляхів досягнення його очікуваних результатів спонукають розробляти та апробувати нові концепції навчальної літератури.

У сучасному інформаційному світі, коли практично кожен учасник освітнього процесу має вільний доступ до різних інформаційних джерел, переглядаються традиційні функції підручників: розкривати основний зміст навчання та організувати самостійну роботу учнів [1]. Основне

завдання навчальних книг із зарубіжної літератури для старшої школи на сучасному етапі — не стільки пояснювати художній текст, ілюструвати й демонструвати його естетичні переваги, скільки захоплювати учнів творами мистецтва слова, робити читання особистісною потребою, спонукати до усвідомленої інтерпретації творів мистецтва слова та осмисленої рецепції найяскравіших здобутків світової культури, залучати до обговорення, критичного аналізу, співпраці й творчого переосмислення. Сучасний підручник все більше розуміється як дидактична система, покликана забезпечувати розвиток ключових компетенцій учнів-читачів, збагачувати їх життєвий і чуттєвий досвід, розвивати емоційний інтелект, формувати психологічну готовність до навчання упродовж життя [3]. Стимулювання власного пошуку, організація діалогу з текстом, мотивування до власної оцінки тощо зможуть стати для учнів не лише міцною основою літературних знань, а й потужним поштовхом у виробленні власної картини світу, особистісної позиції у навчанні й житті.

Важливим критерієм для визначення якості підручника із зарубіжної літератури для старшої школи є його концепція, згідно з якою розкривається зміст, зберігається наступність у навчанні й розвитку життєво важливих компетенцій, пропонуються ефективні методи й форми роботи та реалізується методика розвитку читацької діяльності [2, с. 36]. Тому сьогодні вельми важливо теоретично обґрунтувати концептуальні основи підручника для Нової української школи.

Авторську концепцію підручника із зарубіжної літератури для старшої школи розроблено й реалізовано у рукописі навчальної книги для 10-го класу «Зарубіжна література: підруч. Для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Н. М. Кадоб'янська, Л. М. Удовиченко. — Видавничий дім «Освіта», 2018 (у співавторстві), якій рекомендовано надати гриф Міністерства освіти й науки України (квітень, 2018 р.).

Основні принципи цієї концепції такі:

- цілісності: зміст і структурування навчальної книги має забезпечувати внутрішньопредметну інтеграцію знань про мистецтво слова зарубіжних країн для формування цілісної картини світу; методи та форми навчання — послідовну читацьку діяльність, систематизацію, творче застосування умінь, навичок та способів дій;
- наступності між розділами та підрозділами підручника завдяки контекстуальній характеристиці художніх творів (історичний, культуроло-

гічний, національний, загальнолюдський контексти) та ефективного методичного апарату, який забезпечуватиме особистісне критичне сприйняття та творче застосування здобутих знань, умінь та способів дій;

- герменевтичності, який сприятиме розширенню та поглибленню знань учнів про особливості мистецтва слова, засоби зображення, закономірності розвитку художньої літератури різних країн світу;

- науковості, що забезпечуватиме як опанування наукових положень, так і розвиток читацької діяльності старшокласників з різним рівнем навчальних досягнень. При цьому справедливою є думка Я. Коменського, який стверджував, що до вивчення у шкільному курсі слід вводити «виклад уже відомого нам, людям; перелік того, чого ми поки не знаємо; речі нововідкриті; речі, що вивчаються». Особливо це стосується зарубіжної літератури, твори якої характеризуються множинністю читацьких інтерпретацій, по-різному прочитуються та оцінюються не лише представниками різних поколінь, а й читачами однієї вікової групи.

Авторська концепція підручника ґрунтується на засадах педагогічної антропології, що сприятиме розумінню учнями ролі й значення читання в особистому зростанні, осмисленні власного внутрішнього світу й себе в навколишньому середовищі через художні тексти.

Структурування навчального матеріалу у підручнику забезпечуватиме створення у свідомості учнів цілісного уявлення про твори мистецтва слова зарубіжної й української літератури та розвиток читацької компетенції.

Навчальні тексти розбито на завершені інформаційні блоки: розділи й підрозділи, пункти та підпункти. Обсяг блоків невеликий, вони належно ілюстровані. Чисельні схеми й таблиці достатньо систематизують та унаочнюють інформацію. Робота з ними не викликатиме труднощів у юнаків і юнок. А творчий підхід учителів до послідовності опрацювання інформаційних блоків дозволить реалізовувати власну методику вивчення художніх творів.

Наскрізна ідея підручника — прислів'я часів Стародавнього Риму «**Vox audita perit littera scripta manet**» (Озвучене голосом щезає, написана літера залишається) — об'єднує навчальний матеріал. Упродовж навчання учні зможуть оцінити універсальність цього твердження, подискутувати про завжди актуальний сенс творів класичного мистецтва слова, підтвердити справедливість прислів'я своїми розмірковуваннями або заперечити власними аргументами. Такі завдання дозволяють уникати дидактизму,

підкреслюють, що у підручнику подано загальноприйнятту думку про літературні періоди й художні твори, але читач має право на власну позицію, яка, проте, потребує аргументації та пояснення.

Для ефективного формування в учнів знань, умінь і способів дій у підручнику використовується принцип «потрійного акцентування»:

- на початку розділу формулюється, про що дізнаються учні, опрацювавши розділ підручника (мотивація навчальної діяльності, актуалізація читацького досвіду, створення емоційного фону, формування психологічної готовності, визначення навчальних цілей);
- наприкінці розділу, в рубриці «Завантаж інформацію», запропоновано короткі висновки для узагальнення та систематизації навчальних досягнень (повторення основної інформації, фіксування основних положень у зручній формі, вибір найкращого формулювання);
- остання рубрика кожного розділу «Ключові поняття теми» дозволяє перевірити, чи відповідають результати навчання сформульованим завданням, чи виправдалися очікування учнів, чи на всі питання можна було отримати відповідь.

Активізувати мисленнєву діяльність учнів покликані завдання: звірити сформульовані цілі та отримані результати, доповнити подану інформацію важливими коментарями, запропонувати питання для обговорення на підсумкових уроках тощо.

Вивчення теоретичного та художнього матеріалу у підручнику завершують рубрики «Оцінки й обговорення», «Завдання для співпраці», «Завдання для геймера», які забезпечать дискусію, сприятимуть розширенню та поглибленню знань, спонукатимуть до аналітичної, критичної та творчої роботи, розвиватимуть вміння співпрацювати з іншими.

У підручнику продумано взаємозв'язок змістового та процесуально-діяльнісного складників навчання для формування читацької компетенції. Кожний інформаційний (теоретичний матеріал) та художній (тексти художніх творів) блоки супроводжуються дидактичними матеріалами, покликаними допомогти учням засвоювати знання, оперувати ними в різних навчальних ситуаціях, встановлювати міжпредметні та внутрішньопредметні зв'язки, включати засвоєне у широку систему уявлень про художній світ та його роль у розвитку особистості.

Авторська концепція підручників із зарубіжної літератури для старшої школи забезпечує:

- формування кваліфікованого читача;
- реалізацію змістових ліній літературного компонента державного стандарту: емоційно-ціннісної, літературознавчої, загальнокультурної, компаративної;
- адаптацію літературної освіти до інтересів і потреб сучасних учнів старшої школи (інноваційні форми навчання, різнотипні способи діяльності та різнорівневі питання й завдання);
- створення ефективних умов для навчання за критеріями: «знає та розуміє», «уміє та застосовує», «інтерпретує й аналізує», «виявляє ставлення й оцінює», «творчо осмислює та переосмислює», «застосовує» тощо;
- розвиток читацької культури учнів.

Список літератури

1. Бандура О. М. Шкільний підручник з української літератури / О. М. Бандура. — Київ: Пед. думка, 2001. — 76 с.
2. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. / Є. А. Пасічник. — К.: Ленвіт, 2000. — 384 с.
3. Фасоля А. М. Підручник української літератури в системі особистісно зорієнтованого навчання / Анатолій Фасоля [Електронний ресурс]. — Режим доступу: ozonlit.org. — Назва з екрану.

Часнікова О. В.,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу географії та економіки
Інституту педагогіки НАПН України

ПІДРУЧНИК ЕКОНОМІКИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Сьогодні досить розповсюдженою є думка, що необхідність виховання підприємливої молоді — не лише засада економічного розвитку, а й умова виживання України як держави. Мабуть тому, у переліку ключових компетентностей випускника Нової української школи названо й підприємницьку.

За Державним стандартом базової й повної загальної середньої освіти підприємницька компетентність є також однією з ключових. Вона перед-

бачає реалізацію здатності учнів співвідносити власні економічні інтереси й потреби з наявними ресурсами, інтересами й потребами інших людей та суспільства; організувати власну трудову та підприємницьку діяльність і роботу колективу, орієнтуватися в нормах й етиці трудових стосунків; аналізувати й оцінювати власні професійні можливості, здібності та співвідносити їх з потребами ринку праці; складати, здійснювати й оцінювати плани підприємницької діяльності та особисті бізнес-проекти; презентувати й поширювати інформацію про результати власної економічної діяльності та діяльності колективу.

«Суспільство знань» вимагає креативності, глобальної компетентності та мобільності, критичності та нестандартності як від сучасних випускників шкіл, так і від учителів, які мають володіти сучасним спектром педагогічних стратегій (стратегій навчання), що забезпечують максимальне поліпшення учнівських досягнень [2]. Актуальною проблемою впровадження компетентнісного підходу в практику навчання є проблема створення засобів навчання, в тому числі й підручників. Сьогодні суб'єктам освітнього процесу (педагогам та учням) надано право самостійно обирати підручники, навчальні посібники та інші засоби навчання. Але до сих пір саме підручник часто є основним, а іноді й єдиним засобом навчання, тому він має впливати на мотиваційну сферу учня. Підручник має зацікавити, змотивувати та стимулювати учнів у розвитку ключових компетентностей.

Основною вимогою на цей час залишається мотивація до опанування предмету. Тобто підручник економіки фактично мотивує учня до вивчення економічної теорії у скороченому та спрощеному вигляді. Тому перед розробниками підручників нового покоління постало завдання мотивувати учня не лише на предметну сферу, а й на сферу реалізації життєвих інтересів особистості. Практична значущість розробок у сфері мотивації складається у пошуці ефективних прийомів роботи, нових методів і підходів у навчанні, а також виявленні нових джерел мотивації. За Меденцовою Т. М. «мотивація — гнучке утворення, вона обумовлена змінами в залежності від соціальної та економічної ситуації» [3].

За цих умов на перший план виходить задача створення мотивуючого контексту підручника: сукупності факторів, які зможуть впливати на розвиток підприємницької компетентності учнів. Підручник економіки має спиратися на особистий життєвий досвід учнів; його зміст, містити якомога більше матеріалу із реальної практики підприємництва, життєвих історій

підприємницького успіху. Таким чином, учень повинен розуміти, навіщо йому необхідні знання із сфери економіки (економічні закони, математичні моделі, складні економічні поняття), де та як він зможе їх застосувати.

Сучасний підручник виконує не лише інформаційну, а й діяльнісну функцію. Змістовно підручник економіки має надати можливості, які забезпечать діалог між учасниками освітнього процесу. Цьому сприятимуть наявність у підручнику таких завдань: проблемні ситуації (кейси); теми есе (проектів), завдання для роботи зі статистичною або фактичною інформацією (такої інформації може бути недостатньо, й тоді учень має її відшукати за допомогою різних джерел), або забагато (як часто буває у реальному житті). Формуванню та розвитку підприємницької компетентності учнів мають сприяти й домашні завдання міжпредметного типу. Виконання таких завдань налаштовує учнів на творчу пошукову діяльність і стимулює їх ініціативу, креативність та винахідливість.

Підручник економіки має стимулювати самоосвіту й містити завдання (вправи) для самоперевірки. Завдання підручника сприятимуть здійсненню самоконтролю, самооцінки, не пов'язаних з контролем вчителя. Електронний додаток (сукупність електронних освітніх ресурсів, призначених для застосування в освітній діяльності спільно з підручником) може доповнити підручник.

Виховний потенціал підручника дозволить зрозуміти шанобливе ставлення до чужої власності; значення етичних норм і моральних цінностей в економічній діяльності окремих людей і суспільства; вміння ухвалювати раціональні рішення, оцінювати та брати відповідальність за їх можливі наслідки для себе, свого оточення й суспільства в цілому [4, С. 14].

Для того, аби підручник економіки став джерелом мотивації для розвитку підприємницької компетентності учнів та якщо він направлений на гуманізацію освітнього процесу, він має містити позитивні орієнтації на засвоєння змісту економічної освіти, забезпечувати основні види мотивації до підприємницької діяльності.

Список літератури

1. Гельбак А. М. Формування підприємливості учня як ключової компетентності для життя: [методичні рекомендації] / А. М. Гельбак. — Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2017. — 24 с.

2. Педагогічна Конституція Європи [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.arpue.org/index.php/ru/hlavnaia/104-pedagogicheskayakonstitutsiya-evropy/141-pedahohichna-konstytutsiia-yevropy-1>
3. Меденцова Т. М. Аналіз понять «мотиви» та «мотивація навчання» особистості. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/7/statti/2medencova.htm
4. Уроки з підприємницьким тлом: [навчальні матеріали] / за заг. ред. Е. Бобінської, Р. Шияна, М. Товкало. — Варшава: Сова, 2014. — 398 с.

Шелестова Л. В.,

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник відділу дидактики
Інституту педагогіки НАПН України

НАВЧАЛЬНЕ ВИДАННЯ «ВЧИМОСЯ ЧИТАТИ» ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Різнманітні навчальні видання (посібники, робочі зошити, підручники тощо) є одним із важливих засобів організації освітнього процесу у закладах освіти. Їхня якість значно впливає на ефективність процесу навчання, виховання й розвитку дітей.

Загальновідомими вимогами до навчального видання є такі: зміст має відображати сучасний рівень розвитку наукового знання у певній галузі, бути системним і викладеним у доступній для розуміння дітьми певного віку формі; структура має відповідати логіці певного предмета, сприяти цілісному й системному засвоєнню змісту; містити організаційний апарат, який допомагає ефективно опанувати зміст тощо. Ці вимоги уже давно напрацьовано у педагогічній науці, що зобов'язує розробників навчальних видань для різних ланок освіти використовувати їх як орієнтир у своїй роботі. Проаналізуємо одне із інноваційних видань, яке має концептуальну чіткість і якісно розроблений методичний апарат, дає змогу ефективно організувати процес навчання, має позитивні відгуки практиків.

В основу 1 та 2 частини навчального видання «Вчимося читати» [1; 2] покладено авторську технологію навчання читання дошкільників, яка є науковою спробою реалізації завдань збереження дитячої субкультури, орієнтування на цінності та інтереси дитини, її розвиток. Метою цієї тех-

нології є, з одного боку, формування навичок читання у дітей дошкільного віку, з іншого — розвиток у них мислення, сприйняття, уяви, словникового запасу, дрібної моторики, уявлень про навколишній світ. Вона базується на психолого-педагогічних даних про сенситивність та інші потенційні можливості дошкільного віку, їх недостатнє використання у теорії та практиці дошкільної освіти.

Перша частина посібника «Вчимося читати» розрахована на чотирирічних дітей: кількість об'єктів на сторінці, величина букв, рівень складності завдань, пропоновані види діяльності, темп виконання завдань вибудувалися з урахуванням вікових особливостей дітей саме цього віку. Однак багаторічний досвід використання посібника у практиці свідчить про те, що пропоновані завдання посильні й цікаві для трирічних малюків. У цьому випадку завдання слід виконувати у значно повільнішому темпі та з більшою допомогою дорослого. За пропонованим посібником можуть навчатися читати й п'ятирічні малюки, їм цікаво виконувати завдання, проте темп виконання завдань буде вищим, порівняно із чотирирічними дітьми. Це можна пояснити різною швидкістю протікання мислительних реакцій, різним рівнем сформованості дрібної моторики та навичок виконання дій, різними пізнавальними потребами тощо.

Оскільки зміст навчання є одним із основних чинників впливу на свідомість дитини, його дібрано відповідно до загальнодидактичних критеріїв (значущість для розвитку дитини, відповідність сучасному стану розвитку науки, доступність, відповідність віковим особливостям) та специфічного критерію — забезпечення одиницями змісту можливостей для формування уявлень про основні сфери буття людини (природа, суспільство, власне Я, культура). Для реалізації поставлених завдань було внесено зміни до змісту навчання читання дошкільників, а саме: збагачено тематичний спектр текстів; збагачено емоційним, особистісно значущим матеріалом; поєднано логічне й образне мислення у процесі пізнання; враховано пізнавальну спрямованість інтересів сучасних дошкільнят; зміст дає змогу встановлювати зв'язки між об'єктами навколишньої дійсності; здійснено специфічне структурування.

У 1 частині посібника зміст структуровано відповідно до послідовних етапів процесу навчання читання: діти спочатку вивчають літери, що позначають голосні звуки; у наступному розділі ознайомлюються із літерами, що позначають приголосні звуки та вчать читати відкриті

склади з ними, пізніше — простих двоскладових слів; після чого — вивчають йотовані літери; далі — вчать читати закриті склади з вивченими раніше літерами; потім — вчать читати склади зі збігом приголосних; насамкінець — читають слова, шліфуючи раніше здобуті навички читання. У 2 частині посібника зміст структуровано відповідно до різних сфер буття, в межах якої діти читають лексику різного рівня складності (слова, словосполучення, речення, тексти) з кожної теми. Ця частина містить такі розділи: «Я. Я та інші», «Що я споживаю», «В оселі та поза нею», «Гра і мистецтво», «Час», «Планета Земля», «Рослини, гриби, тварини».

Методи та засоби навчання дібрано відповідно до оновленого змісту. У посібнику «Вчимося читати» процесуальний компонент є засобом організації навчання читання та засобом різнобічного розвитку дітей дошкільного віку. Тому кожна частина посібника є логічно вибудованою системою навчально–розвивальних завдань. В цих завданнях спочатку акцентується увага на тих видах діяльності, які подобаються дітям і які вони легко виконують, а потім — уже на самому читанні. Це дає змогу дитині опановувати навички читання у власному темпі, рухаючись від простого до складного.

Опанування навичок читання відбувається за певним алгоритмом, тому процес навчання читання поділено на простіші процеси: упізнання й називання букв; упізнання й називання складів; вирізнення складів у структурі слова; називання складів у слові (читання слів). Тому завдання у книзі викладено у логічній послідовності: пропонувані завдання є не випадковим набором, а складають чітку й логічно вибудовану систему. Вивчення кожної букви передбачає певний порядок дій: ознайомлення з буквою, ознайомлення зі складами, відшукування певних складів серед інших, виділення певних складів у словах в різних позиціях (на початку, в середині та в кінці слова), складання слів із уже відомих складів. Оскільки дошкільнята мають певні труднощі у об'єднанні букв у склади й злитому їх прочитанні, тому передбачається багаторазове (але неодноманітне) оперування дитини цією категорією. Таке багаторазове повторення складів у різних варіантах та з використанням різних видів діяльності поступово формує у свідомості дитини механізм утворення складів.

Перехід від читання слів до читання текстів також здійснюється за певним алгоритмом, який діє в межах завдань з однієї теми. В основі цього

алгоритму також покладено рух від простого до складного: читання слів певної тематики, поєднання слів у словосполучення та їх читання, читання речень із цієї ж теми, читання коротких текстів.

У навчальному посібнику закладено принцип максимальної різноманітності. Для вивчення однієї букви дітям пропонується 5–8 завдань із використанням різних видів діяльності (малювання, ліплення, вирізання, співання, пересування у просторі, конструювання), які покликані урізноманітнити їхню діяльність, здивувати та порадувати їх.

Усталеною у психології є теза про важливість мотивації, пізнавального інтересу у навчанні й розвитку дитини. Тому автором посібника приділено особливу увагу до підвищення мотивації дітей до пізнання у процесі навчання читання. Для цього використано такі прийоми: формулювання завдань посібника містить у собі принцип добровільності («якщо хочеш», «якщо тобі цікаво» тощо); у змісті завдань використовується велика кількість різних образів тварин та казкових персонажів; лексика близька й зрозуміла дошкільникам, цікава тематично; лексика має позитивну емоційну забарвленість, що створює оптимістичний і радісний настрій тощо.

Одним із чинників, який перешкоджає успішному навчанню дітей, є комплекс складності навчального завдання, який не дає змоги кожній дитині відчувати себе успішною та знижує самооцінку. Щоб уникнути цієї ситуації, у завданнях спочатку акцентується увага на тих видах діяльності, які подобаються дитині (малювання, вирізання, конструювання тощо) і які вона легко може виконати, а потім на процесі навчання читання як такому. Окрім того, ознайомлення з кожною темою розпочинається із найпростішого завдання, плавно переходячи до складнішого та найскладнішого.

Формування навичок читання пропонується здійснювати із залученням природного та ілюстративного матеріалу, що дає можливість задіяти у роботу паралельно й одночасно ліву та праву півкулі головного мозку, тобто поєднувати у пізнавальній діяльності як асоціативно-образне, так і логічне мислення у сприйманні нового. Окрім того, робота з малюнками сприяє розширенню уявлень дітей про навколишній світ та збагаченню їхнього словникового запасу.

Навчання читання проходить в ігровій діяльності. Діти виконують завдання, граються, малюють, вирізають і непомітно для себе навчаються

читати. За 1-ою частиною посібника діти вчать читати склади та слова, за 2-ою частиною — читати слова, словосполучення, речення та коротенькі тексти.

Процес навчання читання передбачає врахування індивідуальних особливостей дітей, дає змогу варіювати кількість завдань, місце та темп їх виконання: завдання можна виконувати не за столом, а, наприклад, на килимку; якщо дитина любить розфарбовувати, можна для неї збільшити саме цей тип завдань; кожна дитина має змогу виконувати завдання у зручному для неї темпі тощо. Завдання посібника можна виконувати як індивідуально, так і в груповій роботі.

Цінність посібника «Вчимося читати» для практичного працівника полягає в технологізованості матеріалу, що дає змогу педагогу чи батькам зекономити час і зменшити зусилля для підготовки занять з дитиною. Водночас дорослий має можливість виявити власну творчість у способах подачі завдань, у використанні додаткових ігрових прийомів. Обидві частини книги виконують подвійну функцію: робочого зошита для дітей з оволодіння процесом читання й посібника для дорослих з питань організації та методики навчання.

Таким чином, на основі здійсненого аналізу можемо зробити висновок: запропоноване навчальне видання враховує вимоги стандарту дошкільної освіти в Україні щодо мовленнєвого розвитку та навчання елементів грамоти дошкільників. У ньому дотримано загальнодидактичних вимог до навчальних видань: враховано вікові особливості дітей означеного віку, відображено базовий мінімум наукового знання; зміст навчання викладено системно, він містить необхідні ілюстрації та сприяє різнобічному розвитку дітей, посібник містить добре розвинений методичний апарат, який дає змогу організувати диференційоване навчання й самостійну роботу дітей.

Список літератури

1. Шелестова Л. В. Вчимося читати. Робочий зошит для дітей 4–5 років. Частина 1. / Л. В. Шелестова. — К.: Фенікс, 2018. — 272с.
2. Шелестова Л. В. Вчимося читати. Робочий зошит для дітей 6–7 років. Частина 2. / Л. В. Шелестова. — К.: Фенікс, 2018. — 276с.

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

ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА В СУЧАСНОМУ КИТАЇ

Світові тенденції, що відбуваються у сучасній освіті, зумовлюють необхідність її реформування. Теперішні зміни в освітніх системах різних країн, у тому числі й Китаю, спрямовано на підвищення освітнього рівня. Одним із найважливіших напрямів державної політики в галузі модернізації освіти КНР є оновлення навчального змісту крізь призму компетентнісного підходу. Це вимагає створення високоякісних шкільних підручників нового покоління, що відповідають цілям сучасної освіти.

У Китаї досить серйозно підходять до створення друкованої продукції, яка забезпечує якісну підготовку учнів до життя, сприяє розвитку їхніх інтелектуальних і творчих здібностей, опануванню знань, актуалізації навичок, затребуваних життям, умінню опрацьовувати інформацію, гнучко реагувати на зміни в житті тощо. У країні друкують книги з різних напрямів знань, орієнтовані на дітей різного віку, які розрізняються структурою, рівнем та обсягом матеріалу, що викладається, формою подачі текстового й ілюстративного матеріалу.

Необхідно відзначити єдність поглядів китайських вчених-педагогів на те, що основне призначення сучасного підручника — навчити отримувати знання (вчити вчитися). Для людини надзвичайно важлива не стільки енциклопедична грамотність, скільки здатність узагальнювати знання та вміння в конкретних життєвих ситуаціях для вирішення проблем, що виникають в реальній діяльності. Якщо раніше підручник розглядався як основний носій змісту освіти, основне джерело знань, то сьогодні підручник є скоріше орієнтиром у царині інформації, має практико-орієнтований характер. Тобто в нових умовах реалізації компетентнісного підходу підручник стає основним інструментом управління навчальною діяльністю учня.

Основним напрямом такого підходу є підготовка учнів до самостійної діяльності в надзвичайно мінливому світі, наповненому різноманітною інформацією. Підручник нового покоління орієнтований на вирішення завдання залучити учнів до інформаційного освітнього середовища й, навіть, до його створення з метою придбання ними індивідуального досвіду вирішення завдань. Отже, сучасний підручник повинен бути орієнтований на розвиток умінь учнів практично застосовувати вивчений матеріал у реальному житті на основі отриманих теоретичних знань, тобто «життєвих» навичок. Реалізація компетентнісного підходу в навчальних виданнях передбачає перегляд сформованого підходу до формату підручника, написання навчальних текстів, розроблення питань і завдань для учнів.

Сучасні китайські стандарти до підручників вимагають, щоб навчальний матеріал було подано цікаво, послідовно, щоб він відповідав канонам навчальної літератури, щоб учні могли неодноразово користуватися й розуміти його. Вважають, що змістовий компонент (контент) підручника є визначальним. Хорошим текстовим матеріалом є той, який за умови високого рівня науковості є доступним для користувачів тієї чи іншої вікової категорії. До того ж вкрай важливо, щоб він був написаний хорошою мовою та був збалансованим, тобто цікаво викладав основні факти й містив доступні тлумачення основних понять. Будь-який навчальний текст повинен відповідати таким критеріям: ґрунтовність, етапність, відображення епохи, культурні та ідеологічні традиції (нести освітню місію сучасної національної ідентичності), адекватність, відповідність фізичному та розумовому розвитку учня, швидкість і міцність сприйняття учнями навчальної інформації. Для реалізації останнього критерію в посібнику повинні використовуватися графіки, таблиці, діаграми, схеми, які підсилюють інтенсивність сприйняття навчального матеріалу. Під час побудови нового підручника також необхідно враховувати та використовувати можливості інноваційних технологій.

Уряд КНР заохочує та підтримує кваліфікаційні інститути та групи вдосконалювати підручники для загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до певних стандартів. Якщо автор(и) хочуть розробити новий підручник, він/вони повинні звернутися до Міністерства освіти КНР для затвердження проекту. Підготовка, перевірка та затвердження навчальних підручників здійснюється на двох адміністративних рівнях — національному та місцевому. Якщо підручники призначено для використання

використання його внутрішнього потенціалу під час опанування змісту предмета. Основний смисл розвивального навчання — розвиток мислення учнів.

Дуже важливо визначити умови формування комунікативно зорієнтованої особистості сучасного учня. Передусім йдеться про необхідність урахування вікових особливостей учнів; добір такої системи вправ і завдань, які спонукатимуть їх активно застосовувати здобуті знання й сформовані вміння й навички; використання різних організаційних форм роботи (парної, групової, ділової гри тощо), що сприятимуть розвиткові й удосконаленню комунікативних умінь і навичок [4; с. 5–7].

Механізм створення відповідної системи та ефективного впровадження її в шкільному курсі української мови базується на низці загальних і специфічних положень, описаних у працях психологів, дидактів і методистів. Особливо визначальними в сучасних умовах розвивальної української освіти, яка, по суті, покликана забезпечити єдність учіння, розвитку, виховання й особистісного становлення учнів. Саме тому системою вправ і завдань підручника з української мови передбачено роботу, спрямовану на формування комунікативно зорієнтованої особистості учнів, зокрема, варто дотримуватись таких принципів навчання:

- **принцип персонального цілевизначення**, що передбачає вибір чи самостійне проектування учнями конкретних навчальних цілей, такі дії розвивають здатність навчатися, життєво необхідні самоорганізаційні навички (у реалізації цього принципу на уроці української мови важливу роль відіграє самостійна робота учнів з відповідними навчальними опорами, у яких пропонуються ключові слова для формулювання цілей навчання, діалог між учнями, між учнем і вчителем, метод проектів);

- **принцип мотивації учіння й навчання**, що ґрунтується на інтересі, зацікавленості, допитливості, внутрішньому бажанні вчитися, емоційних переживаннях, пізнавальних потребах учнів (зацікавленість змістом тематичного матеріалу та методами його опанування сприяє підтриманню інтересу в навчанні, забезпечує «мотиваційну партитуру уроку», розвиває думки, емоції, почуття учнів);

- **принцип проблемності**, який ґрунтується на закономірностях пізнання з урахуванням зони найближчого розвитку особи й реалізується шляхом використання відповідних за характером діяльності методів навчання (евристичної бесіди, проблемних завдань, створення проб-

лемних ситуацій), що спонукають учнів мислити з метою розв'язання проблем;

- **принцип емоційності**, відповідно до якого потрібно спиратися на позитивні емоції учнів як суб'єктів навчання, вести з ними емоційний контакт, адже дієвість методів навчання (виклад матеріалу вчителем, діалог, підготовка й виголошення промови на уроці), продуктивність мисленево-мовленнєвого розвитку учнів значною мірою визначається їхніми емоційними установками;

- **принцип свідомої діяльності**, відповідно до якого учень розумітиме, як упроваджувати на практиці навчальні досягнення, коли поетапно здобуватиме їх у процесі виконання свідомих навчальних дій. Зазначений принцип реалізується за допомогою методу вправ, методу програмового навчання тощо;

- **принцип комунікативності навчання**, що орієнтує на створення умов для міжособистісного спілкування, співпраці, кооперації учнів, перетворення їх в активних суб'єктів навчання;

- **принцип ситуативності**, за якого вивчення мови відбувається за допомогою мовленнєвої ситуації (ситуації спілкування). Створення на уроках розвитку мовлення ситуацій (природних чи навчально-мовленнєвих) стимулюють мотивацію навчання, сприяють виникненню в учнів інтересу й бажання висловитись, брати участь у діалозі тощо;

- **принцип учнівської рефлексії**, що передбачає самоаналіз змісту, способів і результатів навчальної діяльності на основі самопізнання. Утілити це положення на уроці можна за допомогою рефлексійного есе, рефлексійного полілогу та інших методів, що дають змогу учневі виявити навички критично мислити, аналізувати власні успіхи й труднощі, вміння прогнозувати шляхи подальшої діяльності.

Для того щоб методи реалізації положень розвивального навчання набули ефективного застосування, учитель має чітко визначити розвивальні цілі (пізнавального, організаційно-регулятивного, комунікативного спрямування) та враховувати їх в організації навчальної взаємодії [3; с. 45].

Одним із важливих аспектів впровадження принципів розвивального навчання є з'ясування їх методів впровадження у навчальному процесі.

Серед методів навчання особливий розвивальний потенціал має метод проєктів.

Потрібно зазначити, що в педагогіці слово «проект» переважно вживається у двох значеннях: 1) як образ майбутнього результату системи у формі моделі; 2) як завершений цикл продуктивної діяльності, що складається з трьох основних фаз — проектування, технологічної та рефлексивної — кожна з цих фаз складається зі стадій, а стадії — з етапів. Друге значення й лягло в основу суті методу проектів.

Використання методу проектів у навчанні української мови дає змогу зробити навчально-виховний процес динамічним, різноманітним, психологічно збалансованим, сформувавши мотивацію саморозвитку мовної особистості, сприятливі стосунки між учасниками проектної роботи, допомагає розвивати організаційні здібності, творчі задатки школярів, збагачувати їхній особистий досвід. Усе це стимулює позитивне ставлення учнів до змісту навчального предмета й процесу української освіти.

З метою розвитку учнів як мовних особистостей варто залучати їх до виконання таких проектів, як («дидактична скринька», «модель творення словесного образу в прислів'ях», «словник», «взаємозв'язок мови, мислення та культури народу в українських прислів'ях», «магія слова», «магічні числа» тощо). Виконання пропонованих проектів розширює лінгвістичний світогляд учнів, їхній соціокультурний досвід, розвиває теоретичне та практичне мислення, критичний погляд, готовність працювати з інформаційними джерелами, здатність продукувати оригінальні ідеї, комунікативні вміння, навички співпраці, духовно збагачує внутрішній світ [5; с. 65].

Отже, розглянуті принципи розвивального навчання й методи реалізації їх у шкільному курсі української мови визначають необхідні умови для формування інтелектуально розвиненої й духовно багатой мовної особистості учнів. Чітке розуміння вихідних положень розвивального навчання має важливе значення для послідовного впровадження їх у освітньому процесі. Усвідомлення суті наведених принципів і методичних рекомендацій дає змогу обґрунтовано розроблювати моделі розвивальних технологій та ефективно реалізувати в шкільній практиці.

Список літератури

1. Конышева А. В. Современные методы обучения английскому языку / А. В. Конышева. — Мн.: ТетраСистемс, 2003. — 176с.
2. Кулюткин Ю. Н. Эвристические методы в структуре решений / Ю. Н. Кулюткин. — М.: Педагогика, 1970. — 232 с.

3. Кучерук О. А. Методи навчання української мови в загальноосвітній школі: [словник-довідник] / О. А. Кучерук. — Житомир: Рута, 2010. — 184с.
4. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: Підручник / За ред. М. І. Пентилюк. — К.: Ленвіт, 2004. — 400 с.
5. Шарко В. Д. Сучасний урок: технологічний аспект / Посібник для вчителів і студентів / Валентина Дмитрівна Шарко. — К.: СПД Богданова А. М., 2007. — 220 с.

Яценко Т. О.,

доктор педагогічних наук,
головний науковий співробітник відділу навчання
української мови і літератури Інституту педагогіки НАПН України

ПІДРУЧНИК УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 10 КЛАСУ

Одним із завдань реформування шкільної літературної освіти є створення якісного, сучасного навчально-методичного забезпечення, орієнтованого на впровадження компетентнісної моделі навчання, реалізацію діяльнісного підходу в процесі його організації, що сприятиме формуванню та розвитку ключових і предметної читацької компетентностей учнів. Досягнення означених цілей, як у змістовому, так і методичному аспектах, передбачено у підручнику «Українська література. 10 клас» (рівень стандарту), що підготовлений авторським колективом співробітників відділу навчання української мови і літератури Інституту педагогіки НАПН України (А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко, Г. Бійчук, В. Тименко) [3].

Концепцію презентованого підручника розроблено з урахуванням завдань Нової української школи та прогресивних досягнень педагогіки, вікової психології, літературознавства та предметної методики [2]. Авторський підхід до створення підручника корелює з твердженням ученого-методиста О. Бандури щодо підручника української літератури як «джерела знань учнів та робочої книги, що навчає їх глибоко осмислювати навчальний матеріал і самостійно здобувати нову навчальну інформацію» [1, с. 12].

Підручник розглядається авторами як дієвий засіб розвитку культурної компетентності старшокласників. Тому концептуальним у підручнику

є розуміння **культурної компетентності** учня-читача як інтегрованої якості особистості, що визначається здатністю до освоєння світової й національної культурної спадщини, розуміння художньої літератури як частини світової культури, її специфіки як мистецтва слова, розгляду художнього твору в широкому мистецькому контексті, у зв'язках із філософією, міфологією, фольклором, усвідомленням соціокультурної значущості художньої літератури та активним використанням культурних еталонів і цінностей у повсякденній взаємодії з оточуючими.

Послідовному розвитку культурної компетентності учнів сприяє навчальний матеріал наскрізної рубрики підручника «Культурно-мистецький контекст» та методичний апарат до неї, представлений у рубриках «Запитання і завдання», «Читацьке дозвілля», «Читацький самоконтроль», «Ваші читацькі проекти». Така організація навчальної діяльності учнів дозволяє розглядати літературний твір у взаємозв'язках із різними видами мистецтва, що формує в учнів усвідомлення української художньої літератури як невід'ємної частини світового мистецтва.

У рубриці «Культурно-мистецький контекст» оптимально подано навчальні матеріали, що репрезентують адаптовані до сприйняття десятикласниками надбання мистецтвознавства. Такий підхід демонструє доступне відображення наукового тексту в шкільному літературному навчанні, що вказує на врахування дидактичного принципу науковості та доступності шкільного навчання. Змістове наповнення цієї рубрики засвідчує фаховий підхід авторів підручника до презентації навчального матеріалу, що є найбільш придатним для проведення міжмистецьких паралелей. Так, вивчаючи творчість В. Стефаника, учні ознайомлюються із явищем експресіонізму в світовому мистецтві, можуть прослідкувати його характерні ознаки на прикладі живопису В. Ван Гога, Е. Мунка, П. Сезанна, П. Гогена, А. Матісса, В. Кандинського. Із тексту підручника школярі дізнаються, що теоретик експресіонізму В. Кандинський був безпосередньо пов'язаний із Україною, а його талант як художника формували такі видатні українські майстри пензля як О. Мурашко та М. Пимоненко. Після прочитання новели В. Стефаника «Камінний хрест» учням дається завдання на виявлення співзвучності між експресіоністичними творами українського письменника та норвезького художника Е. Мунка.

У процесі вивчення творчості поета-символіста М. Вороного матеріал рубрики «Культурно-мистецький контекст» збагатить школярів інформа-

цією про українських художників-символістів (М. Жук, М. Бурачек, А. Петрицький, О. Новаківський, П. Ковжун) та характерні ознаки українського символістського живопису. Окрім того, у цій рубриці коротко й доступно охарактеризовано створені в символістській манері картини відомого литовського художника М. Чюрльоніса.

У підручнику використано багатий високохудожній, методично функціональний ілюстративний матеріал (портрети письменників, репродукції картин художників, ілюстрації до літературних творів тощо), що допомагає учням глибоко осмислити зміст художніх творів у контекстах різних видів мистецтва. Важливо, що за темою, ідеєю та образами представлені репродукції робіт художників корелюють із художніми творами, що текстואльно вивчаються у 10 класі. Наприклад, у процесі вивчення творчості М. Вороного презентовано репродукції картин М. Чюрльоніса. Акцентується на прагненні художника до синтезу мистецтв і пошуків аналогій музики та образотворчого мистецтва, що особливо виразно виявляється в таких його полотнах, як «Соната сонця», «Соната весни» (1907), «Соната моря», «Соната зірок» (1908).

У методичному апараті підручника передбачено запитання і завдання репродуктивного і проблемного характеру, що забезпечують роботу учнів з ілюстративним матеріалом навчальної книги. Наприклад, ознайомившись із репродукцією скульптурної композиції В. Кравцевича «Несіння хреста» старшокласники повинні розкрити символічність образу хреста в новелі В. Стефаніка «Камінний хрест». Вивчаючи символістську поезію М. Вороного, школярам пропонується розглянути репродукцію картини М. Чюрльоніса «Соната весни» та порівняти бачення весни митцями-символістами у різних видах мистецтва. Отже, виразний, художньо вартісний, переконливо дібраний та доповнений продуманим методичним апаратом ілюстративний матеріал підручника сприяє розвитку образного та логічного мислення, естетичного смаку, культурної компетентності учнів загалом.

У контексті новітніх освітніх завдань шкільні підручники повинні передбачати наповнення їх ефективними видами організації навчальної діяльності, переорієнтацію з виконання інформаційно-репродуктивної функції на діяльнісну, що розвиватиме в учнів самостійність та здатність практично діяти, застосовувати досвід навчальної діяльності для вирішення конкретних проблем [2]. Відтак у рубриці «Запитання і завдання»

автори підручника пропонують десятикласникам види навчальної діяльності, що апелюють до їхнього читацького досвіду та сприяють вдосконаленню умінь самостійної діяльності. Наприклад, десятикласникам рекомендується підготувати віртуальну екскурсію до галереї М. Чюрльоніса у м. Каунасі та розказати про картину художника, яка найбільше вразила. На розвиток культурної компетентності учнів орієнтовано такі завдання: «Поясніть, чому митець використовує музичні терміни у назвах своїх картин. Чому цей прийом є виправданим для його творів?», «Порівняйте прийоми створення символістського твору мистецтва в поезії М. Вороного та в живописі М. Чюрльоніса. Доберіть рядки із віршів українського поета, які співзвучні з картинами литовського художника» тощо.

Виконання таких різнорівневих завдань дає можливість учителю-словеснику з'ясувати рівень сприйняття учнями навчального матеріалу про мистецтво символізму. Запропоновані завдання спрямовано на розвиток критичного мислення, творчих здібностей старшокласників, стимулювання асоціативної уяви, зацікавлення різними видами мистецтв для осмисленого відтворення теми, проблематики, системи образів художнього твору, що вивчається.

На розуміння учнями синтезу різних видів мистецтва також орієнтує рубрика «Читацьке дозвілля», де пропонуються завдання, що підвищують рівень культурної компетентності десятикласників. Наприклад: «Підготуйте запитання до інтелектуальної гри «Експресіонізм в українському мистецтві»; «Перегляньте фільм режисера Л. Осики за мотивами новели «Камінний хрест» та підготуйте повідомлення «Екранізація експресіоністичного твору»; «Відвідайте інтернет-сайти світових картинних галерей. Зробіть добір репродукцій символістських творів живопису для візуалізації мультимедійного супроводу виразного читання лірики М. Вороного» тощо.

Збалансованість запитань і завдань різного типу, представлених у підручнику, забезпечує диференціацію та індивідуалізацію навчальної діяльності учнів відповідно до їхніх пізнавальних можливостей. Так, у рубриці «Ваші читацькі проекти» запропоновано аналітичні завдання частково-пошукового та проблемного характеру, виконання яких передбачає застосування попередньо набутого досвіду навчальної діяльності та сприяє розвитку культурної компетентності десятикласників: «Підготуйте й обговоріть у групах повідомлення про митців-символістів, представників різних видів мистецтва»; «Схарактеризуйте київський період творчості у-

дожника-символіста М. Врубеля. Підготуйте слайд-шоу «Фрески Володимирського собору»; «Підготуйтеся до дебатів: «М. Вороний — наслідувач символістських традицій французьких поетів чи самобутній український митець-модерніст?»

Отже, зміст і структура підручника «Українська література. 10 клас» (рівень стандарту) (автори — А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко, Г. Бійчук, В. Тищенко) засвідчують його дидактико-методичний потенціал щодо розвитку культурної компетентності учнів 10 класу в процесі вивчення української літератури.

Список літератури

1. Бандура О. М. Шкільний підручник з української літератури / О. М. Бандура. — Київ: Пед. думка, 2001. — 76 с.
2. Про схвалення Концепції реалізації державної «Нова українська школа» на період до 2029 року: Розпорядження КМУ від 14 груд. 2016 р. № 988-р [Електронний ресурс]. — Режим доступу <https://www.kmu.gov.ua/ua/nras/249613934> — Назва з екрану.
3. Українська література: підручник для 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Рівень стандарту / А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко, Г. Бійчук, В. Тищенко. — Київ: Пед. думка, 2018. — 275 с.
4. Яценко Т. О. Підручник української літератури в контексті сучасних освітніх завдань / Т. О. Яценко // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. пр. / НАПН України, Ін-т педагогіки. — Київ: Педагогічна думка, 2016. — Вип. 17. — С. 560–567.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**МАТЕРІАЛИ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
«ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА»**

Обкладинка, верстка, дизайн:
К. Ю. Ладоня, Ю. В. Штефан

Підписано до друку 26.04.2018 р. Формат 60x84 1/16
Гарнітура Calibri. Друк офсетний. Папір офсетний
Ум. друк. арк. 6,51
Наклад 300 пр.

Видавництво «Педагогічна думка»
04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-а, корп. 2;
тел./факс: (044) 481-38-85
book-xl@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08. 2009 р.