

Інститут педагогіки НАПН України

ISSN 2411-1317

УКРАЇНСЬКИЙ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ  
ЖУРНАЛ

№ 3

2015



UKRAINIAN  
EDUCATIONAL  
JOURNAL

*Періодичне видання  
Інституту педагогіки  
НАПН України*



Київ – 2015

УКРАЇНСЬКИЙ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ  
ЖУРНАЛ  
UKRAINIAN  
EDUCATIONAL  
JOURNAL



З М І С Т

*III Всеукраїнська школа методичного досвіду «Суспільствознавча освіта в умовах сучасних цивілізаційних викликів» на Миколаївщині* . . . . . 5

**СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ – ВІТЧИЗНЯНІ ПЕРСПЕКТИВИ В ОСВІТІ**

*Sysoieva S. O.* The development of osvitologia: Comparative pedagogy . . . . . 9

*Сороко Н. В.* Роль міжнародних проєктів у оцінюванні інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів (Досвід Естонії, Латвії та Литви) . . . . . 22

**АКТУАЛЬНІ ТЕОРІЇ – ЕФЕКТИВНА ПРАКТИКА**

*Топузов О. М.* Компетентнісні засади сучасного підручникотворення. . . . . 36

*Kalinina L. M., Ryabukha I. M.* Social competence as object of development in lyceum . . . . . 48

*Кушнір В. А.* Гуманітарне мислення педагога у світобаченні М. М. Бахтіна . . . . . 65

*Голуб Н.Б.* Навчання української мови в сучасній загальноосвітній школі: функційний аспект. . . . . 88

*Мороз П. В., Мороз І. В.* Conceptual bases of the research activity in the process of teaching world history at the secondary school . . . . . 102

**МЕТОДИКА, ДОСВІД, РЕЗУЛЬТАТИ****Ільченко В. Р., Гуз К. Ж.**

Інтегрований курс як умова підвищення ефективності природничонаукової освіти в старшій школі. . . . . 116

**Назаренко Т. Г.** Формування картографічної грамотності в учнів основної школи на уроках географії . . . . . 126

**Курач Л. І, Фідкевич О. Л.**

Проблема розвитку лінгвокультурологічної компетентності учнів у процесі навчання мов національних меншин . . . . . 136

**ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ:  
ІДЕЇ, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ**

**Пузіков Д. О.** Інноваційний розвиток загальноосвітнього навчального закладу як об'єкт оцінювання . . . . . 145

**Руденко В. Д.** Сучасна компютерна грамотність і проблеми змісту шкільної інформатики. . . . . 158

**Колесник Л. В.** Використання інтерактивних технологій навчання у формуванні професійної самооцінки студентів майбутніх вчителів початкової школи . . . . . 170

**ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ РЕФЛЕКСІЇ**

**Дічек Н. П.** Науково-методичний збірник «психологія» як джерело вивчення напрямів досліджень українських учених у галузі індивідуалізації навчання в школі (1966-1976 рр.) . . . . . 179

ISSN 2411-1317

**УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
ЖУРНАЛ****ЗАСНОВНИК - ІНСТИТУТ  
ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ***Науковий журнал***№ 3, 2015**Свідоцтво про державну реєстрацію  
Серія КВ № 20737-10537Р від 30.04.14**Передплатний індекс 86291**

Видається з січня 2015 року

*Наукова рада*

**КРЕМЕНЬ В. Г.**, дійсний член НАН України, д. філос. н., проф., голова наукової ради журналу  
**ГРИНЕВИЧ Л. М.**, к. пед. н., Голова Комітету з питань науки і освіти ВР України, народний депутат України

**ГУРЖІЙ А. М.**, дійсний член НАПН України, д. техн. н., проф.

**ЛУГОВИЙ В. І.**, дійсний член НАПН України, д. пед. н., проф.

**ЛЯШЕНКО О. І.**, дійсний член НАПН України, д. пед. н., проф.

**ОЛІЙНИК В. В.**, дійсний член НАПН України, д. пед. н., проф.

**ПАЛЬЧЕВСЬКИЙ Б. В.**, дійсний член Бел. АО, д. пед. н., проф.

**САВЧЕНКО О. Я.**, дійсний член НАПН України, д. пед. н., проф.

**СУХОМЛИНСЬКА О. В.**, дійсний член НАПН України, д. пед. н., проф.

**СЯО СУ**, д. пед. н., професор Інституту порівняльної педагогіки Пекінського педагогічного університету (Китай)

*Редакційна колегія*

**ТОПУЗОВ О. М.**, д. пед. н., проф., головний редактор

**ГОЛОВКО М. В.**, к. пед. н., доц., с. н. с., заступник головного редактора

**ЗАСЄКІНА Т. М.**, к. пед. н., с. н. с., заступник головного редактора

**АКІРІ І. К.**, д. фіз.-мат. н., конференціар (доцент) (Республіка Молдова)

**БЕРЕЗІВСЬКА Л. Д.**, д. пед. н., проф.

**БІБІК Н. М.**, дійсний член НАПН України, д. пед. н., проф.

**БУРДА М. І.**, дійсний член НАПН України, д. пед. н., проф.

**БУРИНСЬКА Н. М.**, д. пед. н., проф.

**ВАСЬКІВСЬКА Г. О.**, д. пед. н., с. н. с.



- ВАНУШЕНКО М. С.**, дійсний член НАПН України, д. пед. н., проф.  
**ВЕЛИЧКО Л. П.**, д. пед. н., проф.  
**ГЛОБІН О. І.**, к. пед. н., с. н. с.  
**ГОЛУБ Н. Б.**, д. пед. н., проф.  
**ДІЧЕК Н. П.**, д. пед. н., проф.  
**ЖУК Ю. О.**, к. пед. н., доц.  
**ІМАШЕВ Г. І.**, д. пед. н., проф. (Республіка Казахстан)  
**ІЛЬЧЕНКО В. Р.**, дійсний член НАПН України, д. пед. н., проф.  
**КАЛІНІНА Л. М.**, д. пед. н., проф.  
**КИЗЕНКО В. І.**, к. пед. н., с. н. с.  
**КРИЛОВЕЦЬ М. Г.**, д. пед. н.  
**КРИШМАРЕЛ В. Ю.**, к. філос. н., с. н. с., відповідальний секретар  
**КУРАЧ Л. І.**, к. пед. н., с. н. с.  
**ЛАПІНСЬКИЙ В. В.**, к. фіз.-мат. н., доц.  
**ЛОЗА Л. М.**  
**ЛОКШИНА О. І.**, д. пед. н., **с. н. с.**  
**МОРОЗ П. В.**, к. пед. н., с. н. с., відповідальний редактор  
**МАЛЬОВАНІЙ Ю. І.**, член-кореспондент НАПН України, к. пед. н., с. н. с.  
**МЕЛЕШКО В. В.**, к. пед. н., с. н. с.  
**НАДТОКА О. Ф.**, к. пед. н., с. н. с.  
**ПІДДЯЧИЙ М. І.**, д. пед. н., проф.  
**ПОМЕТУН О. І.**, член-кореспондент НАПН України, д. пед. н., проф.  
**ПУЗІКОВ Д. О.**, к. пед. н.  
**РЕДЬКО В. Г.**, к. пед. н., доц.  
**СИДОРЕНКО В. В.**, д. пед. н., доц.  
**СМОЛІНЧУК Л. С.**, к. пед. н., с. н. с.  
**ТРАН ДУК ТУАН**, асоційований проф. (доцент) (В'єтнам)  
**ЦИМБАЛАРУ А. Д.**, д. пед. н., с. н. с.  
**ЯНОВИЦЬКА Н. І.**, к. пед. н., с. н. с.  
**БАРТОШ С. В.**  
**СЕВАСТ'ЯНОВА Д. О.**  
**ГРИНЕНКО Д. В.**

Редактор – **БАРТОШ С. В.**  
Верстка, дизайн – **ЛУК'ЯНЕНКО Л. В.**



Затверджено вченою радою  
Інституту педагогіки НАПН України  
Протокол № 6 від 23 квітня 2015 року

Адреса редакції:  
Україна, 04053, м. Київ,  
вул. Артема 52-д, кабінет 224

Контактний телефон (044) 481-37-72  
Електронна пошта  
[nauk\\_org\\_undip@ukr.net](mailto:nauk_org_undip@ukr.net)

**Пироженко Л. В.** Факультативи 60-х – 80-х рр.  
XX ст. як складова диференціації  
шкільної освіти . . . . . 198

**ОСВІТНІ РЕСУРСИ**

**Березівська Л. Д.** Державна науково-педагогічна  
бібліотека України імені В. О. Сухомлинського  
як інтегратор і поширювач педагогічного  
біографічного знання . . . . . 109

**РЕЦЕНЗІЇ, ОГЛЯДИ, АНОНСИ**

**Кодлюк Я. П.** Вчити вчитися . . . . . 220

**Мартиненко С. В.** Рецензія  
на колективну монографію «Формування  
предметних компетентностей в учнів  
початкової школи» . . . . . 224

**ПЕРЕЛІК ДИСЕРТАЦІЙ, ЯКІ ЗАХИЩЕНІ В  
ІНСТИТУТІ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ  
З СІЧНЯ ПО ЧЕРВЕНЬ 2015 РОКУ . . . . . 227**

**УКРАЇНСЬКИЙ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ  
ЖУРНАЛ  
UKRAINIAN  
EDUCATIONAL  
JOURNAL**

*Редакція може не поділяти думку авторів.  
Автори несуть відповідальність  
за достовірність інформації у статтях,  
точність назв, прізвищ та цитат.*

Офіційний сайт «Українського педагогічного журналу»  
<http://uej.undip.org.ua/index.php/euj>

Веб-сторінка часопису на сайті Інститут педагогіки  
НАПН України  
[http://www.undip.org.ua/news/ukrainian\\_educational\\_journal.php](http://www.undip.org.ua/news/ukrainian_educational_journal.php)

Сторінка видання на Facebook:  
<https://www.facebook.com/ukr.edu.journal>



### ***III Всеукраїнська школа методичного досвіду «Суспільствознавча освіта в умовах сучасних цивілізаційних викликів» на Миколаївщині***

18–20 червня 2015 року на узбережжі Чорноморської коси, що на Миколаївщині, у рамках Літньої школи освітян України працювала III Всеукраїнська школа методичного досвіду педагогів-суспільствознавців. У межах співпраці між відділом суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України та Миколаївським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти педагоги не лише з Миколаївщини, а й з усіх куточків України долучилися до низки науково-методичних заходів із теми: «Суспільствознавча освіта в умовах сучасних цивілізаційних викликів».

Із вітальною промовою до учасників звернулася Анна Михайлівна Старєва, кандидат педагогічних наук, директор МОППО. У своєму виступі вона наголосила на необхідності розвитку професійної компетентності учителів-суспільствознавців в умовах впровадження здоров'язбережувальної технології післядипломної педагогічної освіти, реалізації їх творчого потенціалу в контексті реформування освітньої галузі, здійснення науково-методичного обґрунтування і визначення пріоритетних напрямів діяльності районних (міських) методичних об'єднань у 2015/16 навчальному році та розроблення рекомендацій щодо забезпечення якісної суспільствознавчої освіти в загальноосвітніх навчальних закладах України.

III Всеукраїнська школа методичного досвіду педагогів-суспільствознавців працювала за такими напрямами:

1. Шкільна суспільствознавча освіта: європейські стандарти та пошуки нової методології навчання.
2. Проектування сучасних моделей навчальних занять з історії та суспільствознавства.
3. Контroversійні питання змісту суспільствознавчої освіти.

4. Особливості організації навчально-виховного процесу у 2015/2016 навчальному році. Навчальне та науково-методичне забезпечення процесу навчання історії та правознавства.
5. Трансформація професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя історії та суспільствознавчих дисциплін у контексті системних інновацій в освіті.
6. Професійний розвиток педагогів-суспільствознавців в умовах глобалізаційних викликів.



Наукову спільноту представляли співробітники відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України, науково-педагогічні працівники обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти та ВНЗ, автори підручників і навчальних програм. Науковці, які завітали до Очаківського району, проводили публічні лекції, авторські творчі майстерні, методичні практикуми, навчальні семінари з методики навчання історії та правознавства. Напрацьованим науково-методичним досвідом радо ділилися Олена Іванівна Пометун, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України; Нестор Миколайович Гупан, доктор педагогічних наук, професор головний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України; Костянтин Олексійович Баханов, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки вищої школи, управління навчальними закладом та методики викладання суспільствознавчих дисциплін соціально-гуманітарного факультету Бердянського державного педагогічного університету; Віталій Сергійович Власов, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України; Ігор Іванович Смагін, доктор педагогічних наук, ректор Житомирського інституту післядипломної педагогічної освіти;

Петро Володимирович Мороз, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України; Юлія Борисівна Малієнко, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України; Тетяна Олексіївна Ремех, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України.



У роботі Школи взяли участь керівники районних (міських) методичних об'єднань учителів історії та суспільствознавства, методисти районних методичних кабінетів (науково-методичних центрів), педагогічні та науково-педагогічні працівники обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, вчителі історії та суспільствознавства Миколаївської області (разом 120 осіб).



Упродовж трьох днів учасники Школи активно працювали в рамках академічних дискурсів, методичних діалогів, майстер-класів, навчальних тренінгів і практикумів, авторських майстерень і дискусійних панелей. Під час занять освітяни цікавилися новими підручниками та навчальними програмами з історії України та всесвітньої історії для 7-го класу, впровадженням інновацій у навчально-виховний процес, перспективами розвитку освітньої галузі. Набуті ними знання і досвід поширюватимуться серед учнів і освітян Миколаївщини та будуть покладені в основу методичних рекомендацій з навчання дисциплін галузі «Суспільствознавство» у 2015/16 навчальному році.

За ініціативи Людмили Анатоліївни Голян, начальника відділу освіти, молоді та спорту Очаківської райдержадміністрації співробітники відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, відомі методисти, автори підручників і навчальних програм під час відпочинку, отримали можливість відвідати вітропарк «Очаківський», розташований біля с. Дмитрівка. Під час екскурсії вчені ознайомилися з використанням інноваційних енергозберігаючих технологій, з принципами роботи генеруючих вітроустановок та перспективами розвитку альтернативної («зеленої») енергетики в Україні.

Учасники Школи зробили загальний висновок: «Середовище Літньої школи освітян України є унікальним за призначенням, адже воно поєднало професійний розвиток вчителів, педагогічні комунікації та відпочинок на узбережжі Чорного моря».





УДК 37.013:378

## THE DEVELOPMENT OF OSVITOLIGIIA: COMPARATIVE PEDAGOGY

In the focus of the article are the object, subject, purpose, status and tasks of comparative pedagogy in the context of the establishment and development of the scientific school of the integrated research of education – osvitoligiia; it is proved that osvitoligiia contributes to a different interpretation of comparative pedagogy in the scientific educational space and osvitoligical approach enables to overcome disciplinary barriers in comparative studies and reach a higher productive level provided by the methodology of interdisciplinary and multidisciplinary approaches.

Comparative study as an educational discipline introduces the laws of the global educational process I students, enables them to acquire the capacity for distinguishing the common, special and singular in the development of educational systems, promotes the development of general and pedagogical culture.

The study of the discipline should largely concentrate on the analysis of positive and negative effects of foreign experience of the development of education, thus, enabling deeper understanding of internal problems, prevention mistakes and miscalculations, increase of the efficiency of the national educational system and use of the world experience.

The course plays an important role in improving students' methodological culture, provides them with new methods of research, demonstrates the best traditions of humanistic pedagogy and raises awareness of the complexity and ambiguity of the phenomenon of education.

**Keywords:** comparative pedagogy; comparative studies; osvitoligiia; disciplinary approach; interdisciplinary approach; multidisciplinary approach.



### Сисоєва Світлана Олександрівна –

*доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, Заслужений працівник освіти, завідувач Науково-дослідної лабораторії освітології Київського університету імені Бориса Грінченка.*

*Автор понад 380 наукових праць, засновник і керівник наукової школи з проблем творчості і технологій у неперервній професійній освіті.*

*Професор Вищої педагогічної школи Спільки польських вчителів (м. Варшава).*

*Головний редактор фахових видань з педагогіки і психології.*

*Професійні та наукові інтереси: освітологія; теорія і методика професійної освіти; педагогіка творчості; компаративістика у сфері освіти; методологія науково-педагогічних досліджень; інноваційні та інформаційно-комунікаційні технології в освіті.*



*“It is difficult to achieve objectivity in comparative studies in pedagogy because our cultural conditions make it impossible to fully transfer into another culture. Prognoses and laws in comparative pedagogy lose any sense in view of the dynamic character of culture, manifested in the infinite variety of forms, especially in times of rapid change”*

*Edmund King – professor of comparative pedagogy  
King’s College, University of London.*

The major task of the Ukrainian society is to create conditions for improving the efficiency and quality of functioning of education as a means of social and economic development of the country, its compliance with the demands of the modern era, its civilization challenges. It should be stressed that in today’s world education acquires the status of not only an essential social sphere capable of meeting the needs and interests of the society, the state and an individual but also an important economic sector playing an increasingly important role in accumulation and ensuring the quality of human capital. Consequently, the modern concept “education” is getting a wider context, covering the multidimensionality of educational issues and interrelationships between education and other spheres of social life (Sysoieva S., 2011).

The development of the scientific school of the intergrated research of education– osvitologiia – in Ukraine makes it possible to analyze educational processes at interdisciplinary and multidisciplinary levels, identify the dominant features of educational development, factors affecting the functioning of the sphere of education,

its subsystems and mechanisms of interrelation and interaction between educational institutions and other social institutions. Osvitologiya emerged because of the need for objectivization at philosophical, general scientific, specific scientific and technological levels of sophisticated and complex process of functioning of modern education; complexity of the processes and phenomena covered by the term “education”; extension of the problem field of pedagogical studies and its interrelation with other fields of science (economics, political science, sociology, etc.) that are not adjacent to pedagogy, but without which it is impossible to create the integral idea of the development of education in the broad sense.

The most significant tasks of osvitologiya as an independent scientific school are: holistic research I sphere of education at different levels, dimensions, proportions and interrelations in order to identify patterns and trends of its development; description and comparison of different educational systems so as to highlight general characteristics and inherent features (Ogneviuk V.O., 2012). The successful realization of these tasks is possible on the basis of combination of scientific methods (applied to the humanitarian studies), the multidisciplinary approach to the study of complex and integrated educational processes. It should be noted that this approach reflects the general tendency of modern science to enhance the integration of disciplinary knowledge, interaction and interpenetration of different fields of scientific knowledge while studying the complex and integrated object of the research.

The fact that methodology of osvitologiya depending on the complexity of the educational phenomenon is interdisciplinary, multidisciplinary or transdisciplinary enables to describe the development of comparative pedagogy from a different research perspective.

The purpose of this article is to examine the comparative pedagogy in the context of the development of osvitologiya.

Comparative pedagogy in Ukraine is a young field of pedagogical knowledge which, in fact, began to develop after Ukraine gained independence. Today in the scientific space of our country it is at the stage of formation which is proved by the prevalence of descriptive researches in foreign pedagogy over the comparative studies proper grounded on the valid methodological basis. Among Ukrainian scientists engaged I problems of comparative pedagogy the following names are worth mentioning: O. Lokshina, N.Lavrychenko, O. Ogienko, L. Pukhovskaia, A. Sbruieva, A. Vasyliuk, etc.

World comparative pedagogy has come quite a long way of the development from descriptive studies aimed at improving the work of the country’s school through borrowing and considering the experience of other countries to comparative studies proper with a considerable probative methodological basis, well-grounded generalizations and conclusions that facilitated making political decisions in education, laying foundations for reform and modernization of education in the country. Different periodizations of comparative pedagogy were analyzed and summarized

by O. Lokshina (Lokshina O., 2011). However, despite the diversity of periodizations, there is a generally accepted view that the founder of comparative pedagogy as a science is Marc Antoine Jullien de Paris (1775-1848) whose work “*Esquisse et vues preliminaires d’un Ouvragesurl’education compare*” (Essays and introductory training for work in comparative upbringing, 1817) was the first to include the terms “comparative upbringing” and “comparative pedagogy” and was recognized as the first collection of comparative studies of educational systems (Pachocinski R., 1998) . The concept of comparative studies of M.A J. de Paris in those days focused on improving the level of French school in gthrough the use of the best educational patterns of the world’s pedagogical theory and practice.

Today, acknowledging education as a means of guaranteeing national security, creating human capital, providing conditions for the effective socio-economic development of the country and welfare of its population, the international community pays considerable attention to the search of effective models of education, consolidation of efforts in overcoming the problem of the quality of education at all levels and in all its branches. Solution to these problems is largely associated with the development of comparative pedagogy. The most influential international organizations such as UNESCO and the OECD have departments which generalize and promote comparative studies, own printed periodicals in order to cover the results of their researches.

The subject of comparative pedagogy and pedagogy on the whole is quite broad. In Poland, for example, broadening of the subject of educational researches resulted in the emergence of pedagogical subdisciplines such as comparative pedagogy, economics of education. In our opinion, the introduction of pedagogical subdisciplines limits the possibilities of each of them in regard to the use of the research methods, choice of the subject of study, confirmation of its own research status.

It should be stressed that there is a very narrow range of issues in comparative pedagogy that can be investigated without taking into account different contexts of the development of the country, its history, culture, characteristics of social and political order. I. Kandel wrote that problems and goals of education are similar in most countries, but many decisions in individual countries depend on differences in traditions and culture. One of the reasons that hinders the development of comparative pedagogy, in his view, is that the study of foreign educational systems often takes the form of “simple description” that does not consider the cultural context while examining the phenomenon (Pachocinski R., 1998). I. Kandel explicated that to understand, find out and assess the real state of the educational system of the country, it is necessary to know its history and traditions, geographical location, social organization, political and economic conditions, which determine the development of education.

The outstanding comparative researcher in the field of education George Z.F. Bereday, a scientist of Polish origin (Zigmund Fialkovskiy), professor of comparative pedagogy at Columbia University, believed that for a researcher in the field

of comparative pedagogy three aspects are of the utmost importance: knowledge of the language of the research area; being located in this area; correct understanding of cultural heritage (Pachocinski R., 1998).

Analysis of different concepts of comparative pedagogy in their historical development shows that comparative pedagogy developed and established as an interdisciplinary science whose researches always had a distinct contextual character. Thus, G.Z.F. Bereday wrote that comparative pedagogy is not equal to history of education and is not a subdiscipline of sociology or political science but a synthesis of these and other branches of science, and its interests are focused I search of tasks emerging from differences in educational practice in different countries and which can be obtained by the use of methods applied in different disciplines. J.Z.F. Bereday also systematized the problems arising from the recognition of comparative pedagogy as an interdisciplinary field of knowledge (Pachocinski R., 1998).

To understand the development of comparative pedagogy it is important to realize that its status as an independent field of science is constantly being debated and questioned as the method of comparative analysis is used in the researches of all sciences and is an integral part of the way of man's perception of the world. In pedagogy the method of comparative analysis is applied in history of upbringing when comparing the ways of upbringing used in different eras and when contrasting methods, forms, methodology and techniques of teaching and so on. Comparative pedagogy in its development followed the same path as comparative law, comparative religion, comparative anatomy, etc. To establish the status of comparative pedagogy as an independent science the scholars stressed that being an interdisciplinary science comparative pedagogy may use the methods of other fields of scientific knowledge, which determine the context of comparative studies (political science, economics, law, sociology, cultural studies, etc.).

An important feature of the autonomy of a science is its object and subject of study.

Summarizing different approaches to the definition of the object of comparative pedagogy (I.M. Bogdanova, B.L. Vulfson, A.N. Dzhurynskyi, Z.N. Kurliand, M.A. Rodionov, A.A. Sbruieva, O.S. Tsokur), we may conclude that it is considered in the context of global, regional and local level of the development of education, its subsystems, in retrospective and current aspects in conformity with the functions of comparative pedagogy. Apart from theoretical, practical, prognostic, propaedeutic functions comparative pedagogy performs international and integration function being both national and international at the same time, as scientists and practitioners in each country examine the findings of comparative researches in the context of the priorities of their school.

Determining the subject of comparative pedagogy as an aspect or element of the object singled out by the scholar in the process of scientific research and examined according to the purpose A.A. Sbruieva accentuates that

there is no universal definition of its subject and tasks in modern comparative pedagogy (Sbruieva A.A., 1999).

Having generalized different definitions of the subject of comparative pedagogy O.M. Halus and L.M. Shaposhnikova accentuate that the following are most often chosen as the subject of comparative pedagogy: the state, trends and patterns of the development of the world (foreign and domestic) pedagogical experience, modern national pedagogical cultures (Z.N. Kurliand, O.S. Tsokur, I.M. Bogdanova, etc.); the state, the main trends and patterns of development of education in different countries, geopolitical regions and on a global basis; the ratio of general trends and national or regional characteristics, positive and negative aspects of the international pedagogical experience, forms and ways of the mutual enrichment of national pedagogical cultures (B.L. Vulfson, Z.A. Malkova); comparison and generalization of school pedagogical experience of the countries with pronounced differences (A.N. Dzhurinskyi); the state, trends and patterns of development of education at the global, regional and local levels, comparison of the international and domestic pedagogical experience for the purpose of the mutual enrichment of national pedagogical cultures (O.M. Halus, L.M. Shaposhnikova, 2006).

The Polish researcher R. Pahochynskyi clearly defines the object of comparative pedagogy: educational systems of the countries of the world and their typology; models of higher education in Europe; teacher training in the most developed countries of the European Union; school management in the countries of the European Union; educational policy and educational law; educational management and funding; the structure of educational systems; education as a process and outcome; learning objectives and their pedagogical content; teaching methods; the quality of textbooks; participants of the educational process; specific issues such as the distribution of hours or periods of leave (Pachocinski R., 1998).

Thus, the subject of comparative pedagogy covers all fields and levels of education, all types of education (formal, non-formal, informal) and any other educational as well as purely pedagogical phenomena, and therefore goes beyond the science of pedagogy and cannot be investigated within the disciplinary approach. In our opinion, the subject of comparative pedagogy can be categorized into three groups depending on the level of the research approach (disciplinary, interdisciplinary, multidisciplinary), namely:

- pedagogical phenomena to be examined within the disciplinary approach;
- educational phenomena receiving the study within the interdisciplinary approach;
- educational phenomena to be investigated within the multidisciplinary approach.

In the future it will probably be possible to create methodology of comparative researches at the transdisciplinary level.

The clear-cut discrimination of the subject of the research of comparative pedagogy shows that comparative pedagogy as an independent field of research within pedagogy is bound to persistently come across disciplinary (both theoretical and methodological) barriers which will undoubtedly hinder its development.

It is worth mentioning that the whole history of the development of comparative pedagogy is associated with overcoming disciplinary barriers. Since the appearance of the works of P. Rosello, sociocultural concept of M. Sadler, the study of factors affecting educational development undertaken by N. Hans (natural, religious, secular) and F. Schneider (geographical conditions, economy, culture, religion, science, social structure, politics, impulses emanating from education itself and foreign contacts), problem-based approach of B. Holmes (comparative pedagogy is a resource for reform and education policy; it facilitates setting principles, systems and laws that help explain the functioning of educational systems), the methodology of comparative studies of I. Kandel, G. Bereday, H. Noah, M. Eckstein, researchers have tried to prove and establish the right of comparative pedagogy to apply the methods of other sciences, methodological diversity and methodological pluralism.

Within the scope of the disciplinary approach a comparative researcher is unable to give answers to the key questions of comparative study: What caused the difference between one educational system and the other, how was it formed and developed? What social functions were performed by the educational system, how were they associated with educational principles and educational policy of the country? What results and objectives were been achieved? At the same time, the answers to these questions help identify patterns of the development of education, trends of changes in the field of education and, what is the most important, reasons for their emergence enabling researchers to plan and predict the development of education in the country.

Many researchers, acknowledging the interdisciplinary character of comparative pedagogy, consider it a constituent part of pedagogy which operates with the methodology of the disciplinary level. Thus, the French comparative researcher H.V. Dael notes that comparative pedagogy is an interdisciplinary component pedagogy that studies educational phenomena and facts in relation to their social, political, economic and cultural context (quoted from Sbruieva A.A., 1999). The scholar outlining the interdisciplinary character of comparative pedagogy, which is undoubtedly a positive fact, comes to the wrong conclusion, in our opinion, that the interdisciplinary field of scientific knowledge is a component of the disciplinary one, that is, pedagogy. This situation can be explained by lack of attention to the development of the theory of education, the sciences studying education itself, which would clearly discriminate between education and knowledge about education, no matter which sciences the knowledgewas received from.

Under these circumstances, taking into account the interdisciplinary character (and when investigating some problems – multidisciplinary character) of the studies

in the field of comparative pedagogy, which is reflected in the content of its research issues, the use of knowledge and research methodology of other sciences, it can be stated that comparative pedagogy is an independent interdisciplinary field of scientific knowledge that can be used to maximum effect within the scope of osvitologia.

Nowadays it is largely on account of the change of the status of education, its indubitable impact on the effectiveness of social and socio-economic development.

It should be emphasized that comparative pedagogy is of great practical importance, especially for forming educational policy and justification of the content of educational reforms. G. Noah and M. Eckstein wrote that to be established comparative pedagogy must offer “the definite, probably, exceptional and distinctive assistance in explaining educational and social phenomena” (Miroslava Vaňova, 2006). The purpose of comparative pedagogy is also defined as “the study of factors that have the fundamental impact on educational policy” (Pachocinski R., 1998).

Analyzing the problem of Comparative Education as a science, it is necessary to identify the following objectives to be invariant each comparative study. These tasks-invariants must include:

- Tasks concerning the well-grounded analysis of the concepts used in the research and thorough comparison of their content with the content of concepts used in the national educational space.

Ambiguous interpretation of the concepts used in the world and European educational space today, lack of their adaptation to traditional concepts of national pedagogy, in our view, causes great damage to the development of the educational sector of the country, introduces ambiguity in understanding the terminology, creates chaos in the minds of researcher and practitioners, lowers the level of methodology of pedagogy. Therefore, we believe that a comparative study should begin with the analysis and comparison of the thesaurus (domestic and of the country under study).

- The objective of any comparative study, paradoxically enough, is the process of comparison.

There are serious deficiencies in the purely comparative studies in Ukraine today. As a general rule, studies in foreign pedagogy representing simple descriptions with some transformations of the experience in Ukraine are carried out. The fact, to our way of thinking, is connected with the formation of comparative pedagogy in Ukraine, the “age” of this field of knowledge.

- Tasks relating to the determination of the criteria for comparison, description of the stages and methodology of the research, including the proof of equivalence, comparison ability of the phenomenon under study in different countries.

- Tasks considering the possibility and expediency of transference of the revealed experience of education, educational models of other countries to one’s own country.

- Tasks aimed at developing recommendations for education policy, the content of reforms and modernization of education. As a matter of fact, they are the essence of comparative study.



On the basis of the preliminary analysis, taking into account the current stage of the development of the society, education as well as comparative pedagogy, we consider it more appropriate to use the term “comparative study in education” instead of the term “comparative pedagogy”.

The term “comparativism” (from the Latin comparatives – comparative) is widely used in domestic literary study (one of the methods of comparison of literary works of different countries and peoples) and linguistics (comparative historical method for identification and study of affinity of languages). Comparative study is regarded as a constituent part of language study devoted to comparative historical study of cognate languages. The concept of comparative study is widely used in the humanities today, in particular, in philosophy, history. Taking roots in literary disciplines in the days when they were an integral part of philosophy, comparative study quickly went beyond these limits and acquired the status of the universal methodology. Published works of the latest period show that this concept is widely applied in modern jurisprudence (L. Lutz, O. Tikhomyrov, O. Merezhko), social sciences (A. Lobanova), political science (A. Dugin, M. Zeitlin, Yu. Tikhonravov), religious science (A. Barker) and others. The characteristic features of komparatyvizm as a postmodern ideological foundation is examined in the works of L. Verbitskaia, V. Zhirmunskyi, L. Medush-evskaia, etc. However, we consider the following thought to be valid: “despite a long tradition of comparative studies, we can say that only in some sciences first attempts of understanding comparative research as a field of interdisciplinary social and humanitarian researches have been made” (O.D. Tikhomirov, 2006).

In comparative pedagogy comparativism is understood as identification and comparison of common and specific patterns, trends of the development of educational and upbringing (pedagogical) systems around the world aimed at their improving (Halus O.M., Shaposhnikova L.M., 2006).

Under discussion today is the problem of determining the status of comparative pedagogy relative to comparative research ranging from their complete opposition to absolute and unconditional unification. However, Ye.I. Brazhnyk emphasizes that the achievements of comparative research which has already reached the level of general methodology of comparative studies of social processes and phenomena are not taken into consideration. Therefore, it is necessary to consider not only of the possibility of application of the methodology of “information comparative research” in comparative pedagogical studies (Brazhnyk Ye.I., 2005), but also the need for the use of the comparative approach “based on the comparative method and is not limited to it or methodological knowledge, but is able to combine some subject knowledge in its methodological function” (O.D. Tikhomirov, 2006, p. 28).

Comparative study in education is an interdisciplinary field of knowledge which studies educational systems, their development from synchronic, diachronic and functional position. Comparative study in education investigates pedagogical phenomena and facts in political, social and economic, cultural conditions and

compares the similarities and differences between two or more countries, regions, continents or globally. Comparative study strives for a better understanding of any pedagogical phenomenon in the educational system (Miroslava Vaňova, 2006, p. 53). This definition does not fully explicate the essence of comparative study in the field of education, but outlines the understanding of its importance at the beginning of the XXI century and awareness of the scope of its requirements.

Osvitologiia creates methodological conditions and opportunities for the development of comparative study in education, namely:

- any educational phenomenon may be studied in a broad context area making use of methods of different sciences depending on the purpose of the study;

- the equivalence of the countries under study will enhance by means of a more thorough analysis of the socio-economic, cultural and historical factors that influence the development of education and are reflected in all its subsystems and components;

- increase of the credibility of comparative researches will strengthen findings for educational policy, reform and modernization of educational systems and their subsystems;

- prognostic function of comparative studies is reinforced, especially the part which explains the possibility of transfer of educational innovations and models to the area of another country, because it is necessary in this case to take into account the traditions, culture, history of people, etc.;

- there are prerequisites for the creation of the theory of education, school theory and its variation models and factors that contribute to their implementation on different socio-economic, cultural and historical grounds;

- systematic consideration of factors that influence the development of education is made possible.

The last position is of crucial importance because while doing comparative researches it is always necessary to consider external influences on education and educational phenomena. Functioning of the field of education depends on the economic, historical and national, demographic, state and political, social factors. Economic factors determine the financial ability of the state budget, which can be used for the development of education, quantitative and qualitative demand for graduates. Historical and national factors are closely related to the specifics and nature of the society, its history and culture. These factors are most pronounced during changes in education and school reforms as historically conditioned orientation of national traditions. The process of expanding the access to education, implementation of changes in education, educational reforms and identification of the tasks for education is closely related to demographic factors. Factors conditioned by the political system directly affect the formation and content of educational policy. Social factors are connected with the structure of the society, its changes and impact of these changes on educational system.

The impact of these factors on education is described by osvitologiii, namely, sciences about education: economics of education, sociology of education, culture study of education, history of education, educational policy and so on.

Comparative study as an educational discipline gets students acquainted with the laws of the global educational process, enables them to acquire the capacity for distinguishing the common, special and singular in the development of educational systems, promotes the development of general and pedagogical culture (Comparative Studies in Education, 2014). The study of the discipline should largely concentrate on the analysis of positive and negative effects of foreign experience of the development of education, thus, enabling deeper understanding of internal problems, prevention mistakes and miscalculations, increase of the efficiency of the national educational system and use of the world experience. The course plays an important role in improving students' methodological culture, provides them with new methods of research, demonstrates the best traditions of humanistic pedagogy and raises awareness of the complexity and ambiguity of the phenomenon of education.

In conclusion, establishment and development of the scientific school of the intergrated research of education – osvitologiii – contributes to a different interpretation of comparative pedagogy in the scientific educational space and osvitological approach enables to overcome disciplinary barriers in comparative studies and reach a higher productive level provided by the methodology of interdisciplinary and multidisciplinary approaches.

### References

1. Brazhnik E. I. Osobennosti metodologi sravnitel'nyh pedagogicheskikh issledovanij [Jelektronnyj resurs] / Evgenija Ivanovna Brazhnik // Pis'ma v Emissia.offline : Jel. Nauch.-ped. Zhurnal. – 2005. – janvar'-ijun'. – Rezhim dostupa: <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm>
2. Vul'fson B. L. Sravnitel'naja pedagogika: istorija i sovremennye problemy / B. L. Vul'fson. – M.: URAO, 2003. – 232 s.
3. Halus O. M., Shaposhnikova L. M. Porivnialna pedahohika: Navch. Posib. – K.: Vyshcha shkola, 2006. – 215 s.
4. Komparatyvistyka u sferi osvity: navch. Prohr. Dlia spetsialnostei 8.18010021 «Pedahohika vyshchoi shkoly», 8.18010020 «Upravlinnia navchalnym zakladom» (osvitno-kvalifikatsiinyi riven «mahistr») / Kyiv. Un-t im. B. Hrinchenka; [rozrobn. Sysoieva S. O.]. – K.: TOV «Vydavnyche pidpriemstvo «EDELVEIS», 2014. – 106 s.
5. Lokshyna O. Tendentsiia yak katehoriia porivnialnoi pedahohiky / Olena Lokshyna // Porivnialno-pedahohichni studii. – 2011. – # 2 (8). С. 5-14.

6. Ohneviuk V. O. Osvitohiia – naukovyi napriam intehrovanooho doslidzhennia sfery osvity / Viktor Ohneviuk, Svitlana Sysoieva // Ridna shkola: shchomisiach. Nauk.-ped. Zhurn. – 2012. – # 4/5. – S. 44-51.
7. Sbruieva A. A. Porivnialna pedahohika: navch. Posib. / A. A. Sbruieva. – Sumy: SDPU, 1999. – 300 s.
8. Sysoieva S. O. Osvita yak obiekt doslidzhennia / S. O. Sysoieva // Shliakh osvity: Naukovo-metodychnyi zhurnal. – 2011. – # 2. – S. 5 10.
9. Tykhomyrov O. D. Yurydychna komparatyvistyka: filosofsko-metodolohichni zasady: avtoref. Dys. Na zdobuttia nauk. Stupenia d-ra yuryd. Nauk: spets. 12.00.12 «Filosofia prava» / O. D. Tykhomyrov. – K., 2006. – 35 s.
10. Pachociński R. Zarys pedagogiki porownawczej / R. Pachociński. – Warszawa: IBE, 1998.
11. Vaňova M. Pedagogika porownawcza / M. Vaňová // Pedagogika. Tom 2 / Redakcja naukowa Boguslaw Sliwerski. – Gdansk, 2006. – 526 s.
12. Wiloch T. Wprowadzenie do pedagogiki porownawczej / T. Wiloch. – Warszawa: PWN, 1970.

#### Список використаних джерел

1. Бражник Е. И. Особенности методологии сравнительных педагогических исследований [Электронный ресурс] / Евгения Ивановна Бражник // Письма в Emissia.offline : электрон. Науч.-пед. журнал. – 2005. – Январь – июнь. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm>
2. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы / Б. Л. Вульфсон. – М. : УРАО, 2003. – 232 с.
3. Галус О. М. Порівняльна педагогіка : навч. Посіб./ О. М. Галус, Л. М. Шапошнікова – К. : Вища шк., 2006. – 215 с.
4. Компаративістика у сфері освіти : навч. Прогр. Для спеціальностей 8.18010021 «Педагогіка вищої школи», 8.18010020 «Управління навчальним закладом» (освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр») / Київ. Ун-т ім. Б. Грінченка ; [розробн. Сисоєва С. О.]. – К. : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2014. – 106 с.
5. Локшина О. Тенденція як категорія порівняльної педагогіки / Олена Локшина // Порівняльно-педагогічні студії. – 2011. – № 2 (8). – С. 5-14.
6. Огнев'юк В. О. Освітologia – науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти / Віктор Огнев'юк, Світлана Сисоєва // Рідна школа : щомісяч. Наук.-пед. журн. – 2012. – № 4/5. – С. 44-51.

7. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка: навч. Посіб. / А. А. Сбруєва. – Суми : СДПУ, 1999. – 300 с.
8. Сисоєва С. О. Освіта як об'єкт дослідження / С. О. Сисоєва // Шлях освіти: Науково-методичний журнал. – 2011. – № 2. – С. 5-10.
9. Тихомиров О. Д. Юридична компаративістика: філософсько-методологічні засади : автореф. Дис. на здобуття наук. ступеня д-ра юрид. наук: спец. 12.00.12 / О. Д. Тихомиров. – К., 2006. – 35 с.
10. Pachociński R. Zarys pedagogiki porownawczej / R. Pachociński. – Warszawa: IBE, 1998.
11. Vaňova M. Pedagogika porownawcza / M. Vaňová // Pedagogika. T. 2 / Redakcja naukowa Boguslaw Sliwerski. – Gdansk, 2006. – 526 s.
12. Wiloch T. Wprowadzenie do pedagogiki porownawczej / T. Wiloch. – Warszawa: PWN, 1970.

**Сисоєва С. О.**

### **РОЗВИТОК ОСВІТОЛОГІЇ: ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА**

Розглядаються об'єкт, предмет, мета, статус та завдання порівняльної педагогіки в контексті становлення і розвитку наукового напрямку інтегрованого дослідження сфери освіти – освітології. Показано, що освітологія сприяє переосмисленню місця порівняльної педагогіки в науковому освітньому просторі, а освітологічний підхід дає змогу подолати у порівняльних дослідженнях дисциплінарні бар'єри й вийти на вищий продуктивний рівень, який забезпечує методологія міждисциплінарного та мультидисциплінарного підходів.

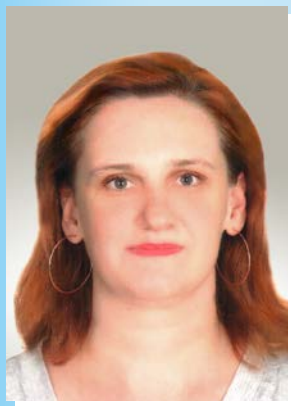
**Ключові слова:** порівняльна педагогіка, компаративістика, освітологія, дисциплінарний підхід, міждисциплінарний підхід, мультидисциплінарний підхід.

**Сисоєва С. А.**

### **РАЗВИТИЕ ОСВІТОЛОГИИ: СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА**

Рассматриваются объект, предмет, цель, статус и задачи сравнительной педагогики в контексте становления и развития научного направления интегрированного исследования сферы образования – освітології. Показано, что освітологія способствует переосмыслению места сравнительной педагогики в научном образовательном пространстве, а освітологічний підхід позволяет преодолеть в сравнительных исследованиях дисциплинарные барьеры и выйти на более высокий производительный уровень, обеспечивающий методологию междисциплинарного и мультидисциплинарного подходов.

**Ключевые слова:** сравнительная педагогика; компаративистика; освітологія; дисциплінарний підхід; міждисциплінарний підхід; мультидисциплінарний підхід.



**Сороко  
Наталія**

**Володимирівна —**

*кандидат педагогічних наук, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України; старший науковий співробітник. Коло наукових інтересів: післядипломна педагогічна освіта, використання інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічній діяльності, розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів філологічних спеціальностей.*

## **РОЛЬ МІЖНАРОДНИХ ПРОЕКТІВ У ОЦІНЮВАННІ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ (ДОСВІД ЕСТОНІЇ, ЛАТВІЇ ТА ЛИТВИ)**

Розглядаються проблеми оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів у системі загальної середньої освіти в балтійських країнах – Естонії, Латвії та Литви у порівняльно-педагогічному контексті й ролі міжнародних проектів у розвитку та моніторингу інформаційно-комунікаційної компетентності учасників навчального процесу, зокрема вчителів. Виокремлено основні напрями оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності учнів і вчителів у системі загальної середньої освіти в межах міжнародних проектах Європейського Союзу. Визначено, що розроблення та реалізація моніторингу й оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів потребують створення системи забезпечення органів влади регулярними та своєчасними відомостями й даними про стан інформатизації освіти та цієї компетентності вчителів, узгодженої з цілями державної політики країни та міжнародними стандартами.

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології, інформаційно-комунікаційна компетентність, оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності, підготовка вчителів, міжнародна діяльність.

Загальними світовими тенденціями розвитку сучасного суспільства, які впливають на всі сфери життєдіяльності людини й

на її конкурентоспроможність, є процеси підтримки навчання впродовж життя, стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), інформатизації суспільства, зокрема освіти, та ін.

Необхідність дослідження проблеми моніторингу та оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності (далі – ІК-компетентність) учителів пояснюється насамперед інтенсивним розвитком інформаційного суспільства, вмінь і здібностей вчителів вчасно адаптуватися до активної життєдіяльності, появи та використання нових ІКТ та ін., оскільки саме вчителі є одними з тих, хто впливає на становлення й розвиток сучасної конкурентоспроможної молоді.

В оцінюванні ІК-компетентності вчителів особливого значення набуває досвід європейських країн, зокрема тих, які нещодавно увійшли до Європейського Союзу (ЄС), наприклад, Литви, Латвії й Естонії. Саме в цих країнах можна спостерігати за впровадженням методик оцінювання ІК-компетентності вчителів на сучасному етапі розвитку суспільства відповідно до стандартів ІК-компетентності, що пропонуються у світі, зокрема в ЄС [1].

Проблема оцінювання ІК-компетентності учасників навчального процесу у системі загальної середньої освіти аналізується у працях вітчизняних дослідників В. Ю. Бикова, М. І. Жалдака, О. В. Овчарук, Н. В. Морзе, С. О. Семерікова, Н. В. Сороко, О. В. Співаковського, О. М. Спіріна та ін., учених Латвії С. Калніна (*S. Kalnina*), І. Кангро (*I. Kangro*) [2] та ін., литовських науковців Є. Куріловаса, (*Eugenijus Kurilovas*), В. Браздейкіса (*Vaino Brazdeikis*) [3] та ін., естонських учених Т. Вольятага (*Terje Väljataga*), М. Лаанпере (*Mart Laanpere*), Х. Полдоя (*Hans Põldoja*), К. Тамметс (*Kairit Tammets*) [4] та ін.

Метою статті є аналіз основних міжнародних проєктів у контексті оцінювання ІК-компетентності вчителів у системі загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу.

Для з'ясування доцільних методів, інструментів та напрямів оцінювання ІК-компетентності вчителів дослідники [2–4] орієнтуються на визначення цієї компетентності, запропоноване в Рекомендаціях Європейського Парламенту і Ради від 18 грудня 2006 р. про транснаціональну мобільність у межах Співтовариства з метою освіти та професійної підготовки: Європейська хартія якості для мобільності (Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on transnational mobility within the Community for education and training purposes: European Quality Charter for Mobility (2006/961/EC)): ІК-компетентність – це впевнене й критичне використання технологій інформаційного суспільства (Information Society Technology (IST)) та ІКТ для роботи, відпочинку, навчання та спілкування; для вилучення, доступу, зберігання, виробництва та обміну відомостями й даними [5].

Поняття «оцінювання» науковці [1; 4] трактують як процес і логічно втілений в оцінному судженні наслідок усвідомлення позитивної чи негативної значущості будь-яких явищ.

З огляду на викладене, оцінювання ІК-компетентності, на нашу думку, є процесом визначення й вираження в умовних знаках та оцінних судженнях вчителя (якщо це стосується ІК-компетентності учня) або експерта (якщо це стосується вчителя або учня) про ступінь засвоєння особистістю, яка навчається та/або працює, знань, умінь і навичок, установлених певними загальноприйнятими стандартами використання технологій інформаційного суспільства та ІКТ для роботи, відпочинку, навчання та спілкування; з метою вилучення, доступу, зберігання, виробництва та обміну відомостями і даними.

Оцінювання ІК-компетентності учасників навчального процесу школи загалом здійснюється в межах міжнародних проектів, спрямованих на модернізацію системи освіти відповідно до вимог сучасного інформаційного суспільства [1–4]. Вчені В. Браздейкіс [3], С. Калніна [2], І. Кангро [2], Є. Курілоавс [3], М. Лаанпере [6] та ін. Особливо виокремлюють такі міжнародні програми та проекти:

- програма Транс-Європейської мобільності в галузі університетської освіти (*TEMPUS – Trans-European Mobility Programme for University Studies*) Joint European Project 12418) [6];
- Програма «Європейські комп'ютерні права» (*ECDL – European Computer Driving Licence*) [1], що є незалежною міжнародною сертифікацією навичок володіння ІКТ;
- Програма «Мережа європейських шкіл» (*European Schoolnet*) [1];
- Програма «Цифрова компетентність для вчителів» (*DIGCOMP – Digital competencies for teachers project*) [3; 6];
- Програма «Коменіус» (*European Socrates Comenius 2.1.–project FISTE*) [2];
- Проект «Леонардо да Вінчі» (*Leonardo da Vinci*) [2].

Розглянемо деякі з названих програм і проектів докладніше для визначення їхньої ролі в оцінюванні ІК-компетентності вчителів у системі загальної середньої освіти балтійських країн ЄС.

Так, програма *TEMPUS* ([http://eacea.ec.europa.eu/tempus/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/tempus/index_en.php)), що діє з 1990 р., фінансує 6500 проектів за участю 2000 університетів ЄС. З 2000 по 2006 р. У межах цієї програми фінансується 788 спільних європейських проектів і 1492 індивідуальних грантів. Ця програма реалізується через проекти, які проходять відкритий конкурс і отримують гранти. Заявки на конкурс проектів подають вищі навчальні заклади, науково-дослідні інституції, міністерства, державні, приватні та громадські організації, професійні мережі, соціальні партнерства, асоціації та спільноти викладачів, студентів, роботодавців та ін., організації, які діють у сфері вищої освіти, країн ЄС і країн-партнерів. Сьогодні проекти цієї програми охоплюють п'ять етапів: *TEMPUS I* (1990–1994 рр.); *TEMPUS II* (1994–1998 рр.); *TEMPUS II ibis* (1998–2000 рр.); *TEMPUS III* (2000–2006 рр.); *TEMPUS IV* (2007–2013 рр.); *TEMPUS V* (2013–2016 рр.).



Оцінювання ІК-компетентності учасників навчального процесу школи, відповідно до програми *TEMPUS*, відбувається в межах проектів і загалом на спеціалізованих курсах у галузі ІКТ для вчителів, які організуються на базах університетів, центрів та ін. Зкладах освіти.

Наприклад, згідно з цією програмою у Латвії в 1993 р. Засновано Центр електронних компетентностей (*Electronics Competence Centre*), завданнями якого є: розроблення програм у галузі технологій; створення інформаційного середовища; підтримка вітчизняних науково-дослідних проектів і міжнародного наукового співробітництва; проведення політики щодо розвитку вітчизняних технологій; формування та організація зв'язків із компетентними фахівцями у галузі ІКТ і центрами в інших країнах ЄС та ін. У цьому Центрі проводяться тестування «Європейські комп'ютерні права» (*ECDL*), які охоплюють матеріал таких модулів: основи інформаційних технологій; робота на комп'ютері й керування файлами; текстовий редактор; електронні таблиці; використання баз даних; презентації; перегляд веб-сторінок і передача відомостей та даних за допомогою ІКТ [7]. Вчителі Латвії можуть, за бажанням, обрати необхідний для їхнього професійного розвитку модуль, вивчити його на курсах Центру електронних компетентностей, скласти тест *ECDL* й отримати відповідний сертифікат, який є підтвердженням певного рівня їхньої ІК-компетентності та може позитивно вплинути на подальшу кар'єру.

В Естонії у межах зазначеної програми з 1997 р. Діє Фонд «Стрибок Тигра» (*Tiger Leap Foundation*), що реалізує національні програми та проводить дослідження щодо впровадження ІКТ в освіту для підвищення її якості [4]. Напрями досліджень щодо оцінювання ІК-компетентності учасників навчального процесу школи такі: 1) аналіз даних стосовно рівня ІК-компетентності вчителів за допомогою веб-інструментів; 2) формулювання висновків і рекомендацій на підставі аналізу анкет учителів щодо актуальності ІКТ у професійній педагогічній діяльності [4].

Ще однією глобальною програмою ЄС є *European Schoolnet* [1]. Програма заснована в 1997 р. З метою забезпечення допомоги школам європейських країн щодо ефективного використання освітніх технологій, оснащення закладів освіти ІКТ, удосконалення вмінь і навичок вчителів та учнів відповідно до вимог сучасного суспільства. У межах цієї програми організуються просвітницькі кампанії з конкретних освітніх дисциплін і тем, таких як математика, наука і технології, науково-дослідна діяльність та ін. Ці кампанії створюються відповідно до проектів названої програми, зокрема: *ATC21S*, *Itec*, *Eskills for jobs*, *eTwinning*, *KeyCoNet*, *SENnet*, *LangOER*, *Go-LAB*, *FCL* та ін.

У табл. 1 наведено абрєвіатури назв проектів *European Schoolnet* і посилання на сайти проектів.

Таблиця 1

**Участь Естонії, Латвії та Литви у міжнародних проектах програми European Schoolnet (<http://www.eun.org>) Європейського Союзу**


Проекти в межах програми	Посилання на сайти проектів	Балтійські країни – учасниці проекту (посилання)
ATC21S: Assessment and Teaching of 21 <sup>st</sup> Century Skills – Оцінювання та навчання для навичок XXI століття (період реалізації: 2009 р. – дотепер, що триває за умов оновлення завдань відповідно до аналізу результатів проекту )	<a href="http://www.atc21s.org">http://www.atc21s.org</a>	Естонія, Латвія, Литва
Itec: Innovative Technologies for an Engaging Classroom (Grant agreement N° 257566) – Інноваційні технології для привабливого навчання (період реалізації: 2010–2014 рр.)	<a href="http://itec.eu.n.org">http://itec.eu.n.org</a>	Естонія, Литва
Eskills for jobs – електронні вміння для професій (період реалізації: 2014–2020 рр.)	<a href="http://eskills4jobs.ec.europa.eu/home">http://eskills4jobs.ec.europa.eu/home</a>	Естонія ( <a href="http://startit.ee/koik-on-it/e-oskused-tooelus-2014/">http://startit.ee/koik-on-it/e-oskused-tooelus-2014/</a> ), Латвія ( <a href="http://eprasmes.lv/">http://eprasmes.lv/</a> ), Литва ( <a href="http://e-igudziai.lt/">http://e-igudziai.lt/</a> ),
eTwinning: electronic Twinning – розвиток співробітництва європейських шкіл за допомогою ІКТ (період реалізації: 2005–2015 рр.)	<a href="http://www.etwinning.net">http://www.etwinning.net</a>	Естонія ( <a href="http://www.etwinning.net/en/pub/news/interviews/whats_going_on_in_estonia.htm">http://www.etwinning.net/en/pub/news/interviews/whats_going_on_in_estonia.htm</a> ), Латвія ( <a href="http://www.etwinning.lv/">http://www.etwinning.lv/</a> ), Литва ( <a href="http://www.etwinning.lt/">http://www.etwinning.lt/</a> ),
KeyCoNet: Key Competence Network – Ключова компетентність мережі ІКТ (період реалізації: 2012–2014 рр.)	<a href="http://keyconet.eun.org/">http://keyconet.eun.org/</a>	Естонія (з 2012 року) ( <a href="http://www.innovatsioonikeskus.ee/et">http://www.innovatsioonikeskus.ee/et</a> ; <a href="https://www.tlu.ee/en">https://www.tlu.ee/en</a> ), Латвія (з 2014 року) ( <a href="http://visc.gov.lv/">http://visc.gov.lv/</a> ), Литва (з 2014 року) ( <a href="http://www.upc.smm.lt">http://www.upc.smm.lt</a> )

Продовження таблиці 1

Проекти в межах програми	Посилання на сайти проектів	Балтійські країни – учасниці проекту (посилання)
SENnet: The Special Educational Needs Network – Освіта за допомогою ІКТ молоді з особливими потребами (період реалізації: 2011–2020 pp.)	<a href="http://sennet.eun.org">http://sennet.eun.org</a>	Естонія ( <a href="http://koolielu.ee">http://koolielu.ee</a> )
LangOER: Languages Open Educational Resources – Відкриті навчальні ресурси у галузі вивчення мов (період реалізації: 2014–2016 pp.)	<a href="http://langoer.eun.org">http://langoer.eun.org</a>	Латвія ( <a href="http://www.ru.lv">http://www.ru.lv</a> ), Литва ( <a href="https://www.mruni.eu/en/">https://www.mruni.eu/en/</a> )
Go-LAB: Global Online Science Labs for Inquiry Learning at School – Світові он-лайн-лабораторії для науково-дослідної роботи у школі (період реалізації: 2011–2015 pp.)	<a href="http://www.go-lab-project.eu">http://www.go-lab-project.eu</a>	Естонія ( <a href="http://www.go-lab-project.eu/project-coordinators">http://www.go-lab-project.eu/project-coordinators</a> )
FCL: Future Classroom Lab – Майбутня навчальна лабораторія школи (період реалізації: 2012–2015 pp.)	<a href="http://fcl.eun.org">http://fcl.eun.org</a>	Естонія, Латвія, Литва (беруть участь окремі школи)
Scientix: the community for science education in Europe – співробітництво між учителями, дослідниками, політиками та іншими фахівцями в галузях науки, технологій, інженерії та математики (STEM: science, technology, engineering and maths) (період реалізації: перший етап: 2007–2012 pp.; другий етап: 2012–2015 pp.).	<a href="http://www.scientix.eu">http://www.scientix.eu</a>	Естонія ( <a href="http://www.etag.ee">www.etag.ee</a> ), Латвія ( <a href="http://www.dzm.lu.lv">www.dzm.lu.lv</a> ), Литва ( <a href="http://www.upc.smm.lt">www.upc.smm.lt</a> )
ins@fe Creative Classroom Lab ICT – Творча лабораторія з ІКТ (період реалізації: 2012–2015 pp.)	<a href="http://www.esafetykit.net">www.esafetykit.net</a> ; <a href="http://www.saferinternet.org">www.saferinternet.org</a>	Естонія ( <a href="http://www.saferinternet.org/web/guest/activity-book">http://www.saferinternet.org/web/guest/activity-book</a> )

У межах кожного з проектів, зазначених у табл. 1, відповідно до їхніх цілей і завдань, окреслюються напрями оцінювання ІК-компетентності вчителів та учнів. У табл. 2, нами виокремлено загальні напрями оцінювання ІК-компетентності вчителів та учнів у межах проектів програми *European Schoolnet*.

Таблиця 2

**Загальні напрями оцінювання ІК-компетентності  
вчителів та учнів у межах проектів програми  
European Schoolnet**

Проекти програми European Schoolnet	Загальні напрями оцінювання ІК-компетентності вчителів	Загальні напрями оцінювання ІК-компетентності учнів
ATC21S	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Використання ІКТ у професійній діяльності, навчанні та самонавчанні(оцінювання в межах курсів, які пропонують організації-партнери проекту, наприклад: Intel, Microsoft та ін.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Використання ІКТ для навчання і самонавчання</li> </ul>
Itec	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Розуміння потенціалу ІКТ;</li> <li>• розуміння мотиваційної функції ІКТ;</li> <li>• уміння доцільно підбирати ІКТ для індивідуалізації навчання;</li> <li>• уміння доцільно добирати ІКТ для групового навчання відповідно до мети уроку;</li> <li>• зацікавленість у постійному використанні ІКТ;</li> <li>• бажання опанувати нові ІКТ;</li> <li>• бажання спілкуватися з колегами у віртуальних спільнотах за науковими інтересами</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Підвищення мотивації до навчання шляхом використання ІКТ на уроках;</li> <li>• підвищення результату навчання;</li> <li>• бажання навчатися в групі та у віртуальних навчальних спільнотах</li> </ul>
Eskills for jobs	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Самоперевірка щодо відповідності знань, умінь та навичок у галузі ІКТ сучасним вимогам інформаційного суспільства та ринку праці</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Самоперевірка випускників навчальних закладів щодо їхніх знань, умінь і навичок із використання ІКТ відповідно до вимог роботодавців</li> </ul>

## Продовження таблиці 2

Проекти програми European Schoolnet	Загальні напрями оцінювання ІК-компетентності вчителів	Загальні напрями оцінювання ІК-компетентності учнів
eTwinning	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Уміння зацікавити учнів до участі в навчальних проєктах, зокрема міжнародних, із використанням ІКТ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Підвищення мотивації до навчання через участь у навчальних проєктах із використання ІКТ;</li> <li>• покращання результатів навчання</li> </ul>
SENnet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Уміння добирати ІКТ відповідно до навчальних, фізичних, психічних та інших проблем учнів з особливими потребами</li> <li>• розуміння та дотримання етики щодо ведення навчання за допомогою ІКТ учнів з особливими потребами</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ефективність засвоєння навчального матеріалу за допомогою ІКТ учнів з особливими потребами;</li> <li>• мотивація учнів з особливими потребами навчатися за допомогою ІКТ</li> </ul>
KeyCoNet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Мотивація до використання ІКТ у професійній діяльності;</li> <li>• готовність застосовувати ІКТ у професійній діяльності та самонавчанні;</li> <li>• упевнене, критичне та творче використання ІКТ для досягнення цілей, пов'язаних із професійною діяльністю, працевлаштуванням, навчанням, дозвіллям, участю в житті суспільства</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Упевнене, критичне та творче використання ІКТ для досягнення цілей, пов'язаних із навчанням, дозвіллям, участю у житті суспільства</li> <li>• обізнаність щодо безпеки в Інтернет</li> </ul>
LangOER	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Уміння використовувати ІКТ для вивчення мов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Навчання мов країн Європи за допомогою ІКТ</li> </ul>

Закінчення таблиці 2

Проекти програми European Schoolnet	Загальні напрями оцінювання ІК-компетентності вчителів	Загальні напрями оцінювання ІК-компетентності учнів
Go-LAB	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Уміння використовувати он-лайн-лабораторії у професійній діяльності;</li> <li>• уміння створювати он-лайн-лабораторії для реалізації навчальних проектів за допомогою ІКТ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Уміння проводити науково-дослідну роботу в он-лайн-лабораторіях</li> </ul>
Future Classroom Lab	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Покращання педагогічної діяльності за допомогою використання ІКТ;</li> <li>• уміння представити особисті способи й методи використання ІКТ на уроках (оцінювання в межах он-лайн-курсів проекту: <a href="http://essie.eun.org">http://essie.eun.org</a>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Підвищення мотивації до навчання через використання ІКТ на уроках</li> </ul>
Scientix	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Уміння використовувати ІКТ відповідно до професійних завдань (оцінювання в межах он-лайн-курсів проекту: <a href="http://moodle.scientix.eu">http://moodle.scientix.eu</a>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Уміння працювати у створених учителем комп'ютерно орієнтованих навчальних середовищах відповідно до завдань навчальних проектів</li> </ul>
ins@fe Creative Classroom Lab	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Безпека в Інтернеті: використання антивірусів, спам-фільтрів; контролювання електронної пошти щодо спаму та вірусів;</li> <li>• етика спілкування в Інтернеті: поведінка в чатах і форумах; конфіденційність в Інтернеті, безпечні он-лайн-профілі; спільне використання контенту;</li> <li>• обізнаність із питання щодо недоторканності приватного життя; мережевий етикет</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Розуміння безпеки в Інтернеті: завантаження он-лайн-ігор і правові питання; майнові права; віруси і спам;</li> <li>• конфіденційність</li> </ul>

Окреслені в табл. 2 загальні напрями оцінювання ІК-компетентності вчителів та учнів у межах проєктів програми European Schoolnet вказують на те, що під час оцінювання цієї компетентності увага дослідників зосереджується не на рівні сформованих технологічних навичок володіння вчителями та учнями програмними продуктами (як, наприклад, у тестах *ECDL*), а на здібностях оперувати відомостями й даними, вміннях розв'язувати практичні завдання за допомогою ІКТ, здібностях мислити та працювати в інформаційному суспільстві. Важливим є розуміння вчителями та учнями необхідності дотримання етичних і правових норм при використанні ІКТ для формування соціально відповідальної особистості.

Особливої уваги щодо оцінювання ІК-компетентності вчителів потребує аналіз проєкту «Цифрова компетентність для вчителів» (*DIGCOMP*), офіційно започаткований у 2010 р. І триває дотепер. Його авданнями є [8]:

- визначення ІК-компетентності кожної вікової категорії населення, зокрема вчителів, для розроблення відповідних тестів та анкет, що спрямовано на оцінювання ІК-компетентності різних вікових категорій і верств населення;
- формування групи експертів, які матимуть належну освіту, розуміння та практику проведення дослідження; формального, неформального та неофіційного навчання; ведення бізнесу; освіти дорослих; політики та ін. За допомогою ІКТ.

У межах цього проєкту виокремлено компоненти ІК-компетентності, які є основними напрямками для її оцінювання, а саме [8]:

- управління інформацією (*Information management*), що охоплює знання, вміння й навички для пошуку необхідних відомостей і даних, їх аналізу та використанню відповідно до цілей діяльності особистості;
- співробітництво (*Collaboration*), що охоплює знання, вміння й навички для відповідальної участі особистості в он-лайн-спільнотах та взаємодії з іншими користувачами у мережі Інтернет;
- комунікація (*Communication*), що охоплює знання, вміння й навички особистості для спілкування за допомогою он-лайн-інструментів, з урахуванням конфіденційності, безпеки та мережевого етикету;
- створення контенту і знань (*Creation of content and knowledge*), що охоплює знання, вміння й навички особистості для творчої діяльності та створення нових знань через використання ІКТ та попередніх знань і контентів, які поширюються за допомогою сервісів Інтернету;
- етика й відповідальність (*Ethics and responsibility*), що охоплює знання, вміння та навички особистості для належної поведінки в мережі Інтернет;
- оцінювання та розв'язання проблем (*Evaluation and Problem-solving*), що виявляється в доцільному доборі ІКТ для оцінювання та

самооцінювання знань, умінь і навичок із різних навчальних дисциплін та для опрацювання результатів оцінювання за допомогою ІКТ і надання відповідної консультації;

- технічна операція (*Technical Operation*), що охоплює знання, вміння й навички особистості, необхідні для ефективного, безпечного і правильного використання ІКТ у професійній та навчальній діяльності.

За результатами аналізу даних оцінювання, відповідно до цілей певного проекту, готується звіт, що описує фактори, які впливають на розвиток ІКТ-компетентності вчителів. На підставі цих результатів експерти готують рекомендації, що передбачають конкретні заходи в галузі освітньої політики, спрямовані на підвищення рівня ІКТ-компетентності вчителів певної країни.

**Висновки.** Отже, балтійські країни беруть активну участь у міжнародних проектах ЄС, що суттєво впливає на напрями, організацію, добір інструментів та ін. Щодо оцінювання ІКТ-компетентності учасників навчального процесу.

Роль міжнародних проектів у оцінюванні ІКТ-компетентності вчителів загалом полягає у:

- створенні організаційно-педагогічних умов для оцінювання ІКТ-компетентності вчителів (розроблення та впровадження курсів у галузі використання ІКТ для підтримки професійної діяльності; участь країн у міжнародних проектах, які стосуються розвитку ІКТ-компетентності вчителів, учнів та інформатизації освіти загалом; забезпечення дидактичним матеріалом тренерів, які беруть участь у курсах, спрямованих на розвиток ІКТ-компетентності вчителів та ін.);
- пропонуванні рамок і напрямів оцінювання ІКТ-компетентності вчителів;
- пропонуванні інструментарію для оцінювання ІКТ-компетентності вчителів;
- розробленні методів оцінювання такої компетентності та статистичної обробки результатів цього оцінювання;
- коригуванні програм розвитку ІКТ-компетентності вчителів після аналізу результатів її оцінювання та ін.

Таким чином, розроблення й реалізація моніторингу та оцінювання ІКТ-компетентності вчителів потребують створення системи забезпечення органів влади регулярними й своєчасними відомостями та даними про стан інформатизації освіти та ІКТ-компетентності вчителів, узгодженої з цілями державної політики країни та міжнародними стандартами. Для цього в країнах ЄС створюються організації, центри та ін., які здійснюють спеціалізований контроль за названими процесами, розробляють анкети, збирають звіти, проводять їх статистичний аналіз, розробляють і пропонують проекти для розвитку ІКТ-компетентності вчителів, а також упроваджують проекти міжнародного рівня з цієї проблеми.



### Список використаних джерел

1. *Сороко Н. В.* Стратегии мониторинга информационно-коммуникационной компетентности учителей в странах Европейского Союза (опыт Латвии, Литвы и Эстонии) // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society) : междунар. Електрон. Журн. – 2014. – Vol. 17. – № 1. – С. 590–616. – ISSN 1436-4522. URL [http://ifets.ieee.org/russian/periodical/V\\_171\\_2014EE.htm](http://ifets.ieee.org/russian/periodical/V_171_2014EE.htm)
2. *S. Kalnina, I. Kangro.* ICT in foreign language teaching and learning at university of Latvia in the light of the first project. – Latvia, Jūrmalas gatve 74/76, Riga, LV – 1083, Latvia/ ict in education: reflections and perspectives – Bucharest, June 14-16, 2007. URL [http://bscw.ssai.valahia.ro/pub/bscw.cgi/d257207/Paper13\\_S\\_Kalnina\\_105\\_110.pdf](http://bscw.ssai.valahia.ro/pub/bscw.cgi/d257207/Paper13_S_Kalnina_105_110.pdf)
3. *Eugenijus Kurilovas, Vaino Brazdeikis.* Lithuania. Country Report on ICT in Education. The Centre of Information Technologies of Education. 2009/2010. URL: [http://cms.eun.org/shared/data/pdf/cr\\_lithuania\\_2009\\_final\\_proofread\\_2\\_columns.pdf](http://cms.eun.org/shared/data/pdf/cr_lithuania_2009_final_proofread_2_columns.pdf)
4. *Hans Põldoja, Terje Väljataga, Kairit Tammets, Mart Laanpere.* Web-based Self- and Peer-assessment of Teachers' Educational Technology Competencies. URL: <http://ww.academia.edu/1255563/Web-Based-Self-and-Peer-Assessment-of-Teachers-Educational-Technology-Competencies>
5. Recommendation of the European Parliament and of the Council // Official Journal L 394 of 30.12.2006. URL <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:L:2006:394:TOC>
6. Mart Laanpere, Peeter Normak. Training teachers to become educational software developers. (2003). Journal of Digital Contents, 1(1), 146 – 150 p.
7. R. Ubar, K. Kuchcinski. Functional Level Testability Analysis for Digital Circuits. Proc. Of European Test Conference ETC'93, Rotterdam, April 19-22, 1993, pp.545-546.
8. Anusca Ferrari. Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012. – 95 p.

### References

1. Soroko N. V. Ctrategii monitoringa informacionno-kommunikacionnoj kompetentnosti uchitelej v stranah Evropejskogo Sojuza (opyt Latvii, Litvy i Estonii) // Mezhdunarodnyj jelektronnyj zhurnal «Obrazovatel'nye tehnologii i obshhestvo (Educational Technology & Society)». – 2014. – V.17. – №1. – С. 590-616. – ISSN 1436-4522. URL [http://ifets.ieee.org/russian/periodical/V\\_171\\_2014EE.htm](http://ifets.ieee.org/russian/periodical/V_171_2014EE.htm)

2. S. Kalnina, I. Kangro. ICT in foreign language teaching and learning at university of Latvia in the light of the fiste project. – Latvia, Jūrmalas gatve 74/76, Riga, LV – 1083, Latvia/ ict in education: reflections and perspectives – Bucharest, June 14-16, 2007. URL [http://bscw.ssai.valahia.ro/pub/bscw.cgi/d257207/Paper13\\_S\\_Kalnina\\_105\\_110.pdf](http://bscw.ssai.valahia.ro/pub/bscw.cgi/d257207/Paper13_S_Kalnina_105_110.pdf)
3. Eugenijus Kurilovas, Vaino Brazdeikis. Lithuania. Country Report on ICT in Education. The Centre of Information Technologies of Education. 2009/2010. URL [http://cms.eun.org/shared/data/pdf/cr\\_lithuania\\_2009\\_final\\_proofread\\_2\\_columns.pdf](http://cms.eun.org/shared/data/pdf/cr_lithuania_2009_final_proofread_2_columns.pdf)
4. Hans Põldoja, Terje Våljataga, Kairit Tammets, Mart Laanpere. Web-based Self- and Peer-assessment of Teachers' Educational Technology Competencies. URL: [http://www.academia.edu/1255563/Web-Based\\_Self-\\_and\\_Peer-Assessment\\_of\\_Teachers\\_Educational\\_Technology\\_Competencies](http://www.academia.edu/1255563/Web-Based_Self-_and_Peer-Assessment_of_Teachers_Educational_Technology_Competencies)
5. Recommendation of the European Parliament and of the Council // Official Journal L 394 of 30.12.2006. URL <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:L:2006:394:TOC>
6. Mart LaanperE, Peeter Normak. Training teachers to become educational software developers. (2003). Journal of Digital Contents, 1(1), 146 – 150 p.
7. R. Ubar, K. Kuchcinski. Functional Level Testability Analysis for Digital Circuits. Proc. Of European Test Conference ETC'93, Rotterdam, April 19-22, 1993, pp.545-546.
8. Anusca Ferrari. Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012. – 95 p.

*Сороко Н. В.*

### **РОЛЬ МЕЖДУНАРОДНЫХ ПРОЕКТОВ В ОЦЕНИВАНИИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ (ОПЫТ ЭСТОНИИ, ЛАТВИИ И ЛИТВЫ)**

Рассматриваются проблемы оценки информационно-коммуникационной компетентности учителей в системе общего среднего образования в балтийских странах – Эстонии, Латвии и Литвы в сравнительно-педагогическом контексте и роли международных проектов в развитии и мониторинге информационно-коммуникационной компетентности участников учебного процесса, в частности учителей. Выделены основные направления оценки информационно-коммуникационной компетентности учащихся и учителей в системе общего среднего образования в рамках международных проектов Европейского Союза. Определено, что разработка и реализация мониторинга и оценивания ИК-компетентности учителей требуют создания системы обеспечения органов власти регулярными и своевременными сведениями и данными о состоянии информатизации образования и

ИК-компетентности учителей, согласованной с целями государственной политики страны и международными стандартами.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, информационно-коммуникационная компетентность, оценка информационно-коммуникационной компетентности, подготовка учителей, международная деятельность.

*Soroko N.V.*

### THE ROLE OF INTERNATIONAL PROJECTS IN THE EVALUATION OF TEACHERS INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE (EXPERIENCE OF ESTONIA, LATVIA AND LITHUANIA)

The article is devoted to the assessment of teachers information and communication competence (digital competence) in the system of General secondary education in the Baltic EU countries of Estonia, Latvia and Lithuania in comparative pedagogical context and the role of international projects in the development and monitoring of information and communication competence of participants of the educational process, including teachers. The article is determined the main directions of evaluation information and communication competence of students and teachers in General secondary education in the European Union projects. It was found that attention does not focus of researchers at formed teachers and students technological skills and skills of possession of software, when evaluating teachers and students information and communication competence. Attention focuses on knowledge, skills, attitudes that are required when using ICT and digital media to perform tasks; solve problems; communicate; manage information; collaborate; create and share content; build knowledge effectively, efficiently, appropriately, critically, creatively, autonomously, flexibly, ethically, reflectively for work, leisure, participation, learning, socialising, consuming, empowerment. It is important to have teachers and students an understanding ethical and legal norms in the use of ICT for formation of socially responsible person.

Thus, the development and implementation of monitoring and evaluation teachers information and communication competencies require the creation of system of government regular, timely information on the state for informatization of education and teachers information and communication competence agreed with the goals of public policy and international standards. To this end, EU countries created associations, organizations, centers, etc., which carry out a special control the above-mentioned processes, developing a questionnaires, collect reports, carry out their statistical analysis, develop and propose projects for the development of teachers information and communication competence and implementing international projects for this issue.

**Keywords:** information and communication technology, information and communication competence, evaluation of information and communication competence, teacher training, international activity.



## **Топузов**

**Олег Михайлович** —

*директор Інституту педагогіки НАПН України, фахівець у галузі методики навчання географії, доктор педагогічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України.*

*Голова спеціалізованої вченої ради із захисту кандидатських дисертацій з методики навчання (географія; хімія)*

*Інституту педагогіки НАПН України. Головний науковий редактор збірника праць «Проблеми сучасного підручника», член редколегії науково-методичного журналу «Географія та основи економіки в школі»*

## **КОМПЕТЕНТІСНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ**

У статті розглянуто компетентнісні засади сучасного підручникотворення. Дано визначення поняття та розглянуто основні положення компетентнісного освітнього підходу, обґрунтовано його вимоги до сучасної навчальної та навчально-методичної літератури. Визначено основні проблеми підготовки вчителів до підручникотворення, до застосування компетентнісних засад у процесі створення підручників та навчальних посібників. Окреслено шляхи розв'язання цих проблем у процесі професійної підготовки майбутніх учителів (на основі компетентнісного підходу в вищій освіті), підвищення кваліфікації педагогів в інститутах післядипломної педагогічної освіти, в ході внутрішньошкільної методичної роботи.

**Ключові слова:** компетентнісний підхід в освіті, компетентність, компетенція, підручник, підручникотворення.

**Постановка проблеми.** Одним з вагомих чинників розвитку сучасної вітчизняної педагогічної теорії та практики є впровадження компетентнісного підходу в системі освіти України. Процес упровадження означеного підходу охоплює практично всі рівні системи освіти й всі типи навчальних закладів в Україні. Цей процес змушує до критичного переосмислення цілей, змісту, організаційних форм, методів і засобів навчання, оновлення системи дидактичного контролю, створення на його засадах сучасного покоління підручників, навчальної та навчально-методичної літератури.

Упровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій впливає на роль навчальної книги. Однак вона залишається одним з важливих засобів навчання, а сучасний підручник не перестає бути комплексною інформаційною моделлю процесу навчання [1].

Аналіз вітчизняної наукової та науково-методичної літератури, присвяченої проблемам теорії підручника засвідчує актуальність дослідження компетентнісних засад сучасного підручникотворення.

#### **Аналіз останніх досліджень.**

Ми вже зазначали, що «підручникотворення як процес проектування, написання та оформлення, експериментальної апробації, коригування та впровадження підручника цікавив і продовжує цікавити багатьох видатних учених-педагогів» [8].

Важливими для цього дослідження є праці з проблематики підручникотворення, авторами яких є: Ю.К. Бабанський, В.П. Беспалько, С.У. Гончаренко, Д.Д. Зуєв, Я.П. Кодлюк, В.Г. Кремень, І.Я. Лернер, Т.О. Лукіна, Ю.І. Мальований, М.М. Скаткін та ін.

Проблематика компетентнісного підходу до загальної середньої та вищої освіти розглянута в працях: Н.М. Бібік, А.М. Гуржія, І.О. Зимньої, В.В. Краєвського, В.Г. Кременя, О.І. Локшіної, В.І. Лугового, Н.С. Побірченко, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, А.В. Хуторського та ін.

Водночас, ґрунтовних педагогічних досліджень, присвячених визначенню та обґрунтуванню компетентнісних засад сучасного підручникотворення, виділенню вимог до підручника як комплексної інформаційної моделі та засобу навчання в контексті впровадження компетентнісного освітнього підходу не проводилося.

**Метою статті** є виділення та обґрунтування компетентнісних засад у контексті теоретико-методичного забезпечення сучасного підручникотворення.

**Основна частина.** Підручник – це навчальна «книга, в якій викладаються основи знань з певного навчального предмета на рівні сучасних досягнень науки й культури» [3, с. 260], а її зміст відповідає чинній навчальній програмі. Значущість підручника для організації та здійснення процесу навчання була й залишається значною, навіть на сучасному етапі розвитку означеного процесу, характерним для якого є швидке поширення інформаційно-комунікаційних технологій.



Необхідність належного теоретико-методичного забезпечення вітчизняного підручникотворення спрямовує дослідників до визначення його нових теоретичних засад, які відповідатимуть вимогам педагогічної практики. Одним з найперспективніших для розвитку теорії підручникотворення в Україні є, на нашу думку, компетентнісний підхід в освіті.

Компетентнісний підхід – один з провідних сучасних освітніх підходів, його сутність – у спрямуванні «навчально-виховного процесу на формування і розвиток компетентності особистості того, хто навчається – учня чи студента», тобто «перенесення акцентів з процесу навчання на його результати» [7, с. 335]. У сучасних умовах, він розглядається як інструмент оновлення, оптимізації змісту освіти, наближення його до практичних потреб людини й суспільства.

Безумовна перевага компетентнісного підходу як теоретико-методологічної основи сучасної загальної середньої та вищої освіти (і в цьому контексті сучасного підручникотворення) полягає в його інтегративному характері. Це помітно, якщо порівняти його з іншими освітніми підходами, які застосовуються на сучасному етапі.

Так, компетентнісний підхід добре сполучається з діяльнісним підходом. Це зумовлено тим, що компетенція є «визнаним рівнем знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини» [4], тобто освітнім конструктом, у ході створення якого відштовхуються від структури та рівня розвитку відповідної суспільно значущої діяльності. Діяльнісний підхід в освіті, який повинен забезпечувати «спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань» [4] сприяє реалізації її компетентнісно зорієнтованого змісту.

Зв'язок з компетентнісного підходу з особистісно зорієнтованим зумовлена, передовсім, спільним суб'єктом (особистістю педагога та учня) й найважливішим результатом діяльності – розвитком цієї особистості, який, серед іншого, полягає в набутті нею нових ціннісних ставлень, знань, вмінь і навичок, досвіду. Компетентнісний підхід спрямовує навчально-виховний процес «на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна і предметна (галузева) компетентності» [4], які є здатностями особистості, складними особистісними конструктами. Таке спрямування, в цілому, не лише не суперечить, але й сприяє реалізації завдань особистісно зорієнтованого підходу, який спрямовує навчально-виховний процес «на взаємодію і плідний розвиток особистості педагога та його учнів» [4].

Варто також зауважити, що компетентнісний підхід може подолати певні суперечності обмеження діяльнісного та особистісно зорієнтованого підходів.

Розглянемо вплив, який компетентнісний освітній підхід матиме на розвиток теорії та практики сучасного підручникотворення. Упровадження

компетентнісного підходу передбачає суттєві зміни в процесі навчання: його цілях, змісті, організаційних формах і методах, засобах, результатах тощо. Навчальна (навчально-методична) література повинна враховувати їх, створюватися з урахуванням цих змін. Це особливо стосується підручника, який розглядається як інформаційна модель процесу навчання.

Таким чином, застосування компетентнісного підходу ставить цілком конкретні вимоги до новітнього підручника, які мають урахуватися в процесі підручникотворення, ставати засадничими:

– головним завданням сучасного підручника повинно стати формування відповідних предметних і ключових компетентностей особистості, професійної компетентності майбутнього працівника, що повинно знайти відображення в його структурі та змісті;

– оскільки підручник забезпечує фіксацію змісту навчання, а також є засобом засвоєння змісту освіти, він має відображати зміст відповідних компетенцій, на основі яких формуватимуться компетентності особистості. Ця вимога є досить складною, адже в навчальному матеріалі підручника можна безпосередньо представити лише знання, а не вміння й навички, ціннісні ставлення, досвід діяльності, особистісні якості, певний рівень розвитку яких передбачено відповідною компетенцією. Для того, щоб підручник створював умови для формування цих складових компетентностей особистості в процесі засвоєння змісту освіти, необхідно розробити й втілити відповідний апарат організації засвоєння, що породжує додаткове навантаження на позатекстовий компонент підручника. Допомогти у втіленні цієї вимоги може навчально-методичний комплект з предмета, який, крім підручника, включатиме інші навчальні посібники для учнів (зокрема – робочі зошити) та навчально-методичні – для вчителя. Ці посібники сприятимуть набуттю учнем досвіду відомих способів дій, творчої й емоційно-ціннісної діяльності, необхідних для формування його предметних та ключових компетентностей, дадуть змогу дещо розвантажити апарат засвоєння підручника. Однак постає проблема взаємозв'язку між підручником та означеними посібниками;

– застосування підручника завжди пов'язано з певним організаційно-методичним забезпеченням навчального процесу. Тому сучасний підручник, побудований на компетентнісних засадах, повинен передбачати можливість застосування різноманітних організаційних форм і методів навчання, сприяти збагаченню їх арсеналу. Зокрема, він повинен створювати умови для самоосвіти (про що писали ще Д.Д. Зуєв, І.П. Підласий та ін.), самоосвітньої діяльності учня;

– особливо важливою є вимога до можливостей застосувати підручник з іншими сучасними засобами навчання, навчальною та навчально-методичною літературою, можливостей створити відповідний навчально-методичний комплект. Пріоритетним є застосування підручника разом з електронними за-

собами навчання й ресурсами мережі Інтернет, які суттєво розширюють його інформаційні та методичні можливості;

– нарешті, оскільки результатом застосування компетентнісного підходу має стати сформованість компетентностей особистості, яка вчиться, то реалізація такої функції сучасного підручника як функція закріплення і самоконтролю (Д.Д. Зуєв) значно ускладнюється. Адже самооцінювання рівня сформованості певної компетентності передбачатиме, що апарат контролю підручника повинен запропонувати учневі оцінити за результатами засвоєння матеріалів не лише рівень його знань, але й вміння та навички, ціннісні ставлення, досвід і навіть рівень розвитку особистісних якостей.

Як бачимо, врахування в ході підручникотворення положень компетентнісного освітнього підходу передбачає розв'язання деяких проблем, які стосуються як теорії підручникотворення (структура й функції сучасного підручника, створення навчально-методичних комплексів тощо), так і дидактики (конструювання змісту загальної середньої та вищої освіти на основі компетентнісного підходу (предметних та ключових компетенцій), взаємодія підручника з іншими сучасними засобами навчання тощо) та предметних методик.

Одна з вагомих переваг впровадження компетентнісного освітнього підходу в сучасному підручникотворенні полягає у виникненні нових можливостей для застосування педагогічної та дидактичної прогностики. Компетентнісний підхід в освіті дає змогу чітко окреслити об'єкт, предмет, цілі та завдання дидактичного прогнозування, створює чудові перспективи для передбачення результатів навчання (ключові та предметні компетентності особистості), освітніх шляхів і засобів, необхідних для досягнення їх. Це дає змогу розробити прогноз відповідної освітньої системи, створює перспективи для її перманентної модернізації на основі прогнозів розвитку зазначених компетентностей, зумовленого новими суспільними й особистісними потребами, цивілізаційними викликами. Таким чином, освіта зможе виконувати випереджальну функцію щодо суспільного поступу – не наслідувати йому, а визначати його, або хоча б давати негайну адекватну відповідь на його актуальні запити. Щодо передбачення підручника майбутнього, то скоординоване застосування в процесі його створення дидактичної прогностики й компетентнісного підходу дасть йому змогу: по-перше, відповідати актуальним запитам суспільної практики; по-друге, не застарівати у видавництвах, відображувати не лише актуальні, але й майбутні запити суспільства до освіти; по-третє, мати значно більший модернізаційний ресурс у порівнянні з підручниками, які орієнтуються на знанняцентровану парадигму та традиційний досвід суспільства. Зрозуміло, що усе зазначене вище накладає додаткові зобов'язання на всіх суб'єктів підручникотворення.

Тому безпосередній вплив на поступ теорії та практики сучасного підручникотворення має проблема підготовки вчителя до успішної участі в ство-



ренні, експериментальній апробації, впровадженні й широкому застосуванні підручника в навчальному процесі. Відсутність у вагомій частині вчителів спеціальної підготовки до такої діяльності є однією з основних перепон на шляху ефективного розвитку вітчизняного підручникотворення. На нашу думку, найоптимальніший варіант вирішення вказаної проблеми передбачатиме задіяння потенціалу компетентнісного освітнього підходу.

Проблема підготовки вчителя до підручникотворення має міждисциплінарний характер, її вирішення пов'язано:

– по-перше, з підготовкою майбутніх учителів до професійної діяльності, важливим завданням якої на сучасному етапі є не лише ефективне застосування підручника та іншої навчальної (навчально-методичної) літератури в навчальному процесі, але й доцільна участь у створенні й впровадженні цих засобів навчання;

– по-друге, з організацією підвищення кваліфікації учителів, внутрішньошкільної методичної роботи з урахуванням потреб сучасного підручникотворення (зауважимо, що не обов'язково примусово готувати всіх учителів до створення підручників, але надзвичайно важливо підготувати їх до експериментальної апробації й впровадження підручників та посібників інших авторів, до експертизи цих засобів навчання);

– по-третє, з активізацією розвитку вітчизняної теорії підручникотворення шляхом здійснення відповідних фундаментальних та прикладних дидактичних і загальнопедагогічних досліджень. Вагому роль в створенні теоретико-методичного забезпечення, необхідного для експериментальної апробації й впровадження сучасних підручників, навчально-методичних комплектів відіграють дослідження Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України. Одним з досягнень учених Інститут педагогіки в галузі підручникотворення є наукове обґрунтування та впровадження в вітчизняну педагогічну практику експериментальних підручників, яке знайшло правове підтвердження у відповідному рішенні Міністерства освіти і науки України.

Ураховуючи зазначене вище, вказана проблема повинна вирішуватися наукою на перетині педагогіки вищої школи (теоретико-методичні аспекти підготовки майбутніх учителів), дидактики та пов'язаної з нею теорії підручникотворення (підручник як інформаційна модель навчального процесу та засіб навчання), теорії управління освітою (підвищення кваліфікації та організація методичної роботи з вчителями з питань, дотичних до проблематики розроблення та впровадження навчальної книги).

Означимо шляхи її вирішення на основі компетентнісного підходу.

Передовсім зауважимо, що авторами (співавторами) значної частини вітчизняної навчальної (навчально-методичної) літератури для загальноосвітніх навчальних закладів є вчителі. Однак практичний досвід співпраці з авторами підручників, аналіз практики підручникотворення засвідчує, що

значна частина з них самотужки оволодівала знаннями, уміннями, навичками та досвідом, необхідними для написання підручників та навчальних посібників. Тобто цей процес відбувався стихійно; знання з підручникотворення засвоювалися вчителем самотійно, емпіричним шляхом (отже, індуктивно), або ж передавалися як традиція від педагогів-наставників (як у часи цехового виробництва). Необхідні вміння й навички, досвід підручникотворення формувалися в багатьох вчителів у процесі творчого пошуку (точніше – методом проб і помилок). Такий стан підготовки учителів до підручникотворення, власне, й зумовлює вагому частину помилок цих авторів у процесі написання та оформлення навчальної літератури. Помилки, які закономірно призводять до недоліків і вад створених ними підручників.

Зрозуміло, що проблематика підготовки вчителя до підручникотворення вимагає спеціального фахового дослідження, і можливо, не одного. Однак вже зараз можна стверджувати, що сучасна вища педагогічна освіта не надає належної уваги не лише підготовці майбутніх учителів до підручникотворення, але й навіть засвоєнню ними знань, вмінь та навичок, необхідних для участі в експериментальній апробації, впровадженні та експертизі підручників інших авторів. Окремі позитивні виключення [5], на жаль, лише підтверджують загальний невтішний стан справ з організацією та здійсненням відповідної підготовки студентів. А вона, на нашу думку, мала б стати однією з найвагоміших професійних компетентностей майбутніх учителів, які здобуватимуть освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр». Адже цей рівень передбачає здобуття «поглиблених спеціальних умінь та знань інноваційного характеру» й наявність у випускника «певного досвіду їх застосування та продукування нових знань для вирішення проблемних професійних завдань» [6].

Оптимальне вирішення цієї проблеми, на нашу думку, полягає в розробленні, експериментальній перевірці та впровадженні системи підготовки майбутніх учителів до підручникотворення в процесі навчання у вищих педагогічних навчальних закладах. Зазначимо, що сучасне підручникотворення не зводиться лише до написання тексту книги. Ми розглядаємо термін «підручникотворення» в його найширшому розумінні, тобто як тривалий і складний процес створення навчальної (навчально-методичної) літератури, який включає розроблення концепції майбутнього підручника, підготовку його текстового та позатекстового складників, експериментальну апробацію, експертизу, коригування змісту та впровадження в навчальний процес.

Означена вище система підготовки, на нашу думку, має базуватися на компетентнісному освітньому підході. За цих обставин, її метою стане оволодіння майбутніми вчителями компетенцією підручникотворення (буде розроблена й закладена в галузевих стандартах вищої педагогічної освіти: освітньо-кваліфікаційних характеристиках та освітньо-професійних програмах підготовки магістрів), тобто формування в них відповідної компетентності.

Включення компетенції підручникотворення до галузевих стандартів вищої педагогічної освіти необхідно передбачатиме, що перевірка знань і вмінь студентів з теорії та практики творення підручників, рівня сформованості в них професійної компетентності у цій галузі здійснюватиметься засобами діагностики якості вищої освіти.

Дамо визначення поняття «компетенція підручникотворення». Виходячи з визначення терміну «компетенція», наведеному в чинному Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти [4] та загальних вимог до фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» [6], *компетенція підручникотворення розглядається нами як необхідний рівень поглиблених спеціальних знань, умінь та навичок, ставлень фахівця (магістра) педагогічної спеціальності, його практичного досвіду, який застосовуватимуться для вирішення відповідних професійних завдань у сфері підручникотворення.*

Означені вище спеціальні професійні знання, вміння та навички, ціннісні ставлення, досвід участі в процесах підручникотворення можна реалізувати у змісті вищої педагогічної освіти двома шляхами. По-перше, вони можуть бути розподілені між дисциплінами інваріантної та варіативної частини навчальної програми підготовки магістрів з педагогічних спеціальностей. Тоді в навчальних програмах з цих дисциплін необхідно передбачити якщо не модулі, то хоча б навчальні елементи «Теорія і практика сучасного підручникотворення», «Особливості експериментальної апробації навчальної (навчально-методичної) літератури», «Експертиза сучасної навчальної (навчально-методичної) літератури», «Упровадження навчальної (навчально-методичної) літератури». По-друге, і цей шлях ми вважаємо продуктивнішим, цей навчальний матеріал можна систематизувати й впровадити як окрему навчальну дисципліну «Підручникотворення», яка обов'язково включатиме перераховані вище навчальні елементи (таким чином, на неї має бути виділено щонайменше один кредит, а на лекційні заняття – не менше 4 годин). Ця дисципліна може бути вибірковою, що дасть змогу відсіяти студентів, які не бажатимуть брати участь у процесах підручникотворення.

Засвоєння студентом вказаних вище знань, оволодіння відповідними вміннями й навичками, становлення ціннісних ставлень і набуття необхідного досвіду дасть змогу сформувати в нього компетентність підручникотворення. Відповідно до визначень терміну «компетентність» в науковій літературі [2, 7] й Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти [4] ми можемо визначити її як *набуту в процесі професійної підготовки інтегративну здатність фахівця, що складається із знань, умінь, досвіду ціннісних ставлень щодо процесів підручникотворення, які можуть цілісно реалізуватися в ході написання й оформлення тексту підручника/навчального посібника, їхньої експериментальної апробації, експертизи, впровадження в навчальний процес.*

Якщо компетентність у галузі підручникотворення майбутніх фахівців педагогічних спеціальностей формуватиметься в процесі професійної підготовки, то створення необхідних умов для оволодіння нею представниками педагогічних колективів загальноосвітніх навчальних закладів є складнішим завданням. Реалізація цього завдання, як уже зазначалося нами вище, потребуватиме помітних змін у системах післядипломної педагогічної освіти й внутрішньошкільної методичної роботи, які полягатимуть у визначенні нових завдань, впровадженні нового змісту й організаційно-методичного забезпечення означеної вище діяльності. Так, в програму підвищення кваліфікації вчителів може бути впроваджено або загальний навчальний курс «Підручникотворення», або спеціалізовані курси: «Створення сучасної навчальної книги», «Експериментальне впровадження та експертиза навчальної літератури» тощо. У змісті внутрішньошкільної методичної роботи мають передбачатися заходи, тематика яких буде пов'язана з проблематикою розроблення та впровадження сучасної навчальної книги, допомагати в підготовці вчителів, які прагнуть здійснювати підручникотворення, до цієї діяльності.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Впровадження компетентнісного підходу до загальної середньої та вищої освіти створює нові можливості для розвитку теорії та практики вітчизняного підручникотворення.

Компетентнісний підхід переосмислює цілі й зміст процесу навчання, розглядає компетентність особистості як найважливіший результат освіти. Це дає змогу модернізувати зміст освіти, наблизити його до потреб і проблем сучасного суспільства, запитів ринку праці. Виходячи з вказаного вище, сучасна навчальна книга, яка створена на засадах компетентнісного підходу, повинна сприяти формуванню в учнів відповідних ключових та предметних компетентностей. Це породжує комплекс конкретних вимог до підручника: до його відповідності цілям та завданням, змісту, організаційним формам, методам і засобам, результатам навчання, яке здійснюється на основі означеного освітнього підходу. Ключовим питанням створення підручника на компетентнісних засадах є закріплення й реалізація його засобами компетентнісного змісту навчання (компетенцій, на основі яких формуватимуться компетентності учнів) за допомогою його текстового й позатекстового (методичний апарат) складників.

Ефективне впровадження компетентнісного підходу в теорію та практику підручникотворення вимагає відповідної підготовки вчителів. Упровадження компетентнісного підходу в процес навчання майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах, освоєння педагогами компетентнісних засад створення сучасної навчальної літератури в процесі підвищення кваліфікацій та внутрішньошкільної методичної роботи дає змогу розвивати їхню здатність до підручникотворення: підготовки, оформлення, експериментальної апробації, впровадження навчальної книги.

Перспективи подальших досліджень з означеної проблематики полегатимуть у визначенні перспектив і тенденцій подальшого розвитку компетентнісного освітнього підходу, 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 використаних джерел

1. *Беспалько В.П.* Теория учебника : дидактический аспект / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
2. *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. Овчарук. – К. : «К. І. С.», 2004. – С. 47 – 52.
3. *Гончаренко С.У.* Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Затв. постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 (з останніми змінами згідно постанови КМУ від 07.08.2013 № 538-2013-п). – Режим доступу: [http:// zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011](http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011).
5. *Кодлюк Я.П.* Теорія и практика підручникотворення в початковій освіті : підручник для магістрантів та студентів педагогічних факультетів / Я.П. Кодлюк. – К. : Інформаційно-аналітична агенція «Наш час», 2006. – 368 с.
6. Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) // Затв. постановою Кабінету Міністрів України від 20.01.1998 р. № 65 (з останніми змінами згідно постанови КМУ від 07.08.2013 № 538 (538-2013-п). – Режим доступу: [http:// zakon1.rada.gov.ua/laws/show/65-98](http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/65-98).

7. *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 – 344.
8. *Топузов О.М.* Дидактична прогностика в контексті теоретико-методичного забезпечення створення сучасного підручника / О.М. Топузов // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. Ред. – О.М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2014. – Вип. 14. – С. 12 – 20.

### References

1. Bespал'ko V.P. Teoryya uchebnyka : dydaktychesky aspekt / V.P. Bespал'ko. – M. : Pedahohyka, 1988. – 160 s.
2. Bibik N.M. Kompetentnisnyy pidkhid: refleksyvnyy analiz zastosuvannya / N.M. Bibik // Kompetentnisnyy pidkhid u suchasniy osviti: svitovyy dosvid ta ukrayins'ki perspektyvy / Pid zah. red. O.V. Ovcharuk. – K. : «K. I. S.», 2004. – S. 47 – 52.
3. Honcharenko S.U. Ukrayins'kyy pedahohichnyy slovnyk / S.U. Honcharenko. – K. : Lybid', 1997. – 376 s.
4. Derzhavnyy standart bazovoyi i povnoyi zahal'noyi seredn'oyi osvity // Zatv. postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 23 lystopada 2011 r. № 1392 (z ostannimy zminamy z:hidno postanovy KМУ vid 07.08.2013 # 538-2013-p). – Rezhym dostupu: [http:// zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011](http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011).
5. Kodlyuk Ya.P. Teoriya y praktyka pidruchnykotvorennya v pochatkoviy osviti : pidruchnyk dlya mahistrantiv ta studentiv pedahohichnykh fakul'tetiv / Ya.P. Kodlyuk. – K. : Informatsiyno-analitychna ahentsiya «Nash chas», 2006. – 368 s.
6. Polozhennya pro osvith'o-kvalifikatsiyni rivni (stupenevu osvitu) // Zatv. postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 20.01.1998 r. № 65 (z ostannimy zminamy z:hidno postanovy KМУ vid 07.08.2013 # 538 (538-2013-p). – Rezhym dostupu: [http:// zakon1.rada.gov.ua/laws/show/65-98](http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/65-98).
7. Pometun O.I. Rozvytok kompetentnisnogo pidkhodu: stratehichni oriyentiry suchasnoyi shkoly / O.I. Pometun // Realizatsiya yevropeys'koho dosvidu kompetentnisnogo pidkhodu u vyshchyy shkoli Ukrayiny : materialy metodolohichnoho seminaru. – K. : Pedahohichna dumka, 2009. – S. 332 – 344.
8. Topuzov O.M. Dydaktychna prohnostyka v konteksti teoretyko-metodychnoho zabezpechennya stvorennya suchasnoho pidruchnyka / O.M. Topuzov // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats' / [red. kol.; holov. Red. – O.M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2014. – Vyp. 14. – S. 12 – 20.

*Топузов О. М.*

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА

В статье рассмотрены компетентностные основания для создания современного учебника. Дано определение понятия и рассмотрены основные положения компетентностного образовательного подхода, обоснованы его требования к современной учебной и учебно-методической литературе. Определены основные проблемы подготовки учителей к созданию учебной литературы, к применению положений компетентностного подхода в процессе создания учебников и учебных пособий. Определены пути решения этих проблем в процессе профессиональной подготовки будущих учителей (на основе компетентностного подхода к высшему образованию), повышения квалификации педагогов в институтах последипломного педагогического образования, в системе методической работы общеобразовательного учебного заведения.

**Ключевые слова:** компетентностный подход в образовании, компетентность, компетенция, учебник, создание учебника.

*Торизов О. М.*

## COMPETENCE BASES FOR THE MODERN TEXTBOOK CREATION

In the article, the competence bases for the creation of a modern textbook are studied. The definition of this term was provided, and the principal statements of the competence-based educational approach were observed; its requirements for the contemporary educational and educative literature were specified. The main challenges in preparing teachers for the educational literature design, applying to the competence-based approach statements in the process of creation textbooks and manuals were defined. The ways for the solution of these problems in the professional teachers' education (in correspondence with the competence-based approach), the improvement of the teachers' qualification in the institutes of the post-graduate pedagogical education in the system of the comprehensive educational institution methodological work were found out.

**Keywords:** competence-based approach in education, competence, competency, textbook, creation of a textbook



## **Калініна**

**Людмила Миколаївна —**

**до**ктор педагогічних наук,  
професор, завідувач  
відділом економіки та  
управління загальною  
середньою освітою  
Інститута педагогіки  
НАПН України.  
Фахівець у галузі  
державного управління  
освітою, інформаційного  
та стратегічного  
менеджменту, голова  
науково-методичної комісії  
з інформатизації закладів  
освіти МОН України,  
науковий консультант  
Асоціації керівників шкіл  
України, автор понад  
250 наукових праць.

## **SOCIAL COMPETENCE AS AN OBJECT AND A PHENOMENON OF DEVELOPMENT**

In the article of L. Kalinina and I. Ryabukha «Social competence as object of development in lyceum» social competence of lyceum students is considered as difficult integral formation of personality; holistic and dynamic system of cognitive, activity and personality features. It is defined as integral property of personality, represented by the system of personal traits and features, capabilities and socially meaningful faculties providing accordance of individual to his social group and determines the achievement of successful realization of own and publicly meaningful aims in heterogeneous society.

Structure and content of social competence is represented in content-structural submodel of social competence of a lyceum student. It is conceptually grounded that social competence has three basic constituents: cognitive, activity and personal. Cognitive constituent is subdivided into knowledge, ability and skills; activity – into experience and capabilities; personal – into psychophysiological qualities and traits. Each subconstituent is finely described in the article. Thus, social competence of a lyceum student shows itself in adequacy of co-operating with age-mates, adults, in groups, collective, society; it is based on knowledge of general sociocultural norms and rules and knowledge about how these rules can be used in definite situation of co-operating with surroundings; it is reflected in possessing abilities and skills of integration in society through the mechanisms of self-regulation (state of capacity); it can be seen in capabilities to control behaviour



and be responsible for it; it is exhibited through the willingness to search the ways of safe solving of temporal problems through actualization of personal resources.

The presented content-structural sub-model of SCLS shows that the directed changes (development) should take place in accordance with the psychological laws of personality development of an individual and conformities to law of mastering of activity, in particular educational-cognitive and creative in their co-operation. The offered matrix of structure of SCLS allows to specify the task of development of social competence of a lyceum students and define the result of lyceum educational process in such categories, as: knowledge, ability, skills, experience, values and motivation; to define the types of leading activity of lyceum students.

The sources of social competence development are defined, parametric flow-chart of determination of the state of moulded social competence of a lyceum student in an educational process is given.

After generalization of the results of investigation it was discovered that the process of development of social competence of lyceum students during educational process has subject-to-subject and dynamic character; influence of different factors on this process on the essence is additive and complex, subject-environmental; success of social competence development depends on the level of development of personality sphere of students, degree of activity of their co-operating with society (personality and operational changes of parameters).

**Keywords:** social competence, content and structure of social competence of a lyceum student, source of development, lyceum student, social intellect, competence-oriented education, competent, environmental and activity scientific approaches.



**Рябуха**

**Іван Михайлович** –

*доцент кафедри англійської мови в судновій енергетиці Херсонської державної морської академії, кандидат педагогічних наук. Коло наукових інтересів: компетентнісно орієнтована освіта, старша школа, вища школа, розвиток ключових компетентностей, освіта впродовж життя.*



**Problem statement.** Transformation processes taking place in modern society predetermine requirement in modernisation of the home system of education on the basis of competence approach. Information society, developing as a civil one, needs people capable to creative self-realization and co-operation in society; individuals able to productive cooperation in different social groups and teams. Therefore lyceums, as open social-pedagogical systems and as components of society, are responsible for socialization of students and their social development on the basis of socially meaningful norms, social values and traditions.

According to the conclusions of home and foreign experts, content and technologies of teaching in modern educational establishment not to a full degree «take into account the change of procedural educational paradigm into result-aimed and competency-based» [8] and not enough oriented onto development of students' social competence.

Taking into account aforesaid, it is necessary to correct modern educational process in lyceum and to create conditions for development of social competence of its students.

**Analysis of recent researches.** In the process of research it is found out that home and European scientists and practices distinguish different groups of key competencies, that are «interdisciplinary, supersubject, multicomponent» (G. Levitas, O. Pometun, O. Ovcharuk) and «link together personal and social in education, represent a complex mastering the aggregate of activity methods» (H. Bibik) and must provide graduating student of secondary education establishment with successful vital functions and professional productivity, namely: competence in the spheres of activity – educational-cognitive, motivational, civilly-public, social-labour, domestic, cultural; competence, related to the profession; political and social competence, related to life of man in multicultural society, to oral and writing communication, informatization of society.

Ideas, models and basic thoughts of competence approach, methods of its implementation into secondary education practice, theoretical comprehension of different approaches to analysis and understanding of essence of competence as to the didactics category of competency based education is reflected in works of the modern Ukrainian and foreign scientists: I. Bekh, N. Bibik, V. Bondar, I. Zimniaya, M. Yevtukh, L. Kalinina, V. Krayevskiy, G. Callahan, V. Lednirov, O. Lyashenko, N. Nichkalo, B. Oscarsson, M. Sadker, O. Savchenko, O. Sukhomlinska, O. Pometun, O. Topuzov, G. Halazh, N. Khomskiy, A. Khutorskoy, V. Hutmacher, S. Shishov, S. Shoh and others [3; 4; 5; 6; 7; 9].

Philosophical fundamentals of individual social competence in the context of socialization, social development, social experience mastering, social subject-subject co-operation and interaction were investigated by E. Adler, L. Buyeva, E. Erikson, C. Kelly, A. Leont'yev, T. Parsons, C. Rogers, N. Smelser, and others. Sociological and psychological approaches to solution of problem of lyceum student social competence forming and development are represented in the works of G. Asmolov, A. Brushlinskiy, J. P. Dupuy, I. Zyazyun, L. Petrovs'ka, Ph. Perrenoud, S. Selevko, L. Sokhan', H. Haste and others.

**Research objective (idea).** To expose essence and specific character of lyceum student's social competence phenomenon in the context of its development.

**Main body.** Modern scientists give a social competence that inherent characteristic signs of social context, in the structure of key competencies of a person, and examine in three foreshortening: as a common collapsible concept that testifies to the level of person's socialization, as a key competence of a person and as personal integrative property of individual.

Study and analysis of scientific works show that social competence has different types: social-psychological, sociocultural, social-professional, social-labour, social-linguistic, social-communicative. Some scientists identify social competence according to its essence with existential and civil – representing a forming sphere, providing realization of social and socially-public activity; and they are just in aspect reflected in philosophy, social philosophy, sociology, pedagogics, linguistics, sociolinguistics, linguodidactics in the context of our research subject. Thus, grounding on the analysis of essence and concepts of the social competence types we can understand them sustatially and structurally interconnected. Considering them to be the «cells of the coordinate directed space of social reality», we shall designate schematically their connection as the centred circle (Fig. 1) with basic research concept «social competence of lyceum student» in the centre.

Sharing the point of view of the most Ukrainian educationalists, we examine the social competence of lyceum students as difficult integral formation of personality; holistic and dynamic system of cognitive, activity and personality features.

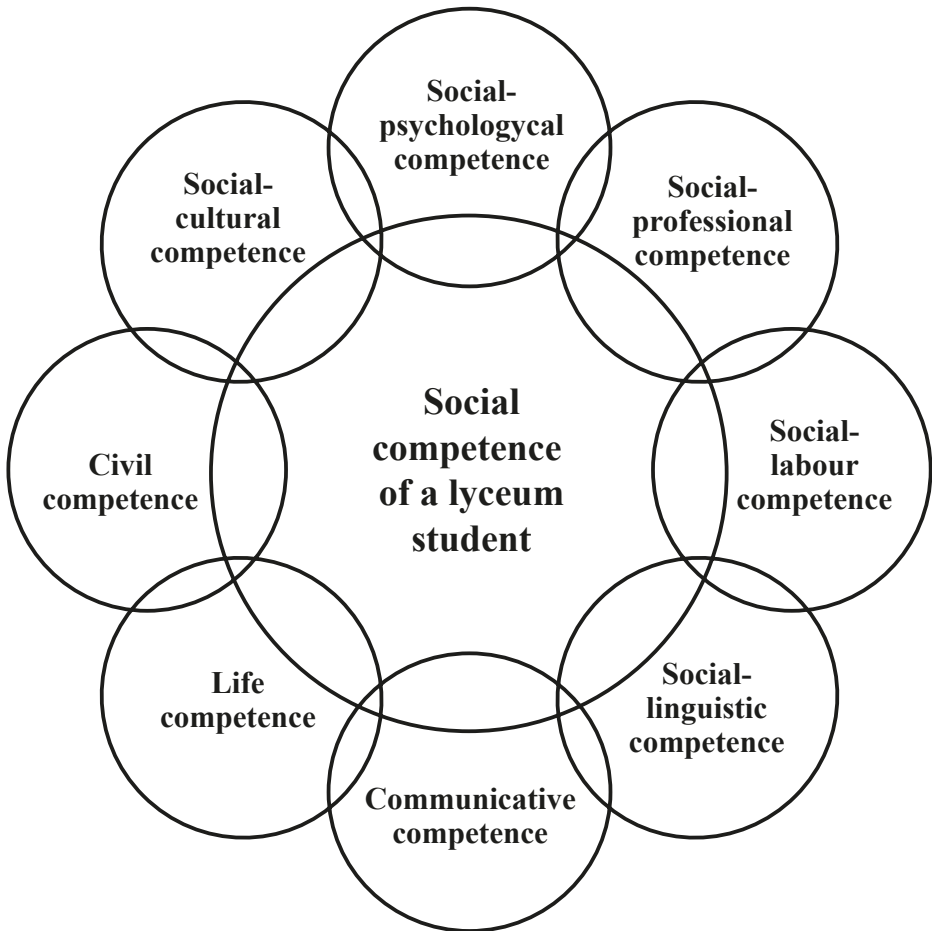


Fig. 1. Chart of connection of basic concepts

Social competence of lyceum student (SCLS) we shall understand as integral property of personality, represented by the system of personal traits and features, capabilities and socially meaningful faculties providing accordance of individual to his social group and determines the achievement of successful realization of own and publicly meaningful aims in heterogeneous society.

Keeping to logic of scientific search we shall find out the structure of the concept «social competence» in the marked context. Application of competence approach made it possible not only to consider concept «social competence of a lyceum student» in the procedure-personal field but also provided taking into account of most parameters of lyceum students' studies result and their general development. In accordance with it the structure of the indicated concept can be designated schematically as a two-dimensional matrix (table.1).

Table 1.

**Matrix of structure of concept «social competence of a lyceum student»**

<b>Procedural plane</b>	<b>Effective plane</b>
Cognition of Universe and self-cognition	Knowledge, abilities, skills
Activity in all of its kinds	Experience
Communication, co-operation with surroundings	Values, relations

Adhering to the views of J. Raven [11, p. 157] that competence consists of cognitive and highly emotional components, experience and habits, we shall distinguish such components in the content of SCLS:

- cognitive, related to self-*cognition* and cognition of other people, ability to understand features, interests, necessities, notice the changes of mood, emotional condition;

- motivational that includes reasoned *attitude* to another human being as to the greatest value, display of kindness, attention, help, caring, mercy;

- activity, related to *the choice* of communication methods, scenarios of co-operation and standards of behaviour adequate to the situation.

Summarizing scientific work of home and foreign scientists, and also points that a man is the subject of communication, cognition and labour (according to the theory of B. Ananyev), and personality appears in the relation system toward himself, other people, society, labour (according to the theory V. Myasishchev), we shall determine that three constituents are included in the structure of social competence of a lyceum student containing, in their turn, such elements: 1) personal – traits and qualities of an individual; 2) activity – capabilities, potential readiness of personality; 3) cognitive – socially necessary knowledge, abilities and skills. Obviously these approaches to the structuring of the notion «social competence» almost agree with each other. We shall recreate the components' generalized combination in the content-structural submodel of social competence of a lyceum student (SCLS), and interconnections of all parameters we shall represent in such a way (table 2).

The model symbolically represents actions, operations and features of behavior of student; development of that takes place in the process of transition from the potential stage «capacity» to the converting stage «readiness», meaning «readiness to aim forming, to the action, to the evaluation, to the reflection» [10] id est capability for social activity that gives an opportunity to be successfully integrated in society.

We shall make more detailed consideration of the parameters of social competence of a lyceum student indicated in the submodel.

1. In the element «knowledge» we have distinguished fundamental information that gives students an opportunity to understand basic conformities to law of the social mode and co-operation of society members and different public structures in standard and non-standard situations. Leaning on the «four posts» defined by Jacques Delors in the lecture of international commission on education for XXI century «Education: the hidden treasure» (in 1996): to learn to cognize, to learn to do, to learn to live together, to learn to live [2, p. 37], we shall distinguish such positions: knowledge about yourself, other people and surrounding world as the basis of what an individual must «learn to do in order to get not only professional qualification, but, in more wide context, – a competence that gives an opportunity to get along at different numerous situations and work in a group» [ 2, p. 37].

It should be noticed that synthesis of the given individually-personal qualities and socially meaningful features of an individual, to our mind, presents basis of experience of the special type, necessary for successful realization of a person in society. It is experience of vision of the world and yourself in the world, experience allowing not only to carry out personal functions, to master norms and rules of social co-operation but also to perform selfdevelopment being in harmony and dialogic connection with the world, to perform selfrealization successfully.

Table 2.

**Flow-chart of content-structural submodel of social competence of a lyceum student**

Social competence of a lyceum student						
<i>Cognitive constituent</i>			<i>Activity constituent</i>		<i>Personal constituent</i>	
<i>Knowledge</i>	<i>Ability</i>	<i>Skills</i>	<i>Experience</i>	<i>Capabilities</i>	<i>Psychophysiological qualities</i>	<i>Traits</i>
1) About yourself: character traits, state of health, features of development	To understand the world and place in it, to analyse, to do estimations	Pan-educational	To develop and realize the personal plans (projects) for the future		Social intellect	World view position
	To formulate	Communication	To protect own interests		Mental abilities	Flexibility

Table 2. continuation

Social competence of a lyceum student						
<i>Cognitive constituent</i>			<i>Activity constituent</i>		<i>Personal constituent</i>	
<i>Knowl- edge</i>	<i>Ability</i>	<i>Skills</i>	<i>Expe- rience</i>	<i>Capa- bilities</i>	<i>Psycho- phys- io-logical qualities</i>	<i>Traits</i>
	Deter- mine the personal roles in society, to design, to forsee	Keep- ing of capacity for work	To undertake re- sponsibility		Value orien- tations	Social status, social activity
	To work out prob- lems and tasks		To apply knowl- edge			Insis- tence
2) About other peo- ple and methods of their co-opera- tion	To work in a team, co-oper- ate	Mutual under- standing	To cooperate, to carry out differ- ent social roles		Persuasion and relation	Em- pathive- ness
	to com- municate		To care of rights, interests and necessities of others			Com- munica- bility
3) About the sur- rounding world: methods of activity and meth- ods of cor- rection of errors	To do choice		To act in accor- dance with a sit- uation		Motivation of activity	Mobility
	To take decision and be re- sponsible for them	To oper- ate au- tonomi- cally	To design strate- gies of develop- ment of own life			Res- posibil- ity (for yourself and for others)
	To be re- sponsible for your- self	Reflec- tions				Open- ness to the world

2. In the element «ability» such socially meaningful personal qualities of a lyceum students are distinguished:

- understanding of activity aim (in the first turn – educational-cognitive), values and convictions of others;
- the independent founding of information in any situation;
- analysis of objects, relations and phenomena, selection of the main one (characteristic signs), establishing of cause-and-effect connections;
- formulation of problems and prognoses (in particular in relation to the results of own activity), conclusions;
- estimation of situations (educational in particular), accordance of selected facilities and methods to the aims and results of activity;
- choice of the variant adequate to the situation (to the problem);
- determination of limits of action of subjects and social structures (estimation of competence sphere);
- autonomous action in different life situations;
- individual decision-making and responsibility for it;
- planning of activity, prognostication of its results and foresight of consequences;
- satisfaction of own necessities and desires, necessities of others leaning on public norms (the use of different facilities for solving of life situations).

3. In the element «skills» we shall pay attention to such elements of cognitive and practical character: paneducational – those that are the basis of many types of educational-cognitive and practically orienter activity (writing, calculating, reading, listening); interpersonal communication (manner of speaking, listening, understanding); maintenance of the health and keeping of level of capacity; reflections.

4. To the group of elements of «capability» and «experience» such positions are included:

- implementation of functions of state citizen, realization of different social roles (family and society member, student, consumer and others like that);
- perception of itself as a part of general society and a certain social group with all privileges and duties (to function in socially heterogeneous society);
- application of knowledge – subject (academic and profile) and pan-subject, languages and symbols;
- the successful co-operation with others – an adequate estimation of reality, comparison of yourself with others, collaboration, conflicts solving;
- realization of own plans – an action in a definite situations and general context.

5. To the element «Psychophysiological qualities» of personal component of SCLS we have taken: mental abilities; social intellect; value orientations – for yourself (sense and way of life), for society; attitude toward subjects and objects of surroundings, public activity and social development; convictions as display



of emotionally-volitional sphere of personality; motivation to socially meaningful activity.

6. In an element «personality traits» we have distinguished:

– initiativeness (public activity), social flexibility and mobility, empathiveness (tolerance), communicability, responsibility.

It should be marked that such structure of social competence of a lyceum student includes psychophysiological and activity descriptions of a student, development and actualization of that – transfer from the potential stage «capacity» to the actual stage «readiness» – will allow to be successfully realized in society (the nearest and remote ones). To our mind, following such chart it is comfortably to carry out monitoring of educational-cognitive, publicly-active, creative activity of a student as a full-fledged member of society, that attained the sufficient level of realization of mechanisms of own behavior management and worked out the own methods of co-operating with society for the achievement of balance between the necessities and requirements of social reality and norms of society.

Thus, social competence of a lyceum student, presented in the given method, shows itself in adequacy of co-operating with age-mates, adults, in groups, collective, society; it is based on knowledge of general sociocultural norms and rules and knowledge about how these rules can be used in definite situation of co-operating with surroundings; it is reflected in possessing abilities and skills of integration in society through the mechanisms of self-regulation (state of capacity); it can be seen in capabilities to control behaviour and be responsible for it; it is exhibited through the willingness to search the ways of safe solving of temporal problems through actualization of personal resources.

Having the aim of simplification of evaluation procedure of the state of moulded social competence of a lyceum student, we shall do generalization of parameters of SCLS in accordance with the content-structural submodel (table. 3) offered by us.

Table 3.

**Parametric flow-chart of determination of the state of moulded social competence of a lyceum student**

<i>Cognitive constituent</i>	<i>Personal constituent</i>	<i>Activity constituent</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- knowledge</li> <li>- ability</li> <li>- skills</li> <li>- experience</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mental development</li> <li>- social intellect</li> <li>- general and special capabilities</li> <li>- value orientations</li> <li>- convictions and relation</li> <li>- motivation of activity</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- social status</li> <li>- social role</li> <li>- social co-operation</li> </ul>

Among the parameters, presented in this flow-chart, we shall distinguish concept «social intellect», as it provides realization of natural capabilities of students (in aggregate with mental intellect) success of their educational-cognitive activity and social integration.

In the most generalized kind social intellect is understood as integral intellectual ability of personality, that determines success of its communication and social adaptation, that combines and regulates the cognitive processes related to the reflection of social objects (a person as partner for a communication or group of people) [1]. To the processes forming this concept social sensitiveness, social perception, social memory and social thinking are taken.

Social intellect is cognitive basis of social competence, as it assumes ability of a man to forecast the actions of other people in different life situations taking into account their verbal and nonverbal displays, to understand and adequately estimate yourself and your actions, actions in relation to surrounding. It provides understanding of acts and actions, use of language, and also nonverbal behaviour (gestures, mimicry) of people, adequacy and efficiency of interpersonal co-operation, combining and regulating the cognitive processes related to the reflection of social objects. Social intellect determines apparent for this very time, neuropsychic state and social environment factors, level of adequacy and success of social co-operation, and also allows to save it in the conditions that require concentration of energy and resistance to emotional forces, to psychological discomfort in stress, emergencies, crises of personality [1].

In ontogenesis social intellect develops later than emotional constituent of communicative capabilities – empathy. Its forming is stimulated with beginning of school studies, when, with the widening of round of relations, a child develops sensitiveness, socially perceptual capabilities, ability to empathize without direct perception of feelings, ability to accept the point of view of another person, defend the own opinion. As social intellect contains different psychological and pedagogical categories describing mental and practical activity of personality, we shall consider it as the fundamental parameter (measure that reflects essence) of social competence.

It is ascertained that the normatively-legal base of the system of secondary education contains insufficiently clear requirements to forming and development of SCLS during educational process at secondary educational establishments, there are no recommendations concerning introduction of the programmatic-methodical provision and reasonable criteria of social development evaluation of lyceum students and social competence as its base. It grounds for a conclusion, that scientific development of the outlined problem required the system detailed study and that is why it was chosen as the subject of investigation.

On the basis of results of analysis of modern scientific research authorial determination of concept «development of social competence of lyceum student» is

set forth. It is a difficult, multivariable, mutually motivated process of co-operation of lyceum student with the surrounding world, that takes place not only during studies, but also as a result of the social co-operating with the subjects of the nearest and remote surroundings.

Development of the formed social competence of lyceum students is estimated within the limits of procedural and effective planes within which educational and out-of-lessons activity of student will be realized. Substance of social competence is given through such parameters and criteria of its evaluation:

1) cognitive constituent: level of educational achievements of students, level of application of knowledge and abilities – educational-effective;

2) operational constituent: vital and to operational experience, amount of social roles and quality implementation operational-activity;

3) personality constituent: level of mental development, level of development of social intellect, attitude toward others and surroundings, values and valued orientations, motivation and reflection of activity, social status in a collective - subject and motivation-reflective.

In the process of research there were found out organizationally-didactics and social-psychological terms of development of social competence of lyceum student during educational process (taking into account in content of educational subjects their social context, broadening of vital and educational experience of students, use of resources and possibilities of developing environment of lyceum, introduction of psychological and pedagogical accompaniment and provision of administrative support to development of SCLS).

The source of development of social competence of lyceum students are contradictions between the outer and internal world of personality; between the level of aspirations of personality to certain social roles or desirable social activity and the real personal and social environmental possibilities for their self-realization. Motive force of development is motivation of students' achievements as measure of accordance of their necessities to possibilities, expectations and real achievements in educational-communicative, publicly useful and personality-role-play spheres.

Foundation for development of social competence of a lyceum student is defined to be mastering of certain type of activity; the planes of development – cognitive (cognition of itself and the world), spiritual (forming of values, motivation, persuasions) and creative (display of creative work in different types of activity) constituents; priority approaches – personality oriented, environmental and activity.

**Conclusions.** It is found out, that home and world science does not have yet common point of view in relation to essence of the phenomenon «social competence» and only in some cases there takes place search of methods of development of the social thinking and social maturity of teen-students.

Applying four-level analysis after I. Blowbergh and E. Yudin for categories «social competence» and «key competence» we did such conclusions:

- all the competences are social (in wide sense of this word), because they are produced, formed and function in society, their substance is social as well;
- social competence is a key one, as it is generalized complex of the obtained knowledge, abilities and relations that is set in the process of mastering of all content of education and provides the normal vital functions of a person in society;
- social competence is formed and appears in social, educational, public activity;
- social competence (in the narrow understanding of word) characterizes a person as social creature, as a subject of vital functions, having mutual relations with society, relationships with other people.

Author's determination of social competence of a lyceum student is formulated in accordance with the norms and values accepted by society. It is integral characteristic of personality, aggregate of personality traits and qualities, abilities and capabilities that provide accordance of individual to his social category, determines the achievement of own, socially meaningful aims (chosen independently and determined outwardly) and successful self-realization in heterogeneous society. The notion «social competence of a lyceum student» is difficult, multi-layered and multicomponent, dynamic; in time, under the action of different factors its content and structure change.

The presented content-structural submodel of SCLS shows that the directed changes (development) should take place in accordance with the psychological laws of personality development of an individual and conformities to law of mastering of activity, in particular educational-cognitive and creative in their co-operation. The offered matrix of structure of SCLS allows to specify the task of development of social competence of a lyceum students and define the result of lyceum educational process in such categories, as: knowledge, ability, skills, experience, values and motivation; to define the types of leading activity of lyceum students.

Among the structural elements of social competence of a lyceum student we have distinguished: knowledge as instruments of activity, life skills, special ways of thinking, communicative-organizational capabilities, ability to realize, estimate and be responsible for the consequences of the actions. Taking it into account, mastering of knowledge about the sociocultural norms of society, gaining proficiency in social roles and norms of interpersonal relations, piling up of social and life experience are defined as the main ways of developing social competence.

Having generalized the results of experiment we discovered that the process of development of social competence of lyceum students during educational process has subject-to-subject and dynamic character; influence of different factors on this process on the essence is additive and complex, subject-environmental; success of social competence development depends on the level of development of personality sphere of students, degree of activity of their co-operating with society (personality and operational changes of parameters).

## References

1. Aminov, N. A. Social'nyj intellekt i social'naja kompetencija v podgotovke social'nyh rabotnikov (faktornye modeli Dzh. Gilforda i G. Marlou) / Nikolaj Aleksandrovich Aminov // Social'naja rabota / Pod red. I. A. Zimnej. – M., 1992. – Vyp. 5. – S. 37–46.
2. Delor, Zh. Obrazovanie : sokrytoe sokrovishhe / Zhak Delor. – M. : UNESCO, 1996. – 53 s.
3. Zimnjaja, I. A. Ključevye kompetencii – novaja paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovanija [Elektronnij resurs] / Irina Aleksandrovna Zimnjaja // Rezhim dostupu : Internet-zhurnal «Jejdos». – 2006. – 5 maja. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. – Nazva z ekrana.
4. Kalinina, L. M. Uchnivsjke samovrjaduvannja: vid teoriji do praktyky : nauk.-metod. posib. /L.M. Kalinina, A.F. Ostapenko, S.V. Perehodjko, N.F. Jusyn. – Volodymyrecj: Vydavnychyj centr zhurnalu «Vulyk-VRK», 2011.– 170 s.
5. Kalinina, L. M. Naukovi pidkhody i metody vyvchennja osobystosti uchnja: aspekty rozkryttja temy u pidručnyku menedzhera // Problemy suchasnogo pidručnyka: Zb. nauk. pracj / In-t pedagoghiky APN Ukrajinj. – K.: Pedagoghichna dumka, 2006. – Vyp. 6. – S.250–258.
6. Kalinina, L.M., Knorr, N.V., Rjabukha. M.I. Teorija i praktyka funkcionuvannja oblasnogo liceju internatnogo typu: Nauk.-metod. posibn. – Kyjiv – Kherson: Ajlant, 2004. – 304 s.
7. Kalinina, L.M. Modeli kompetentnisnogo pidkhodu v upravlinni zaghaljnoju serednjoju osvitoju u zmisti pidručnyka dlja menedzhera osvity / L. M. Kalinina, I. M. Rjabukha // Problemy suchasnogo pidručnyka: zb. nauk. pracj / In-t pedagoghiky APN Ukrajinj. – K.: «Pedagoghichna dumka», 2010. – Vyp. 1 (10). – S. 642–652.
8. Kompetentnostnyj podhod v pedagogicheskom obrazovanii : kollekt. monogr. / pod red. V. A. Kozyreva, N. F. Rodionovoj, A. P. Trjapicinoj. – SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2005. – S.– 77.– 392 s.
9. Osvitnij menedzhment: navchalnyj posibnyk / za red. L. I. Danylenko, L.M. Karamushky. – K.: Shkilnyj svit, 2003. – 392 s.
10. Pometun, O.I. Teorija i praktika poslidovnoï realizacii kompetentnisnogo pidhodu v dosvidi zarubiznih kraïn / O.Pometun // Kompetentnisnij pidhid u suchasnij osviti: svitovij dosvid ta Ukraïns'ki perspektivi : kolekt. monografija / pid zag. red. O.V.Ovcharuk. – K. : K.I.S., 2004. – S.17.

11. Raven, Dzh. Kompetentnost' v sovremennom obshchestve: vyjavlenie, razvitie i realizacija / Dzhon Raven; per. s angl. – М. : Kognito-Centr, 2002. – 396 s.

### Список використаних джерел

1. Аминов Н. А. Социальный интеллект и социальная компетенция в подготовке социальных работников (факторные модели Дж. Гилфорда и Г. Марлоу) / Николай Александрович Аминов // Социальная работа / под ред. И. А. Зимней. – М., 1992. – Вып. 5. – С. 37–46.
2. Делор Ж. Образование : сокровище / Жак Делор. – М. : UNESCO, 1996. – 53 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / Ирина Александровна Зимняя // Эйдос: интернет-журнал. – 2006. – 5 мая [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. – Назва з екрана.
4. Учнівське самоврядування: від теорії до практики : наук.-метод. посіб. / Л. М. Калініна, А. Ф. Остапенко, С. В. Переходько, Н. Ф. Юсин. – Володимирець : Видавничий центр журналу «Вулик-ВРК», 2011. – 170 с.
5. Калініна Л. М. Наукові підходи і методи вивчення особистості учня: аспекти розкриття теми у підручнику менеджера / Л. М. Калініна // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки АПН України. – К. : Педагогічна думка, 2006. – Вип. 6. – С. 250–258.
6. Калініна Л. М. Теорія і практика функціонування обласного ліцею інтернатного типу: наук.-метод. посіб. / Л. М. Калініна, Н. В. Кнорр, М. І. Рябуха. – К. ; Херсон : Айлант, 2004. – 304 с.
7. Калініна Л. М. Моделі компетентнісного підходу в управлінні загальною середньою освітою у змісті підручника для менеджера освіти / Л. М. Калініна, І. М. Рябуха // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки АПН України. – К. : Педагогічна думка, 2010. – Вип. 1 (10). – С. 642–652.
8. Компетентностный подход в педагогическом образовании : кол. моногр. / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Родионовой, А. П. Тряпициной. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 392 с. – С. 77.
9. Освітній менеджмент : навч. посіб. / за ред. Л. І. Даниленко, Л. М. Карамушки. – К. : Шкільний світ, 2003. – 392 с.

10. *Пометун О. І.* Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : кол. моногр. / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С.17.
11. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен ; пер. с англ. – М. : Когнито-Центр, 2002. – 396 с.

*Калініна Л. М., Рябуха І. М.*

### **СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ФЕНОМЕН І ОБ'ЄКТ РОЗВИТКУ**

Представлено різні аспекти розгляду феномену соціальної компетентності: як загального збірного поняття, що свідчить про рівень соціалізації людини; як ключової компетентності особистості та як особистісної інтегративної властивості індивіда, наведено його різновиди та розкрито соціальну природу ключових компетентностей. Конкретизовано структуру базового поняття «соціальна компетентність ліцеїста» через процесуальну та результативну площини його розгляду та зміст у авторській інтерпретації, розкрито сутність терміна «розвиток соціальної компетентності ліцеїста» через концепти й характерні ознаки. Викладено концептуально обґрунтовану змістово-структурну субмодель соціальної компетентності ліцеїста в органічній єдності когнітивного, діяльнісного та особистісного компонентів і взаємозв'язках усіх параметрів на підставі особистісного, діяльнісного, компетентнісного та аксіологічного наукових підходів. Репрезентовано джерела розвитку соціальної компетентності ліцеїста, параметричну блок-схему визначення стану сформованості соціальної компетентності ліцеїста в навчально-виховному процесі.

**Ключові слова:** соціальна компетентність, зміст і структура соціальної компетентності ліцеїста, джерела розвитку, ліцеїст, соціальний інтелект, компетентнісна освіта, компетентнісний та діяльнісний наукові підходи.

*Калініна Л. Н., Рябуха И. М.*

### **СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ФЕНОМЕН И ОБЪЕКТ РАЗВИТИЯ**

Представлены аспекты рассмотрения феномена социальной компетентности: как общего сборного понятия, которое свидетельствует об уровне социализации человека; как ключевой компетентности личности и как личностного интегративного свойства индивида, приведены его разновидности и раскрыта социальная природа ключевых компетентностей. Конкретизирована структура базового понятия «социальная компетентность лицеиста» через

процессуальную и результативную плоскости его рассмотрения и содержание в авторской интерпретации, раскрыта сущность термина «развитие социальной компетентности лицеиста» через концепты и характерные признаки.

Изложена концептуально обоснованная содержательно-структурная субмодель социальной компетентности лицеиста в органическом единстве когнитивного, деятельностного и личностного компонентов и во взаимосвязях их параметров на основе личностного и деятельностного, компетентностного и аксиологического научных подходов; охарактеризованы источники развития социальной компетентности лицеиста, приведена параметрическая блок-схема определения состояния сформированности социальной компетентности лицеиста в учебно-воспитательном процессе.

**Ключевые слова:** социальная компетентность, содержание и структура социальной компетентности лицеиста, источники развития, лицеист, социальный интеллект, компетентностное образование, компетентностный и деятельностный научные подходы.





## ГУМАНІТАРНЕ МИСЛЕННЯ ПЕДАГОГА У СВІТОБАЧЕННІ М. М. БАХТІНА

Розкривається загальна проблема співвідношення раціонального й гуманітарного поглядів на світ, їх взаємодія та взаємне доповнення, що втілюється в науково-практичне завдання розуміння й формування в педагога гуманітарного мислення у тлумаченні М. М. Бахтіна. Діалогічні ідеї останнього дедалі більше проникають у педагогіку, допомагаючи зрозуміти нескінченно-можливу (термін В. С. Біблера) реальність педагогічного процесу. Розуміння й сприймання різних мовних, за М. М. Бахтіним, жанрів і відповідних жанрів мислення педагогом є ще одним аспектом розуміння складності педагогічного процесу. Гуманітарне мислення педагога – це буберівський стан «між». «Між» різноманітними частковими мисленнями фізика, математика, філолога, філософа, окремих особистостей, «між» опозиціями: раціональність-ірраціональність, закономірність-спонтанність, стійкість-нестійкість, детермінізм-індетермінізм, загальне-окреме, унікальне-особливе, однозначне-неодзначне, лінійне-нелінійне, упорядковане-хаотичне. Діалогічна свідомість і мислення вчителя – це його занурення в одну опозицію і одночасне позаперебування до неї. Більше того, це одночасне занурення в різні опозиції й позаперебування до них. Отже, педагогічний процес не може бути ні тільки раціональним, ні тільки ірраціональним, ні тільки закономірним, ні тільки хаотичним тощо. Це і діалогіка (між-логіка) В. С. Біблера, коли на зміну логіці мислення математика приходять логіка мислення філософа або філолога, коли різні логіки можуть одночасно



### **Кушнір Василь Андрійович –**

*доктор педагогічних наук, кандидат фізико-математичних наук, професор кафедри педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Досліджує складні системи, зокрема педагогічний процес Наукові праці присвячені системним проблемам у педагогіці, методології педагогічної науки, системному моделюванню в педагогічному процесі, діалогу в педагогічному процесі.*

бути присутніми у мисленні педагога. Це і бахтінське позаперебування, коли вчитель «виходить» зі свого мислення і «входить» у мислення учня, виходить за межі часткового мислення математика або філолога в стан «між» ними. Гуманітарне мислення педагога – це «ненормальне» (у розумінні Т. Куна) мислення, тобто те, що виходить за межі однієї парадигми, це «ненаукове мислення» (в уявленнях В. С. Біблера), тобто те, що виходить за межі конкретної науки.

**Ключові слова:** гуманітарне мислення, мовний жанр, жанр мислення, діалог, позаперебування, діалогіка, парадигма, наукоучіння, нескінченно-можлива реальність, педагогічний процес, педагог.

Ця стаття написана на основі діалогічних ідей М. М. Бахтіна [1–4], М. Бубера [7], В. С. Біблера [5; 6], В. П. Зінченка [16], В. А. Роменця [21], які дедалі більше реалізуються в різних науках, зокрема в психології та педагогіці, у вигляді нових теорій, методів, методик, що віддзеркалюють діалогічне мислення як нову парадигму сприймання світу. Автор пропонує свій *частковий аспект* розв'язання загальної проблеми співвідношення раціонального й гуманітарного поглядів на світ на підставі аналізу мовних жанрів мислення, які відображають певні парадигми, погляди, часткові науки.

*Метою* статті є розкриття суті й змісту педагогічного процесу на основі ідей гуманітарного мислення педагога в розуміння М. М. Бахтіна як нової світоглядної парадигми. *Предмет* статті – гуманітарне мислення педагога в розумінні М. М. Бахтіна як основи нового розуміння й сприйняття педагогічного процесу. *Завдання статті:* у світлі діалогічних ідей М. М. Бахтіна розкрити суть і зміст гуманітарного (діалогічного) мислення педагога як основи розуміння й сприйняття педагогічного процесу, зважаючи на суть і зміст різних мовних жанрів і відповідних жанрів мислення. Освіта як система навчання й виховання покликана формувати світогляди людей, їхні світовідчуття, світосприймання, світоспілкування. Від того, як будуть мислити люди, багато в чому залежить сприймання ідей плюралізму, демократії, раціонального устрою суспільства. Саме цим ідеям допомагає, на думку автора, формування в учителів (учнів, студентів) гуманітарного мислення в розумінні М. М. Бахтіна.

Існування педагогічного процесу й учителя в ньому у вимірах різноманітних опозицій (раціональність-іраціональність, закономірність-спонтанність, стійкість-нестійкість, детермінізм-індетермінізм, загальне-окреме, унікальне-особливе, однозначне-неодзначне, лінійне-нелінійне, порядок-хаос та ін.) – це прорив у мисленні й свідомості у світ стану «між» (М. Бубер [7]). Проте це не механічний вихід у нову просторову координату – це вихід на нову частину світу, новий континент, нову планету, це відкриття світу духу, культури, гуманітарної свідомості. Г. В. Дьяконов зауважував, що феномен «між» не лише є проміжним явищем, медіатором-посередником чи носієм первинних і фундаментальних форм та інстанцій буття, а й визначає первинний і самостій-

ний феномен людської реальності, становить парадоксальну єдність людської сутності й (між)людського існування [14, с. 619]. Діалогічна свідомість і мислення вчителя – це його занурення в одну опозицію й одночасне «позаперебування» до неї, більше того – це одночасне занурення в різноманітні опозиції та «позаперебування» до них, це стан «між» опозиціями, різноманітними «Я». Отже, педагогічний процес не може бути ні тільки раціональним, ні тільки ірраціональним, ні тільки закономірним, ні тільки хаотичним та ін. Це хронотоп, який неможливо описати за допомогою наукових термінів, цілісний і неподільний твір. Так створюються передумови й виникає діалог учителя між різноманітними «Я», «Я» і «Ти», «Я» й «Інший» [4; 7].

Двозначність або й навіть багатозначність нової свідомості, мислення іноді лякає педагогів. Адже це суперечить класичній і формальній логіці, які ми вивчали в університетах, уводить у педагогічний світ без чітких схем і понять, світ розпливчастий і мінливий, світ, у якому педагогу потрібно буде йти «не за схемою», а «попереду схеми», неспокійний світ творчості, а не гармонійного логічного схематизму. Можна додати – світ внутрішнього «нудительства» (М. М. Бахтін), а не зовнішнього примусу, світ, у якому вчитель оголений, беззахисний, усі його запаси теоретичних моделей, схем і понять перетворюються на деяку пасивну потенційність, котру ще необхідно зуміти перетворити в актуальність, світ єдиного задуму, а не системи конкретних цілей і засобів їх досягнення. У такому світі багато вчителів відчують себе спочатку незатишно, відчують драму його прийняття. Це важливий момент у житті педагога: чи прийме він і переживе драму переходу в новий стан становлення і розвитку або залишиться з драмою «наукоучіння» (В. С. Біблер [6]), яка представляє педагогічний світ у поняттях, моделях, теоріях, схемах, в остаточному підсумку – в догмах. Такий перехід не вписується у звичайну еволюцію зміни особистості педагога, а є кардинальним поворотом його свідомості, мислення, діяльності. Не вдаючись до пишномовних фраз, зазначимо: «Вибором своєї професійної долі».

Однією з головних особливостей нового педагогічного світу є незвідність його до схем, аксіом, скінченних систем понять. Це світ живої реальності, в якій педагогу відведене творче життя, світ загальності й гуманітарного мислення і водночас конкретної думки.

Наслідуючи М. М. Бахтіна, зауважимо, що мислення педагога має різноманітні жанри: «філософія», «антропологія», «психологія», «філологія», «мистецтво», «класика», «некласика», «постнекласика», «культурологія». Цей перелік можна продовжити. Залежно від того, у межах якого жанру здійснюється мислення, й визначатиметься тип мислення педагога. Тоді можна говорити про мислення представника природничих наук або «гуманітарія». У першому випадку мислення здійснюється в жанрі класичної науки. Це мислення в поняттях, визначеннях, одно-логіки, аксіомах, у загальному – це жанр «наукоучіння» (В. С. Біблер). Але мислення педагога може відбуватися й у жанрі філософії,

психології, культурології, антропології, мистецтва, що ближче до гуманітарного жанру. Таке мислення має форму «мислеобразів» (Г. Д. Гачев [8]). Кожна наукова парадигма, науковий підхід, часткова наука визначають свій жанр мислення, власний «мовний жанр», що дає змогу розуміти й описувати педагогічний процес, його складові, явища в ньому специфічними засобами. Проте гуманітарне мислення педагога, відповідно до підходу М. М. Бахтіна, повинно здійснюватися в межах визначеного жанру й водночас постійно виходити за межі цього жанру «в нескінченність спілкування» (В. С. Біблер) з іншими жанрами й формами «побудови цілого» (М. М. Бахтін). Інакше кажучи, для цілісного розуміння й опису особистості, індивідуальності, суб'єкта, педагогічного процесу й інших педагогічних явищ як «нескінченно-можливих» (В. С. Біблер) справжній гуманітарієць повинен уміти мислити як у межах одного жанру, так і постійно виходити за його межі (М. М. Бахтін), у позаперебування. Другим важливим моментом гуманітарного мислення відповідно до М. М. Бахтіна є те, що його мислення повинно мати справу з текстами, тобто з описами у вигляді тексту, контекстами, а не лише з означеннями, списками властивостей, характерних ознак, що властиво точним наукам. Також мислення гуманітарія повинно постійно здійснюватися на виході з тексту, у діалозі з нескінченністю контексту, що втягується в текст і виходить за межі тексту. На відміну від наукових визначень текст саме й багатий своїм контекстом, що безмежно може охоплювати інші тексти, виходити за їхні межі, узагалі мати «за-безмежні» властивості, тому що для контексту немає чітких меж, як немає меж його «поширеності», «широти», «образності».

Таким чином, гуманітарне мислення педагога в розумінні М. М. Бахтіна (згідно з логічною схемою В. С. Біблера [5]) припускає: 1а) уміння мислити, розуміти й описувати педагогічний процес й інші педагогічні явища в межах (усередині) жанру однієї парадигми, одного підходу (наприклад, синергетичного, кібернетичного, особистісно орієнтованого, діяльнісного та ін.), однієї науки, що дає можливість бачити й розуміти педагогічне явище в площині цієї парадигми або підходу; 1б) одночасно виходити за межі визначеного жанру, тобто вступати в діалогічне спілкування з іншими підходами, парадигмами, із їх жанрами з метою побудови цілісного уявлення, чого не можна досягти в площині одного жанру; 2а) гуманітарне мислення педагога має справу з текстами всередині цього тексту, тобто з описами, а не визначеннями. Таку нескінченно-можливу реальність, як педагогічний процес, його об'єкти визначити складно, що є однією з причин неоднозначності визначень у педагогіці; 2б) гуманітарне мислення водночас виходить на межу тексту, в діалог з іншими текстами, у нескінченний контекст тексту, який неявно охоплює інші тексти, через контекст педагог вступає в діалог з авторами інших текстів, із усією культурою.

Розширяючи й поглиблюючи один текст, педагог, котрий мислить гуманітарно, перебуваючи всередині цього тексту, через контекст фокусує, залучає

до нього різноманітні інші тексти, аж до всієї світової культури. Саме через вихід за межі тексту у вигляді контексту вчитель має можливість сфокусувати у своєму тексті (своєму педагогічному процесі) інші необхідні тексти. У такий спосіб в одному тексті може з'явитися діалог з іншими текстами, іншими авторами, діалог різноманітних культур. Текст дає можливість вибору позиції автора (визначення такої можливості не надає), який через вихід за межі тексту, через контекст і діалог з іншими текстами (автора з іншими авторами) і культурою в цілому стає центром погляду на певне педагогічне явище. Говорячи мовою класичної науки, саме через текст автор може вибрати «систему координат» (свій центр) для розуміння й опису (в межах тексту) того або іншого педагогічного явища. Таким чином, педагог, котрий мислить гуманітарно, розуміє, приймає й користується в діяльності поліцентричністю педагогічного процесу, вміє переходити від одного центру до іншого, поєднувати їх у діяльності (наприклад, індивідуальні й колективні підходи до навчання), що сприяє побудові власної траєкторії професійної діяльності, а в загальнішому розумінні – простору існування й розвитку особистості вчителя. Гуманітарне мислення педагога як «між-текстове» мислення вказує йому шлях до висот педагогічної майстерності, коли не певний центр (парадигма, підхід, теорія) веде вчителя в його фаховій діяльності, а в цій діяльності педагог використовує різноманітні центри для більш всебічного й цілісного розуміння педагогічного процесу як «надлишку бачення» (М. М. Бахтін) шляхів розв'язання педагогічних проблем (зокрема, навчальних ситуацій), для їх сукупного використання в комплексно складній фаховій діяльності. Педагог такого рівня професійності відчуває й чує «голоси інших центрів» і створює гармонійну поліфонію власного педагогічного процесу (власного тексту).

Гуманітарне мислення педагога здатне формувати в нього уявлення про педагогічний процес або інше педагогічне явище у вигляді тексту – незакінченого, неостаточного, незавершеного, відкритого, тексту, що виходить за власні межі (й межі відповідного жанру), тексту, який ставить питання до інших текстів, і одночасно тексту, що відповідає іншим текстам, тексту, розвиває вихідну точку, відправну позицію автора-вчителя. Водночас із поглядами автора в тексті звучать голоси авторів інших текстів, явно-неявно автор-педагог у своєму тексті відповідає й ставить питання авторам інших текстів. Отже, текст «запитує» і «відповідає». Учитель розуміє і визнає свою позицію як одну з можливих, а не як абсолют – «тільки в мене правильно», він пише текст свого педагогічного процесу з одночасним відчуттям і врахуванням багатоголосся текстів інших авторів.

Гуманітарне мислення за М. М. Бахтіном припускає, що вчитель як суб'єкт думки перебуває всередині неї, неподільний із нею й водночас відокремлюється від неї, стає в позицію позаперебування до неї, виходить за її межі з тим, щоб зіставляти й порівнювати її з думками інших, з іншими влас-

ними думками, щоб сумніватися у своїй думці, зіставляти її з власним досвідом і досвідом інших і змінювати її.

У ХХІ ст. відбувається процес, що розпочався в ХХ ст., зміни типів і стилю мислення представників як природничих, так і гуманітарних наук. Саме в природознавстві, точніше у фізиці, такі зміни зародилися на початку ХХ ст. з виникненням «ненормального» (Т. Кун [19], С. Гроф [11]) мислення А. Ейнштейна, Н. Бора, Г. Гейзенберга й відповідних «ненормальних» парадигм відносності, доповнюваності й невизначеності, а пізніше закріпилися й продовжилися «ненормальним» мисленням І. Пригожина й інших синергетиків (термін «ненормальний» вживається як антонім поняття «нормальний» у розумінні Т. Куна [17], тобто обмежений однією парадигмою). Світ в уявленнях і моделях сучасної фізики (на відміну від фізики класичної) став полілогічним, поліцентричним. Така ситуація в історії розвитку науки спонукала Т. Куна серйозно дослідити ці процеси, по суті, це була досить успішна спроба пояснити полілогічність і поліцентричність сучасної науки [17], теперішніх моделей світу, зокрема й педагогічного процесу чи інших складних педагогічних явищ. Змінилися форми мислення в напрямках: від однозначності до багатозначності, від логіки до полілогіки, від ізольованості й замкнутості до відкритості, від закінченості до незакінченості, від розділення «перебування всередині» й «позаперебування» до їх нерозривної пари «всерединіперебування-позаперебування», від «взаємного виключення розділення й злиття» до «доповнюваності розділення й злиття у формі – ні злиття, ні розділення» (С. Л. Франк [26]).

Ці нові форми мислення і є виявом типу та стилю того мислення, яке М. М. Бахтін назвав гуманітарним. Саме бахтінська теорія гуманітарного мислення дала змогу розглядати розвиток науки, наукової думки, у тому числі у педагогіці, як «зміни мислення», причому не мислення як атрибута «людини взагалі», а як характерної для окремої епохи, культури, парадигми в ролі історичної форми наукового мислення, нарешті – окремої особистості: мислення І. Ньютона, А. Ейнштейна, Н. Бора, Г. Гейзенберга, І. Канта, К. Маркса, І. Пригожина, М. Бахтіна, В. Біблера, М. Бубера, С. Франка, П. Флоренського, а в педагогіці та психології – Я. Коменського, К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, Г. Костюка, В. Давидова, В. Роменця. Їхні форми і стилі мислення опредметнювалися в текстах творів і в такий спосіб трансформувалися в особливості мислення певної парадигми, історичної культури, епохи, у мислення «людини взагалі». Звісно, з погляду психології мислення як науки про «мислення особистостей» краще говорити про особливу спрямованість мислення, про ступінь розвитку логіки мислення, про логічні методи розв'язання певних проблем. Проте гуманітарне мислення М. М. Бахтіна, його форми й стиль саме і є «неправильними», «незвичними», у якомусь значенні симптоматичними, тобто тими, що зумовлюють симптоми інших, відмінних мислень. І в такому розумінні уживані вище

метафори цілком допустимі, тому що допомагають зрозуміти те, що в термінах «нормальної» (наприклад, класичної) науки важко описується. Думки названих великих людей були відображені в текстах їхніх творів, опредметнилися й стали надбанням культури. У творах культури немає думок «людини взагалі», там віддзеркалені думки конкретних людей, що відображають конкретну культуру (національну, етнічну, історичну), конкретну епоху. Гуманітарне мислення в розумінні М. М. Бахтіна дедалі більше відчувається у творах сучасних психологів В. Роменця [21], В. Зінченка [16], В. Слободчикова й Е. Ісаєва [23], Т. Флоренської [25], В. Татенко [24], Г. Дьяконова [12–15], С. Копилова [18]. Воно починає з'являтися й у працях педагогів С. Гончаренка [9; 10], І. Зязюна [17], В. Кушніра [20], П. Підкасистого [22]. Гуманітарна концепція М. М. Бахтіна відображає «деякі неповторні риси тих поворотів, що відбуваються (почали відбуватися. – В. К.) у мисленні ХХ століття» [5, с. 64] і тривають у ХХІ ст. У педагогіці такі повороти найяскравіше втілювалися ідеями педагогіки толерантності й співробітництва, що вперше «зрівняли» вчителя й учня з позицій вищої цінності на землі – Людини.

Одним із таких поворотів є те, що науковому розумінню мислення як певного відірваного від персоналії психологічного процесу, відокремленого від «життя і творчості», М. М. Бахтін протиставляє «гуманітарне мислення», яке не може бути відокремленим від особистості того, хто мислить, життя, творчості. Таким чином, гуманітарне мислення педагога є індивідуально-життєво-творчим, що відображає його особистість, світогляд, світовідчуття, світорозуміння, світоспілкування. Гуманітарне мислення відображає особистість педагога, воно не може бути відірваним від життя педагогічного процесу і педагога в ньому, воно втілює повноту цього життя, може бути тільки продуктивно-творчим. Гуманітарне мислення педагога особливе, оскільки є особистісно-життєво-творчим і має специфічні форми й стилі, водночас воно загальне, тому що є світоглядом, світовідчуттям, світорозумінням.

Гуманітарне мислення педагога має прямий стосунок до гуманітаризації педагогічного процесу, коли центром стає проблема формування особистості вчителя, його входження в суспільство, соціологізації протягом усього життя. Під гуманітаризацією педагогічного процесу інколи розуміють поверхово-примітивні ознаки. Адже під гуманітарним мисленням педагога (і відповідно гуманітаризацією педагогічного процесу) можна розуміти загальне теоретичне мислення з «гуманітарними ознаками»: більш розпливчастого, менш чіткого й точного, менш логічного й менш алгоритмічного, більш терпимого до «інакомислення» (В. Біблер), більш образного і метафоричного, із потужнішим впливом емоцій і уяви, із більшими труднощами процесу формалізації, зрушенням від чистої логіки у бік почуттів, від «думки чистої» до «мисле-переживання». Іноді під гуманітарним мисленням (і відповідною гуманітаризацією педагогічного процесу) розуміють різновид людського мислення, яке є антиподом при-

родничого (фізичного, математичного) мислення. Безперечно, сформоване природничими й гуманітарними дисциплінами в педагогічному процесі мислення є різним за формою і стилем (на що вказував з усією пристрасстю Ч. Сноу в праці «Дві культури») і в такому розумінні кожне з них має самостійний характер, будучи, проте, «частиною» розумового процесу взагалі. Проте бахтінське розуміння гуманітарного мислення має більш глибинно-кореневі, споконвічно-первинні поняття людського світорозуміння, світовідчуття, світогляду.

У педагогічному процесі існують «різноманітні жанри мислення» – математиків, фізиків, філологів, істориків, філософів – як окремі часткові форми мислення взагалі. Можна назвати це стилями мислення або ще чимось іншим. Але все-таки це дещо часткове, особливе стосовно «мислення взагалі». Навіть щодо математиків можна говорити про «різноманітні жанри мислення». Для розуміння особливості таких видів мислення повернемося до біблерівської вихідної позиції, до оголеності, до начал, до джерела, щоб побачити і зрозуміти першопричину відмінності «різноманітних мислень».

Так, геометрія Евкліда, розглядаючи просторові форми й співвідношення між ними реального світу, формує в людині (учителя, студента, учня) «своє» світорозуміння, світовідчуття, світосприймання. Важливо, що Евклідова геометрія формує уявлення про світ у вигляді просторово-статичної картини, як певний зріз у «застиглу мить». Це одна з численних наукових форм відображення світу. У такій геометрії взагалі немає часу. Виникнула нова геометрія простору-часу – Мінковського – Ейнштейна. Але й вона не дає повної картини світу. У математичному аналізі «споконвічна сутність» – у певній динаміці, у прагненні до ідеалу, до границі. Границя як деяке ідеальне уявлення про реальність, як її точне відображення, до котрого ми ніколи не доходимо в реальному житті. Границя як деяка чиста властивість нашого реального світу, абсолютної чистоти якої в більшості випадків у реальному житті людини досягти не можна. Різноманітні геометрії, математичний аналіз відображають певні часткові властивості реального світу. Проте людина, зокрема вчитель і учень, живе не з властивостями, а з цілісними об'єктами реального світу. Вчитель працює не з переліком властивостей, а з учнем, особистістю як тотальною, неподільною цілісністю, індивідуальністю, унікальністю. Для опису такої унікальної цілісності використовуються гуманітарні науки, що описують реальний світ цілісними й унікальними образами. І в такому розумінні, очевидно, можна говорити про гуманітарне мислення.

Вчитель змушений мати справу з особистостями, у кожній з яких своє світорозуміння, світовідчуття, світогляд, що породжують «своє» особистісно-індивідуальне мислення, яке повинен зрозуміти вчитель, щоб успішніше донести істину до свідомості учня. Звичайно, учень – це не І. Ньютон, А. Ейнштейн чи Ф. Достоевський, але він людина і має унікальне мислення, що дає йому можливість по своєму бачити та розуміти світ.



Отже, з одного боку, є деякі «часткові мислення» математика, фізика, гуманітарія, особливі стосовно певного «мислення взагалі», тобто мислення як психічного, фізіологічного, фізичного процесу. Однак можна і потрібно (для вчителя) говорити про мислення конкретної людини, конкретної особистості.

Усе, що ми говоримо про «різноманітні мислення», має підвести до головного – *бахтінського розуміння гуманітарного мислення вчителя*. Наслідуючи В. С. Біблера, ми не хочемо, щоб це гуманітарне мислення було частковим стосовно загального мислення, тому що тоді вчитель матиме вигляд недоука, декотрої недосконалості. Але якщо так, то «гуманітарне мислення залишається (уперше стає) *мисленням*, тільки будучи – стаючи – загальним, єдиним, всеосяжним» [5]. Таким чином, гуманітарне мислення вчителя не є «частковим мисленням» (математика, фізика, філолога, філософа) і не є «частковим мисленням» «часткової особистості» (Іванчука, Петрова, Сидорчука) як певних різновидів загального мислення як такого. Але що це тоді за мислення, яке не є «частковим» і не є «мисленням взагалі»? В яку площину суспільного життя і культури виводить це поняття? Тут знову постає дилема опозицій: «часткове мислення» – «загальне мислення». Але оскільки наша робота спрямована проти «чіткої» дихотомії як деяких ізольованих двох полюсів, спрямована на їхню нечітку доповнюваність, то поняття гуманітарного мислення не вкладається в цю дихотомію. Гуманітарне мислення педагога – це «інше мислення», це «особливе загальне» (В. С. Біблер). Загальність у тому, що педагог гуманітарного мислення розуміє й приймає полідумки «часткових мислень» (математиків, фізиком, філософів, філологів, художників, окремих особистостей). Таким чином, гуманітарність мислення вчителя в бахтінських уявленнях передусім пов'язується не з гуманітарними чи природничими науками, а з визнанням і прийняттям «різноманітних мислень», розумінням їхньої доповнюваності в розумінні та сприйнятті світу, реальності, зокрема педагогічної. У цьому особливість і загальність гуманітарного мислення педагога, його чудність як «неможливість поєднання особливого і загального». Гуманітарне мислення педагога – це буберівський стан «між» (між різноманітними частковими мисленнями фізика, математика, філолога, філософа, окремих особистостей). Це і діалогіка В. С. Біблера, коли на зміну логіці мислення математика приходять логіка мислення філософа або філолога, коли різні логіки можуть одночасно міститися в мисленні педагога. Це і бахтінське позаперебування, коли вчитель «виходить» зі свого мислення і «входить» у мислення учня, виходить за межі часткового мислення математика або філолога в стан «між» ними. Гуманітарне мислення педагога – це «ненормальне» (у розумінні Т. Куна [19]) мислення, тобто те, що виходить за межі однієї парадигми, це «ненаукове мислення» (в уявленнях В. С. Біблера), те, що виходить за межі конкретної науки. У такому розумінні гуманітарне мислення фізика і математика нічим не відрізняється від гуманітарного мислення філолога, історика й у цьому розумінні гуманітарне мислення педагога є за-

гальним і єдиним. На думку В. С. Біблера, «можливо, що саме сходження *«гуманітарності» до загального, до думки*, – і пояснює основний зміст *«внеску» Бахтіна в науку або – говорячи слідом за Аверинцем і Бахтіним – в «інонаукове знання» ХХ століття»* [5, с. 66].

Гуманітарне мислення, за М. М. Бахтіним, – це мислення в текстах, а не в поняттях. Поняття закінчене, замкнуте, закрите, не доступне для розширення. Текст відкритий, доступний для доповнення, розширення. Текст має контекст, через який залучає в себе інші тексти, вступає з ними (точніше їхніми авторами) в діалог. Визначення перераховує «чисті» властивості, котрих у педагогічній реальності не існує, тому що вона «недиз'юнктивно-цілісна» (В. А. Брушлинський). Текст явно або через контекст «зафарбовує» чисті властивості домішками інших властивостей, які трапляються в цьому тексті або через контекст в інших текстах.

Гуманітарне мислення педагога є особливий «мовний жанр», особлива форма діалогу. Воно протистоїть гносеологічній раціональності мислення, яке обмежується однією наукою, однією парадигмою, воно розвиває й особливу уяву пов'язує раціональність різноманітних наукових підходів і парадигм, підіймається над частковими мисленнями окремих наук, окремих особистостей і в такому плані стає загальним. Гуманітарне мислення педагога не вміщується в жанр однієї парадигми, однієї науки, одного підходу, наприклад, класичного, некласичного, постнекласичного, математики, української мови, історії. При гуманітарному мисленні вчителя перетворюється пізнання педагогічного процесу в межах одного жанру в його розуміння через діалог різноманітних жанрів, через їхні взаємні переливання, взаємні переходи, взаємні доповнення, через стан «між» ними, що надає «надлишок бачення» (М. М. Бахтін) педагога у розв'язуванні тієї чи іншої педагогічної проблеми. Гуманітарне мислення педагога є цілісним мисленням, яке не може вміститися в жоден жанр, воно формується в результаті діалогічної взаємодії окремих жанрів. Розуміння цього факту дуже важливе для вчителя. З одного боку, вчитель повинен розуміти й знати різноманітні жанри мислення, тому що викладати конкретний предмет (наприклад, математику) у школах і гімназіях із різноманітними нахилами краще в їхньому жанрі мислення. Ще важливішою ця проблема стає під час навчання математики у вищих навчальних закладах. Тут бажано вести її викладання в жанрі мислення фахів студентів (математиків, економістів, біологів, психологів, філологів). З другого боку, володіючи гуманітарним мисленням, учитель (викладач) у процесі навчання постійно може і мусить виходити за межі мислення одного (основного) жанру з метою формування «надлишку бачення» педагогічної проблеми, доповнювати його моментами інших жанрів мислення й у такий засіб формувати в учня чи студента елементи гуманітарного мислення як найзагальнішого мислення для розуміння різноманіття і єдності реального світу. Становлення гуманітарного мислення педагога змінює його особистість, його

свідомість, по суті, народжується «іно-наукове» (В. С. Біблер) розуміння педагогічного процесу, світу загалом.

Різноманітні предмети у вищих навчальних закладах вільно або вимушено формують свої жанри мислення майбутнього педагога. Більше того, навіть у межах одного предмета можуть формуватися різноманітні жанри мислення. Наприклад, у фізиці формуються класичний, некласичний і постнекласичний жанри мислення, які започатковуються на відповідних парадигмах. Ще більш різючі відмінності жанрів мислення формують, наприклад, історія і математика. Таким чином, випускник і, відповідно, молодий педагог володіє еkleктичною множиною різноманітних жанрів мислення. У кращому випадку молодий спеціаліст розуміє й приймає різноманітні жанри мислення, намагається їх використовувати, у гіршому – один жанр або декілька приймає за головні, справжні, визначальні, а всі інші або ігнорує, або не звертає на них належної уваги, що звужує простір можливих дій педагога під час розв’язування педагогічних проблем за рахунок відсутності «надлишку бачення» (М. М. Бахтін).

Усвідомлення педагогом наявності різноманітних жанрів мислення, спроби їх використання в педагогічному процесі створюють умови для переходу від номомислення до полімислення, тобто від мислення в одному жанрі до мислення в різноманітних жанрах. Учитель може переходити від одного жанру мислення до іншого, будувати їхні логічні переходи, логічні зв’язки між ними. Так народжується діалектичне мислення вчителя. Проте він одночасно поки що не може використовувати різноманітні жанри мислення. Таке мислення можна умовно назвати «діалектико-поліраціональним». На основі такого мислення виникає діалогічне або гуманітарне мислення, коли різноманітні жанри мислення утворюють у сукупності певну «живу» цілісність, неоднорідну субстанцію, яка не може злитися в однорідність і одночасно не може розділитися на частини. Останнє означає, що окремі жанри мислення не можуть злитися в однорідність, так само як не можуть вже і розділитися. Вони пронизують один одного, діалогічно взаємодіють, зменшують свій вплив одні жанри і посилюють інші. Так утвориться деяка пульсуючо-життєва неоднорідна цілісність мислення педагога, яку М. М. Бахтін і назвав гуманітарною або діалогічною.

Звичайно, під час формування гуманітарного мислення педагога виникає низка проблем, які прямо чи опосередковано впливають на процес становлення гуманітарного мислення в розумінні М. М. Бахтіна. Однією з таких проблем є проблема розуміння (уже зовсім як у М. М. Бахтіна) поняття «жанр мислення». Ще більшою проблемою є становлення декількох жанрів мислення в одного педагога, особливо гуманітарних жанрів у вчителів природничих наук і жанрів точних наук у гуманітаріїв. Проте не варто думати, що тільки досконале знання певного предмета (наприклад, історії або мови) може допомогти сформувати гуманітарне мислення. Гуманітарність мислення педагога – це не стільки знання різноманітних предметів, скільки своєрідність світорозуміння, світовідчут-

тя, світоспілкування, світогляду, які відображають екзистенціально-онтологічну сутність природи педагогічного процесу як складової такого різноманітного й водночас єдиного і цілісного людського буття як процесу суперечливого і навіть парадоксального, драматичного, перипетійного, із колізіями, це, скоріше, усвідомлення існування *іншого* (ніж моє) мислення, іншого стосовно мого конкретного жанру мислення (наприклад, жанру класичного, некласичного, постнекласичного).


Усе ж, очевидно, будемо змушені знову й знову повертатися до поняття жанру мислення в розумінні М. М. Бахтіна. «Використання мови здійснюється у формі одиничних конкретних висловлень (усних і письмових) учасників тієї або іншої сфери людської діяльності» [2, с. 428]. Кожне висловлювання відображає специфічність діяльності людини, а в нашому контексті – педагога, тобто педагога-вихователя, педагога-предметника. Виховний процес не може бути зведений (включений) до навчання, так само як і навчання до виховання. Хоча в сучасному науково-педагогічному світі співвідношення процесів виховання й навчання піддано бурхливим дискусіям, починаючи від академіків і закінчуючи педагогами-практиками. Одні говорять, що «виховуючи навчаємо», інші – «навчаючи виховуємо». Ці два процеси – виховання і навчання – не можуть злитися й стати тотожними й водночас – незалежно-розділеними. Отже, з позицій діяльності вони відрізняються. Ми спеціально взяли навчальний і виховний процеси, щоб стали зрозумілішими відмінності висловлень, які відображають різноманітну специфіку цих галузей діяльності педагога, що виявляється в різноманітних умовах, цілях, цінностях, і що використовують різноманітні запаси словникових, граматичних і фразеологічних засобів мови. У кожному висловлюванні, що відображає виховну або навчальну діяльність педагога, відповідно до М. М. Бахтіна, нерозривно пов'язані тематичний зміст, стиль і композиційна побудова. «Кожне окреме висловлювання індивідуальне, але кожна сфера використання мови виробляє свої, *відносно стійкі типи* таких висловлювань, що ми і називаємо *мовними жанрами*» [2, с. 428].

Таким чином, сфера використання мови формує (виробляє) певний мовний жанр. Отже, «виховний» мовний жанр педагога відрізняється від «навчального» мовного жанру. Але діяльність педагога у сфері виховання і навчання далеко неоднорідна, має багато специфічних відтінків, які перетворилися на самостійні види діяльності. Інакше кажучи, педагогічна діяльність породжує спектр різноманітних мовних жанрів, який урізноманітнюється разом із розвитком процесів навчання і виховання. До такого жанру можна віднести й мовний жанр, що відображає побутовий діалог між учасниками педагогічного процесу, і мовний жанр, що відображає рольові стосунки між ними, і мовний жанр, що відображає функціонально-соціальні ролі. Сюди ми повинні віднести мовні жанри, що породжуються різноманітними навчальними предметами: математикою, фізикою, інформатикою, філософією, літературою, історією. Різноманітні

мовні жанри в педагогічному процесі породжуються різними культурами, науково-технічним процесом, насамперед інформаційно-комп'ютерними технологіями, розділами різних наук, що неоднаково відображають (моделюють) реальний світ. Але кожна з названих сфер діяльності вчителя має спектр специфічних видів діяльності, що породжують свої мовні жанри. Якщо в літературі мовні жанри як такі вже склалися й визначилися (розповідь, вірш, повість, роман тощо), то в інших сферах діяльності вчителя такої однозначної ситуації поки що немає. Кожна названа сфера діяльності педагога має специфічну форму мислення у вигляді «особливого мовного жанру». Ми приходимо до ідеї «мислення» як особливого «мовного жанру», про що зазначав В. С. Біблер [5, с. 67]. Тепер ми можемо сказати, що залежно від сфери діяльності вчителя, змісту цієї сфери формується відповідне мислення у вигляді особливого (відповідного) жанру. Наприклад, «природничо-теоретичне мислення, залишаючись загальним (для педагога. – В. К.), усе ж цілком поділяється на жанри: фізика, математика, хімія, біологія і т. ін.» [5, с. 67].

Але навіть у межах «фізичного» або «математичного» жанрів мислення в педагога формується низка специфічних жанрів. Так, загально визнаним є поділ математики на елементарну і вищу. Жанр елементарної математики припускає кінцеве, статичне, визначене. Жанр вищої математики насамперед пов'язаний із використанням поняття границі, що зумовлено динамікою пізнання істини, її невичерпністю, реальним відображенням об'єктивного світу математичними засобами тільки з певним ступенем точності. Інакше кажучи, у нашому житті ми можемо відобразити світ тільки наближено. Але саме поняття границі дає змогу в ідеально-теоретичному плані стверджувати, що таке відображення можливе з будь-яким ступенем точності. Ще один жанр мислення педагога-математика пов'язаний з аксіоматичним підходом до побудови математичної системи знань. У основі такого мислення лежить деякий набір первісних об'єктів і відношень між ними, які визначаються за допомогою системи аксіом. Прикладами систем аксіом можуть бути аксіоматики Гільберта, Вейля, Колмогорова в геометрії. Але різноманітні системи аксіом можуть породжувати різноманітні геометрії нашого простору, наприклад, геометрії Евкліда, Лобачевського, Рімана, котрі від учителя чи викладача потребують формування різних жанрів мислення. Потім виникають проєктивна геометрія і формується загальний підхід до різноманітних геометрій із позицій груп перетворень – скільки груп перетворень, скільки і геометрій.

Принципово новий жанр мислення формує комп'ютер й інформаційні технології, особливо моделювання віртуальних просторів. Так, Інтернет нівелює поняття інформаційної межі, розширює педагогічний процес до світових масштабів. Педагогічний процес став відкритим для всього світу, що докорінно змінює його сутність, роль у ньому вчителя, потребує нових підходів до розроблення методик навчання. Мови програмування створюють умови для виник-

нення нового типу діалогу: людина – комп'ютер (точніше  авторами ІКТ, закладених у комп'ютер). При цьому жанр мислення вчителя або учня багато в чому визначається ІКТ і її можливостями.

Теорія ймовірностей відображає випадкові явища та процеси нашого світу і формує «імовірнісний жанр» мислення. Особливістю цього жанру є сприйняття світу (й педагогічного процесу) як випадкового, мінливого, невизначеного, що вимагає від людини прийняття рішення в умовах неповної інформації, нечіткості, різноманіття критеріїв.

Яскравим прикладом різноманітних жанрів мислення є ті, що базуються на поглядах класичної, неklasичної і постнеklasичної наук. Мислення в межах класичної науки представляє світ (зокрема й педагогічний процес) як закономірний, визначений, прогнозований, світ, у котрому немає місця хаотичності, нечіткості, спонтанності, невизначеності. Світ із позицій жанру мислення неklasичної науки мислиться вже в категоріях випадковості, невизначеності Гейзенберга, доповнюваності Бора, відносності Ейнштейна, залежності експерименту від суб'єкта дослідження. Жанр мислення, який започатковується на постнеklasичних поглядах, поряд із закономірністю, стійкістю, лінійністю допускає хаотичність, спонтанність, нестійкість, невизначеність, нелінійність, біфуркаційність розвитку педагогічного процесу.

Кожний із названих жанрів мислення (і ще не названих) є певним типом раціонального погляду на світ, типом раціонального світогляду, світовідчуття, світорозуміння. Для педагога дуже важливе розуміння того, що названі жанри не звідні один до одного, більше того, вони не можуть бути узагальнені в жанр мислення вищого порядку. Кожний новий раціональний жанр мислення формує у вчителя (учня) новий погляд на світ. При цьому процес формування нового жанру мислення як для студента педагогічного ВНЗ, так і для учня є далеко не простим процесом. Формується новий простір понять, смислів, цінностей, що не вписуються в уже відомі й звичні погляди на світ. Педагогу дуже важливо розуміти, які саме труднощі й проблеми виникають під час формування нового жанру мислення в учнів, відповідно до цих труднощів розробляти методики навчання. Наприклад, жанр мислення фізика-експериментатора відрізняється від жанру мислення фізика-теоретика.

Жанри мислення можуть породжуватися парадигмами. Такі жанри, відповідно до теорії М. М. Бахтіна [2, с. 430], назвемо складними або повторними. Прості або первинні жанри виникають у межах складного жанру. Наприклад, у евклідовій геометрії можна розрізняти геометрію на площині й просторову геометрію, кожна з яких породжує свій жанр мислення. Однак обидва ці жанри мислення перебувають у межах однієї парадигми – евклідової геометрії, тому їх можна віднести до простих жанрів мислення. «У процесі свого формування вони (повторні жанри. – В. К.) вбирають у себе й переробляють різноманітні первинні (прості) жанри. Ці первинні жанри, що входять до складу складних,

трансформуються в них і набувають особливого характеру: втрачають безпосереднє відношення до реальної дійсності» [2, с. 430].

Які жанри мислення потрібно виробляти педагогу? Первинні чи повторні? Педагогу необхідні обидва названі жанри мислення. Так, майбутньому вчителю математики необхідне мислення в межах «геометрії Евкліда на площині» (простий жанр), що формує основи сприйняття тривимірної й навіть багатовимірної геометрії, у межах яких формуються свої жанри мислення. Так під час переходу до тривимірного геометричного простору формується просторове уявлення, а при переході до багатовимірного простору на перше місце висувається логіка побудови (аксіоматика) багатовимірної геометрії. Мислення вчителя в жанрах дво-, три- і багатовимірної геометрії як первинних допомагає йому чітко відрізнити (і, відповідно, формувати в учнів) якісні розбіжності у сприйнятті реального світу в Евклідових просторах різних розмірів, розробляти методики розв'язання різноманітних задач як у межах геометрії однієї розмірності, так і під час переходу від геометрії однієї розмірності до іншої. Проте «одностороння орієнтація на первинні жанри (жанри мислення в межах однієї парадигми. – В. К.) неминуче призводить до вульгаризації всієї проблеми» [2, с. 431]. Інакше кажучи, розв'язання складних проблем педагогіки (навчання, виховання) не можна зводити тільки до конкретних методик, «рецептурних» розробок. Щодо цієї проблеми академік С. У. Гончаренко підкреслює: «Методику завжди підстерігає небезпека набути вузькоутилітарного, чисто прагматичного характеру, звести її до «розробок» і «рекомендацій», загубивши спроможність до наукових узагальнень, до виявлення закономірностей» [10, с. 7]. Мислення вчителя на рівні первинних жанрів не може сформувати в ньому в повному обсязі гуманітарне мислення, за кадром залишаються парадигмальні жанри мислення, щодо геометрії – це неевклідові геометрії (Лобачевського, Рімана), що поряд з Евклідовою геометрією моделюють реальний світ. Захоплюючись узагальненням, пошуком «загальнішої теорії» можна впасти в іншу крайність, а саме – вдатися до спроб зведення різноманітних парадигм до меж однієї узагальненої теорії, тобто знайти «надпарадигму». Гуманітарне мислення педагога передбачає розуміння ним принципової незвідності світу як розвивальної системи, тобто неможливості обмеження його різноманіття форм існування, що призвело б, згідно із «законом мінімального різноманіття» (У. Ешбі [27]), до неможливості саморозвитку, а в термінах фізики – до «теплової смерті». У галузі педагогіки такий підхід призвів би до небезпечної крайності: «Втрати живого зв'язку з реальною практикою, побудовою, а часто просто фантазуванням шляхів, прийомів, «всеперемагаючих» методів навчання, моделей або модулів навчально-виховного процесу, які успішно можуть функціонувати тільки на папері» [10, с. 7]).

Розумність «Філософії ХХІ століття» [6] у тому, що «мислення як особливий «мовний жанр», як форма діалогу і є феноменом тих вирішальних змін у логіці мислення, у типі раціональності, які пов'язані зі зведенням гуманітарно-

го мислення в статус загальності, – тих змін, що відрізняють пафос розумності ХХ століття» [5, с. 67].

Як сформуванати гуманітарне мислення педагога в розумінні М. М. Бахтіна? Адже відповідно до його думки гуманітарність мислення педагога – це мислення «між» різноманітними парадигмами, теоріями, підходами, методами, жанрами. Ці парадигми й теорії виникали в різні історичні періоди, формувалися в різних історичних і національних культурах. Їх створювали люди з різними поглядами, світовідчуттям, світоспілкуванням, світоглядом. У них переплетене минуле, теперішнє і майбутнє. І весь цей складний конгломерат культур, цивілізацій, історичних періодів і навіть епох, минуле і майбутнє потрібно втиснути у теперішнє, яким і є навчальний процес майбутніх педагогів. Що повинен відчувати й пережити майбутній або теперішній педагог, щоб умістити все це в один жанр мислення – гуманітарний, як всеосяжний і загальний? Як увести його в новий світ розуміння, пізнання, спілкування, світогляду? В концентрованому вигляді відповідь на ці запитання полягає у формуванні погляду педагога на історію виникнення різних жанрів мислення не як на процес помилок і заблуджень, а як на діалог різних поглядів (і відповідно різних жанрів мислення), в якому реалізується принцип доповнюваності, а не виключення різних знань, підходів, парадигм. Кожний жанр мислення, особливо складний (парадигмальний), пов'язаний із культурою, історією, національними традиціями.

«Найпростіше» це побачити і зрозуміти на прикладі літератури, того або іншого виду мистецтва. Адже вивчається не просто «твір», а творчість певного письменника, поета, художника. І тут знову повернемося (зовсім як у В. С. Біблера) у «первинність», «першооснову», «первинну оголеність», щоб простягнути цю «первинну оголеність» із далекого минулого в теперішнє, із тієї культурно-історичної епохи, в якій створювався твір у сучасність, оголити й зрозуміти драматизм того часу і творця твору, його переживання, внутрішній стан, надії і мрії, радість і біль. Або зовсім як у М. М. Бахтіна вийти із себе, із нашої епохи, культури, цивілізації, увійти в стан позаперебування стосовно них, зануритися водночас у епоху життя героїв і епоху творчості автора твору (зокрема педагогів, наприклад, А. Макаренка, Я. Коменського, В. Сухомлинського), в епоху інших культур. Так розпочинається діалог між різними культурами, діалог розуму теперішнього з розумами минулого, діалог із автором твору, його героями, діалог теперішнього з минулим. Діалог завжди особистісний, а особистості завжди мають надії, мрії, бажання, своє бачення майбутнього, що визначається як теперішнім, так і минулим. Тому гуманітарне мислення – це діалог теперішнього з минулим і майбутнім. Сам по собі діалог виходить за межі теперішнього (позаперебування в часі), він завжди й у теперішньому, і в минулому, і в майбутньому.

Гуманітарне мислення – це «вихід» із себе, зі своєї епохи, культури (стан позаперебування) і водночас – це стан «перебування всередині» стосовно сво-



єї історичної епохи, культури, стосовно себе. Так, у гуманітарному мисленні народжується діалогічний зв'язок епох, культур, особистостей. Формування гуманітарного мислення відбувається не через пізнання у «вульгарному-гносеологічному» [6] розумінні, а через спілкування. Для гуманітарного мислення педагога характерне «перетворення *«пізнання»* у щось інше, у *«спілкування»* (у спілкування з Достоевським і його героям; із Франсуа Рабле і з Гаргантюа)) [5, с. 67]. Ми додамо: у спілкування з історичними культурами того часу, з культурами нації. Найяскравішими прикладами «виходу із себе» і «входження в іншого» є театр, кіно, коли актор буквально вживається в свого героя, у його епоху, у самого автора твору. Таким чином, педагог повинен мати окремі навички сценічного мистецтва, а ступінь оволодіння цим мистецтвом є однією з особливостей педагогічної майстерності вчителя, що неодноразово підкреслював І. А. Зязюн [17]. Саме сценічне мистецтво допоможе педагогу ввести учнів у віртуальний світ літературних героїв і їхніх авторів, відчутти їхню епоху, думки, переживання, радість і біль.

Але занурюючись у світ Ф. Достоевського, О. Пушкіна, М. Лермонтова, В. Шекспіра, Т. Шевченка, А. Екзюпері, В. Гюго, Ван Гога, Л. да Вінча, Д. Веласкеса, Ель Греко, ми приймаємо їхні жанри мислення, а в загальнішому – їхні світогляди, світовідчуття, світопереживання. Таким чином, можна говорити про жанр мислення окремих особистостей.

Хороший учитель-предметник (викладач ВНЗ), наприклад фізик, із гуманітарним мисленням під час вивчення класичної фізики буде вводити своїх вихованців у епоху Галілея – Ньютона, культуру тієї епохи, довести їх до відчуття тієї «споконвічності (первинності)», від якої відштовхувалися Г. Галілей і І. Ньютон, як і інші мислителі того часу, котрі створювали першооснови своїх наукових поглядів і потім розвивали глибокі наукові теорії. Зауважимо, що «первинність» визначається не тільки певними поглядами вченого, а й культурою, економікою того часу. При подальшому вивченні курсу загальної фізики вчителю необхідно «перейти» в епоху неklasичної фізики, найважливішими представниками якої є квантова механіка, теорія відносності. Це вже нова парадигма і відповідний жанр мислення. Наступним важливим завданням учителя з гуманітарним мисленням є аналіз місця класичної і неklasичної фізики в сучасному науковому світі, окреслення сфери її застосування.

Процес виникнення «іншого» мислення (нової парадигми) як для першовідкривачів-учених (Г. Галілей, І. Ньютон, А. Ейнштейн, Н. Бор, Г. Гейзенберг), так і для студентів або учнів далеко не простий, пов'язаний із драматичними моментами, про що чудово і з великою наснагою показав у своїх «У гонитві за красою» й «Очевидне? Ні, незвідане» В. П. Смілга. У першій із них автор показав драматизм проблеми п'ятого постулату, у другій – спеціальної теорії відносності. Ці два твори мають стати настільними книгами педагога, що хоче зрозуміти й прийняти педагогічний процес із позицій гуманітарного мислення.

Гуманітарне мислення в розумінні М. М. Бахтіна постає як протилежність «природничо-науковому мисленню», яке панувало в науці протягом майже всього ХХ ст., і тому під науковим мисленням майже завжди розумілося природничо-наукове. У такому контексті гуманітарне мислення виступає як «іно-наукове мислення», а знання, набуті в процесі останнього – «іно-науковими знаннями» (термін В. С. Біблера), знання, набуті в процесі спілкування.

Учителі, викладачі, студенти й учні становлять досить впливову частину суспільства. Формування в них гуманітарного мислення відкриває шлях до порозуміння, толерантності, співробітництва, допомагає зрозуміти й прийняти «Іншого», а в суспільстві в цілому сприяє зниженню соціальної напруженості, розвиткові демократії, відповідальності й свободи.

### Список використаних джерел

1. *Бахтин М. М.* К философии поступка / Михаил Михайлович Бахтин / Работы 20-х годов. – К. : Next, 1994. – С. 11–68 .
2. *Бахтин М. М.* Литературно-критические статьи / Михаил Михайлович Бахтин / сост. С. Бочаров и В. Кожин. – М. : Худож. лит., 1986. – 543 с.
3. *Бахтин М. М.* Проблемы поэтики Достоевского / Михаил Михайлович Бахтин. – М. : Сов. писатель, 1963. – 362 с.
4. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества / Михаил Михайлович Бахтин // Сб. избр. тр. – М. : Искусство, 1979. – 423 с.
5. *Библер В. С.* Михаил Михайлович Бахтин или поэтика культуры / Владимир Соломонович Библер. – М. : Прогресс : Гнозис, 1991. – 176 с.
6. *Библер В. С.* От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / Владимир Соломонович Библер. – М. : Политиздат, 1991. – 413 с.
7. *Бубер М.* Два образа веры / Мартин Бубер / под ред. П. С. Гуревича и др. – М. : Республика, 1995. – 432 с.
8. *Гачев Г. Д.* Наука и национальные культуры / Геннадий Дмитриевич Гачев. – Ростов н/Д. : РГУ, 1992. – 318 с.
9. *Гончаренко С. У.* І насамперед – прикладна наука / Семен Устимович Гончаренко. – Хмельницький : Вид-во Хмельниц. гуманіт.-пед. ін-ту, 2003. – 20 с.
10. *Гончаренко С. У.* Методика як наука / Семен Устимович Гончаренко. – К. ; Хмельницький : ХГПК, 2000. – 30 с.

11. *Гроф С.* За пределами мозга / Станислав Гроф ; пер. с англ. – М. : Соцветие, 1992. – 336 с.
12. *Дьяконов Г. В.* Психология педагогического общения: теоретические и прикладные проблемы / Геннадий Витальевич Дьяконов. – Кировоград : КГПИ имени В. Винниченко, 1992. – 213 с.
13. *Дьяконов Г. В.* Активные методы группового обучения психологии: диалогический подход : учеб.-метод. пособие для преподавателей и студентов психологических факультетов университетов и пединституты / Г. В. Дьяконов, И. А. Добрянский . – Кировоград, 2004. – 189 с.
14. *Дьяконов Г. В.* Психология диалога: теоретико-психологическое исследование / Геннадий Витальевич Дьяконов. – Кировоград : РВЦ КГПУ им. В. Винниченко 2006. – 693 с.
15. *Дьяконов Г. В.* Основы диалогического подхода в психологической науке и практике : монография / Геннадий Витальевич Дьяконов. – Кировоград : РИО КГПУ им. В. Винниченко, 2007. – 847 с.
16. *Зинченко В. П.* Человек развивающийся / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – М. : Тривола, 1994. – 300 с.
17. *Зязюн І. А.* Педагогіка добра: ідеали і реалі ї: наук.-метод. посіб. / Іван Андрійович Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
18. *Копилов С. О.* Прірви та обрії новітньої психології: перед лицем діалогіки буття / Сергій Олегович Копилов / Діалог : зб. наук. пр. – К. ; Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка. – 2001. – Вип. 2. – С. 50–62.
19. *Кун Т.* Структура научных революций / Томас Кун. – М. : Прогресс, 1977. – 300 с.
20. *Кушнір В. А.* Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект / Василь Андрійович Кушнір. – Кіровоград : КДПУ, 2001. – 348 с.
21. *Основи психології : підручник / за заг. ред. О. В. Кириченка, В. А. Роменця. – 4-те вид., стереотип. – К. : Либідь, 1999. – 632 с.*
22. *Подкасистый П. И.* Педагогика. Новый курс : в 2 кн : учеб. для студ. педвузов / Павел Иванович .Подкасистый. – М. : ВЛДАДОС, 1999.
23. *Слободчиков В. И.* Психология человека. Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев.– М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
24. *Татенко В. А.* Психология в субъектном измерении / Виталий Александрович Татенко. – К. : Просвіта, 1996. – 403 с.

25. *Флоренская Т. А.* Диалог в практической психологии: Наука о душе / Тамара Александровна Флоренская. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 2008 с.
26. *Франк С. Л.* Предмет знания. Душа человека / Семен Людвигович Франк. – Минск : Харвест ; М.: АСТ, 2000. – 992 с.
27. *Эшби У.* Введение в кибернетику / Уильям Роос Эшби. – М. : ИЛ, 1959. – 450 с.

### References

1. Bahtin M.M. K filosofii postupka / Mihail Mihajlovich Bahtin / Raboty 20-h godov. – K.: Next, 1994. – S. 11 – 68 .
2. Bahtin M.M. Literaturno-kriticheskie stat'i / Mihail Mihajlovich Bahtin / Sost. S. Bocharov i V. Kozhinov. M.: Hudozh. lit., 1986. – 543 s.
3. Bahtin M.M. Problemy pojetiki Dostoevskogo / Mihail Mihajlovich Bahtin. – M.: Sovetskij pisatel', 1963. – 362 s.
4. Bahtin M.M. Jestetika slovesnogo tvorchestva / Mihail Mihajlovich Bahtin. – Sb. izbr. tr. – M.: Iskustvo, 1979. – 423 s.
5. Bibler V.S. Mihail Mihajlovich Bahtin ili pojetika kul'tury / Bibler Vladimir Solomonovich. – M.: Izd. Progress, Gnozis, 1991. – 176 s.
6. Bibler V.S. Ot naukouchenija – k logike kul'tury: Dva filosofskih vvedenija v dvadcat' pervyj vek / Bibler Vladimir Solomonovich. – M.: Izd. Polit. lit., 1991. – 413 s.
7. Buber M. Dva obraza very / Martin Buber / Pod red. P.S.Gurevicha i dr.– M.: Respublika, 1995. – 432 s.
8. Gachev G.D. Nauka i nacional'nye kul'tury / Gennadij Dmitrevich. – Rostov n/d: RGU, 1992. – 318 s.
9. Honcharenko S.U. I nasampered – prykladna nauka / Semen Ustymovych Honcharenko. – Khmelnytskyi: Vyd-vo Khmelnytskyi humanitarno-pedahohichnyi instytut, 2003. – 20 s.
10. Honcharenko S.U. Metodyka yak nauka / Semen Ustymovych Honcharenko. – Kyiv – Khmelnytskyi: KhHPK, 2000. – 30 s.
11. Grof S. Za predelami mozga / Stanislav Grof. Per. s angl. – M.: Izd. Centr «Socvetie», 1992. – 336 s.
12. D'jakonov G.V. Psihologija pedagogicheskogo obshhenija: teoreticheskie i prikladnye problemy / Gennadij Vital'evich D'jakonov. – Kirovograd: KGPI imeni Vladimira Vinnichenko, 1992. – 213 s.

13. D'jakonov G.V. Aktivnye metody gruppovogo obuchenija psihologii: dialogicheskij podhod. Uchebno-metodicheskoe pomobie dlja prepodavatelej i studentov psihologicheskikh fakul'tetov universitetov i pedinstitutov / G.V.D'jakonov, I.A.Dobryanskij . – Kirovograd, 2004. – 189 s.
14. D'jakonov, G.V. Psihologija dialoga: teoretiko-psihologicheskoe issledovanie [Tekst] / Gennadij Vital'evich D'jakonov. – Kirovograd: RVC KGPU im. V Vinnichenko 2006. – 693 s.
15. D'jakonov, G.V. Osnovy dialogicheskogo podhoda v psihologicheskij nauke i praktike. Monografija [Tekst] / Gennadij Vital'evich D'jakonov. – Kirovograd; RIO KGPU im. V.Vinnichenko, 2007. – 847 s.
16. Zinchenko V.P. Chelovek razvivajushhij sja / V.P.Zinchenko, E.B.Morgunov. – M.: Trivola, 1994. – 300 s.
17. Zjazjun I.A. Pedagoghika dobra: idealy i realiji: Naukovo-metodychnij posibnyk / Ivan Andrijoyvych Zjazjun. – K.: MAUP, 2000. – 312 s.
18. Kopylov S.O. Prirvy ta obriji novitnjoji psykholohiji: pered lycem dialoghiky buttja / Serghij Olegovyvych Kopylov / Dialogh. Zb. Naukovykh pracj. – K., Kirovograd: RVC KDPU im. V.Vynnychenka. – 2001. – Vyp. 2. – S. 50 – 62.
19. Kun T. Struktura nauchnyh revoljucij / Tomas Kun. – M.: Progress, 1977. – 300 s.
20. Kushnir V.A. Systemnyj analiz pedagoghichnogo procesu: metodologhichnyj aspekt / Vasylj Andrijoyvych Kushnir. – Kirovograd, KDPU, 2001. – 348 s.
21. Osnovy psykholohiji: pidruchnyk / Za zagh. red. O.V.Kyrychenka, V.A.Romencja. – 4-te vyd., stereotyp. – K.: Lybidj, 1999. – 632 s.
22. Podkasistyj P.I.. Pedagoghika. Novyj kurs: Uchebnik dlja studentov pedvuzov / Pavel Ivanovich .Podkasistyj : V 2-h kn. – M.: VLDADOS, 1999.
23. Slobodchikov V.I. Psihologija cheloveka. Vvedenie v psihologiju sub'ektivnosti / V.I.Slobodchikov, E.I. Isaev.– M.: Shkola-Press, 1995. – 384 s.
24. Tatenko V.A. Psihologija v sub'ektnom izmerenii / Vitalij Aleksandrovich Tatenko. – K.: Prosvita, 1996. – 403 s.
25. Florenskaja T.A. Dialog v prakticheskij psihologii: Nauka o dushe / Tamara Aleksandrovna Florenskaja. – M.: Gumanit. Izd. Centr VLADOS, 2001. – 2008 s.

26. Frank S.L. Predmet znanija. Dusha cheloveka / Semen Ljudvigovich Frank. – Mn.: Harvest, M.: AST, 2000. – 992 s.
27. Jeshbi U. Vvedenie v kibernetiku / Uil'jam Roos Jeshbi. – M.: IL, 1959. – 450 s.

*Кушнір В. А.*

### ГУМАНИТАРНОЕ МЫШЛЕНИЕ ПЕДАГОГА В МИРОПРЕДСТАВЛЕНИИ М. М. БАХТИНА

Раскрывается общая проблема соотношения рационального и гуманитарного взглядов на мир, их взаимодействия и взаимном дополнении, что выливается в научно-практическую задачу понимания и формирования у педагога гуманитарного (диалогического) мышления в представлении М. М. Бахтина. Диалогические идеи последнего все больше входят в педагогику, помогая понять бесконечно-возможную (термин В. С. Библера) реальность педагогического процесса. Понимание и принятие различных речевых по М. М. Бахтину жанров и соответствующих жанров мышления педагогом является еще одним аспектом понимания сложности педагогического процесса. Гуманитарное мышление педагога – это буберовское состояние «между». «Между» разнообразными частичными мышлениями физика, математика, филолога, отдельных личностей, «между» оппозициями: рациональность-иррациональность, устойчивость-неустойчивость, детерминизм-индетерминизм, общее-отдельное, однозначное-неоднозначное, линейное-нелинейное, упорядоченное-хаотичное. Диалогическое сознание и мышление учителя – это погружение учителя в одну оппозицию и одновременная внаходимость к ней. Более того, это одновременное погружение в различные оппозиции и внаходимость к ним. Значит, педагогический процесс не может быть ни только рациональным, ни только иррациональным, ни только закономерным, ни только хаотичным и т. д.. Причем оппозиции в педагогическом процессе сосуществуют на основе принципа «ни слияния – ни разделения». Педагогический процесс – это и диалогика (между-логика) В. С. Библера, когда на смену логике мышления математика приходит логика мышления философа или филолога, когда различные логики могут одновременно присутствовать в мышлении педагога. Это и бахтинская внаходимость, когда учитель «выходит» из своего мышления и «входит» в мышление ученика, выходит за пределы частного мышления математика или филолога в состояние «между» ними. Гуманитарное мышление педагога – это «ненормальное» (в понимании Т. Куна) мышление, то есть то, что выходит за рамки одной парадигмы, это «ненаучное» мышление (в представлениях В. С. Библера), то есть то, что выходит за рамки конкретной науки.

**Ключевые слова:** гуманитарное мышление, речевой жанр, жанр мышления, диалог, внаходимость, парадигма, наукоучение, бесконечно-возможная реальность, педагогический процесс, педагог.

*Kushnir Basył*

## TEACHER'S HUMANITARIAN THINKING IN M.M.BAHTIN'S WORLDVIEW

The article deals with the general problem of the relation of rational and humanitarian view on the world, their interaction and complementarity which results a theoretical and practical understanding of the task and the formation of teacher's humanitarian thinking according to the interpretation of M.M.Bahtyn. M.M.Bahtin's dialogic ideas increasingly penetrate the pedagogy helping to understand the infinitely possible (V.S.Bibler's term) reality of pedagogical process. Understanding and perception of different speech genres, according to M.M.Bahtyn, and related genres of teacher's thinking is another aspect of understanding the complexity of the educational process. Humanitarian teacher's thinking - is so called Buber's state "BETWEEN" (between the various partial thinking of a physicist, a mathematician, a linguist, a philosopher, individuals). This is V.S.Bibler's dialogic when the philosopher's and philologist's logic of thinking comes instead of mathematician's logic of thinking, when different logics may be simultaneously present in the teacher's thinking. Also this is Bahtin's position «out» when the teacher "goes out" of his thinking and "enters" the student's thinking, goes out of the boundaries of the mathematician's or philologist's thinking and enters the state. Humanitarian teacher's thinking - is "abnormal" (by following T.Kun) thinking, that is something that goes out of the frames of one paradigm, that is "unscientific thinking" (in V.S.Bibler's submissions), that is something, going out of the specific science frames. Teacher's humanitarian thinking, according to M.M.Bahtyn, has to deal with the texts, the descriptions in the form of a text, contexts, but not only with definitions, with the lists of the peculiarities, features characterizing the exact sciences. At the same time humanist thinking should always be at the exit of the text, in dialogue with the infinite context that is involved in the text and goes out of the text. Text unlike scientific definitions is rich for its context that can infinitely cover other texts, go beyond their limits, generally have a "per-endless" properties, because there are no exact boundaries for the context, no limits for its "prevalence", "wideness", "imagery".

**Keywords:** humanitarian thinking, speech genre, a genre of thinking, dialogue, out existence, dialogics, paradigm, science studying, infinitely possible reality, teaching process, teacher.

## НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СУЧАСНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ: ФУНКЦІЙНИЙ АСПЕКТ



**Голуб**

**Ніна Борисівна –**

*доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України. Коло наукових інтересів: теорія і методика навчання української мови в ЗНЗ; теорія і методика навчання риторики в ЗНЗ і виші; компетентнісний підхід у навчанні української мови; комунікативна компетентність учнів ЗНЗ. Автор 140 наукових праць. Брала участь у розробленні Державного стандарту базової й повної Загальної середньої освіти (освітня галузь «Мови і літератури»), критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з української мови; член Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук України; голова спеціалізованої вченої ради із захисту дисертацій. Член редколегій низки фахових видань.*

Розглядається проблема функційності знань і вмінь з української мови, функційної грамотності учнів, з'ясується стан проблеми і пропонується один зі способів розв'язання її. З огляду на нові завдання сучасної освіти постала нагальна потреба розвантаження програм крізь призму функційності, життєвої доцільності, відповідності суспільним запитам. Одним із принципів коригування змістового компонента програми з української мови для загальноосвітньої школи, на думку автора, має бути врахування суспільних функцій мови.

**Ключові слова:** функційна грамотність; функційність знань, умінь і навичок; функції мови в суспільстві; мотивація; комунікативність одиниць мови; змістові лінії; мовлення учнів.

Ключовим завданням сучасної освіти є формування (розвиток) функційної грамотності учнів, що передбачає в результативній частині процесу навчання не лише готовність кожного учня стати суб'єктом (носієм) конкретних знань, умінь, навичок, а й здатність усвідомлювати значення їх і застосовувати предметний багаж для розв'язання життєво важливих проблем і досягнення поставлених цілей.

Нові завдання, що постають перед шкільною освітою, породжують проблеми, пов'язані з розвантаженням програм, вираженням змістового компонента крізь призму



функційності, життєвої доцільності, відповідності суспільним запитам; технологічними аспектами організації навчальної діяльності учителя й учнів. Однією з таких проблем є визначення принципів, на засадах яких має формуватися змістовий компонент навчального предмета. Увиразнення життєвої доцільності змісту кожного розділу й теми, персоніфікація їх автоматично посилюватиме мотивацію учнів, стимулюватиме самореалізацію й самовизначення особистості учня у сучасному суспільстві.

Проблема функційності знань і вмінь, набутих у процесі вивчення шкільного курсу української мови, постала у зв'язку не лише з появою нових освітніх орієнтирів, зміною суспільних запитів, а й зі зміщенням акцентів у дослідженнях мови протягом останніх десятиліть. Основними рисами сучасної лінгвістики є антропоцентризм, функційність і комунікативність. Однією з домінуючих парадигм у цій галузі називають прагматичну, або функційну, що «забезпечує дослідження мови як діяльнісного, цілеспрямованого живого організму, представленого численними мовленнєвими продуктами у відповідних актах комунікації» [14, с. 31]. Як загальний постулат функційної лінгвістики вчені визначають положення про те, що мова є знаряддям, інструментом, засобом, механізмом для реалізації певних цілей і намірів у сфері пізнання дійсності й описові її і в актах спілкування, соціальної інтеракції, взаємодії за допомогою мови [14, с. 31]. Було б алогічним в умовах зміни домінанти лінгвістичних досліджень у навчанні української мови в школі керуватися постулатами системно-структурної парадигми.

Аналіз лінгвістичних праць засвідчує, що зусилля вчених спрямовані на розв'язання таких актуальних проблем, як комунікативність усіх одиниць і категорій мовної системи, вивищення людини у процесі спілкування; соціально орієнтоване спілкування; комунікативні стратегії і тактики; типи мовленнєвого впливу, особливості мовленнєвих жанрів, види текстів тощо (Анисинова Т., Гайда С., Бацевич Ф., Болотнова Н., Дементьев В., Іссерс О., Карасик В., Кожина М., Курцева З., Матвеева Т., Матяш О., Мещеряков В., Погольша В., Радзівєвська Т., Селіванова О., Седов К. та ін.). Розроблення сучасних методик чи навіть методичних рекомендацій неможливе без урахування таких результатів досліджень. Імовірно, що аналіз, переосмислення й упровадження у практику навчання української мови цих і подібних наукових розвідок сприятиме функційності знань і вмінь учнів.

У працях лінгвістів останнім часом усе більше виявляємо зауваги, що стосуються порушеної проблеми, наприклад: «... випускники середньої школи не відчують різноманітності видів висловлень і не знають функціональної належності їх [2, с. 20].

Дослідження, проведені лабораторією навчання української мови (із січня 2015 р. – відділ навчання української мови та літератури) Інституту педагогіки НАПН України, засвідчили низький рівень мотивації учнів у ви-

вченні української мови й обмежене розуміння практичної доцільності предметних знань і вмінь [5, с. 108]. Результати цього річного анкетування вчителів української мови і літератури різних регіонів України дають підстави для висновків, що ситуація не змінюється. Так, відповіді на запитання «Як Ви мотивуєте учнів до вивчення синтаксису?» можна об'єднати у три групи: 1) *орієнтовані на складання ЗНО* («Неналежний рівень знань призведе до низького балу із ЗНО»; «Мотивацією є успішне складання ЗНО»; «Неналежний рівень знань призведе до низького бала із ЗНО»; «Робота над завданнями зі збірки для підготовки до ЗНО»); 2) *орієнтовані на розвиток мовлення* («Можливість правильно будувати речення, використовувати в мовленні різні види речень»; «Вивчаємо синтаксис, щоб уміти складати твори, висловлювати ширше свою думку і ставити правильно розділові знаки»; «Говорю, що вивчаємо речення для того, щоб красиво говорити і писати творчі роботи»; «Людина, яка вміє грамотно, точно, цікаво викладати думки (будувати текст із речень), досягає висот у будь-якій справі, сфері діяльності»; «Будувати правильно складні речення під час висловлювання»); 3) *орієнтовані на методи і прийоми зацікавлення* («Активізую і стимулюю дослідницьку діяльність учнів»; «За допомогою групової форми, ігрових моментів»; «Записую невеличкий текст, пропоную учням розставити розділові знаки»; «Вправи з ключами, відшукати помилку, допомогти відповідаю чому, пошукові дослідницькі завдання»; «Робота на картках, завдання на випередження засвоєних знань» тощо).

Аналіз експертних висновків про конкурсний підручник «Українська мова» (7-й клас, автори – Голуб Н. Б., Шелехова Г. Т., Новосьолова В. І., Ярмолюк А. В.) засвідчив нерозуміння (чи несприйняття) окремими експертами завдань сучасної шкільної освіти. На підтвердження висловленої тези наведемо такі критичні зауваги: «Кожна тема в підручнику традиційно починається з того, що учні визначають цілі уроку, складають план вивчення теми, формулюють тезу про важливість теми. На нашу думку, це недоречно, бо визначати цілі і планувати роботу учнів на уроці мусить учитель. Окрім цього, учень не може самостійно визначити важливість теми, яку йому щойно повідомили»; «Так само вважаємо недоречними короткі вступи-звертання до учня на початку теми (*насправді йдеться про обґрунтування важливості теми чи розділу. – Н. Г.*)... Не зрозуміло, яка їхня роль. Важливість нової теми краще демонструвати через завдання практичного спрямування...». Зважаючи на зазначене, робимо висновки, що традиційний підхід, на який скеровує вчителя ЗНО, досі переважає у практиці навчання, а три ключові підходи (особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний) хоч і декларуються, та мають обриси невизначеної перспективи.

Мета статті – обґрунтувати важливість функційного аспекту навчання української мови, з'ясувати стан проблеми і запропонувати один із способів розв'язання її.

За визначенням учених, функційно грамотна людина «здатна застосувати всі знання, вміння і навички, яких набуває протягом життя, для розв'язання максимально широкого діапазону життєвих завдань у різних сферах людської діяльності, спілкування і соціальних відносин» [3, с. 35]. Відповідно знаннєвий компонент шкільного предмета має коригуватися з урахуванням «діапазону життєвих і завдань» і «сфер людської діяльності».

У Давній Греції, що залишила наступним поколінням великий спадок, заклала підвалини для розвитку багатьох наук, суспільний державний устрій пов'язували передусім із мовною організацією суспільства. Зокрема, Аристотель суспільства відрізняв залежно від того, як у них законом і звичаєм організована мова. Такий підхід не втратив актуальності й нині, адже практично жодна сфера не спроможна обійтися без мови.

Одним із принципів добору змістового компонента програми з української мови для загальноосвітньої школи, на нашу думку, має бути урахування суспільних функцій мови, що «виявляють її сутність, призначення, дію... є тими характеристиками, без яких мова не була б сама собою» [9, с. 158]. Вважаємо, що саме усвідомлення призначення й можливостей мови слугуватиме стимулом у вивченні державної мови в школі.

І.Огієнко виокремлював такі важливі функції літературної мови, рідної для певного етносу:

- 1) забезпечення політичної «всенациональної єдності» (єдності), незалежності, «духовної сили» і «духовного об'єднання»;
- 2) зміцнення державності, національної свідомості;
- 3) формування духовної культури, національно свідомої інтелігенції, спільних для етносу духовних цінностей;
- 4) виховання, освіти;
- 5) впливу на економіку народу, зростання валового національного продукту (цит. за: [1, с. 102]).

Сучасні лінгвісти виділяють такі найголовніші (базові) функції, що увиразнюють необмежені можливості мови: *комунікативну* (мова постає як засіб спілкування), *фатичну* (мова як засіб налагодження контакту між співрозмовниками), *мислетворчу* (мова є засобом творення, формою вираження і передавання думки), *номінативну* (мова постає як своєрідна картина світу, адже все у цьому світі – конкретне й абстрактне – має у мові свою номінацію), *пізнавальну* (мова як засіб здобування знань про світ), *експресивну* (мова як засіб передавання і розкриття для інших людей почуттів та емоцій), *волюнтаривну* (мова як засіб волевиявлення, впливу мовця), *естетичну* (мова як засіб вираження естетичних смаків і вподобань мовців), *культурологічну* (мова як носій національної самосвідомості, матеріальної культури і духовного життя народу-мовотворця), *ідентифікаційну* (мова є засобом ідентифікації (виявлення належності) мовців до однієї спільноти), *міфологічну* (мова як магічна

сила). Одиниці мови, вивчення яких передбачено чинною програмою, по-різному дотичні до виконання її функцій. Окремі функції можуть бути закладені у мовленнєву й соціокультурну змістові лінії. Втілити цей задум можна відповідно до наших рекомендацій. Розглянемо окремі з них.

Для реалізації *комунікативної* функції важливе значення мають насамперед такі розділи й теми мовної змістової лінії: «Синтаксис», «Кличний відмінок іменників», «Особові займенники», «Орфоепія» та ін. У розділі «Синтаксис» актуалізуються комунікативні можливості речень, змістове наповнення їх, частотність використання тих чи інших типів речень у мовленнєвих жанрах (наприклад, у жанрі «Вибачення» переважатимуть складні речення з підрядними причини, з'ясувальними). Сприйняття, розуміння й активізація у вжитку різних видів складнопідрядних речень значно покращаться, якщо вивчати їх крізь призму комунікативного наміру, а закріплювати через конкретні мовленнєві жанри. Вивчення синтаксису буде більш привабливим і корисним, якщо привертати увагу учнів до речень-конфліктогенів, речень, уживання яких може спричинити розлад стосунків чи призвести до конфлікту; і навпаки – речень, що демонструють добрі наміри мовця і сприяють гармонізації стосунків. Наприклад, психологи не радять вживати такі речення чи фрази: «Твоя думка мене не цікавить», «Мені за це не платять», «Це не входить до моїх обов'язків», починати розмову з фраз «Не ображайтеся, але...», «Можливо це звучить безглуздо, але...», «Якби ти дійсно мене поважала, то...». Небажаними є антикомпліменти «Ви для свого віку маєте гарний вигляд», «Ти так поправилася», «Ти дуже схуд», «Ти у своєму репертуарі» та ін. Актуальності набуває інформація про інтонацію.

Незважаючи на те, що розділ «Лексика» уведено до програми шкільного курсу мови значно пізніше, ніж інші, багато аспектів його на сьогодні ретельно досліджені. Однак поза увагою авторів чинних методик, на наш погляд, перебувають окремі розвідки сучасної психології. Йдеться про висновки психологів і психолінгвістів щодо впливу тих чи інших лексичних одиниць мовлення людини на загальний імідж її, на стан співрозмовників. Зокрема, вчені тому не радять мати в активному словнику такі лексеми, як, наприклад, «проблеми», «не знаю», «не могу», «не впевнений», «мабуть» тощо. Оскільки процес спілкування лише виграє від багатого й розвиненого активного словника мовців, у ньому повинні бути актуалізовані синоніми, фразеологізми, цитати поетичних творів тощо. Ця функція є наскрізною для всіх тем мовленнєвої змістової лінії. Знання фразеологізмів значно полегшує спілкування, оскільки фразеологічні одиниці містять великий запас інформації, що може бути засобом миттєвого реагування на інформацію, мовні дії чи вчинки співрозмовника.

Вивищення комунікативної функції подекуди призвело до обмеження уявлень про можливості мови, а отже, й до вужчого сприйняття її: лише як засобу спілкування.

Близька до комунікативної фатична функція. Формування навичок налагодження контакту має супроводжувати вивчення різних розділів мови. Дослідники риторики виділяють як один із прийомів налагодження контакту між співрозмовниками неодноразове називання під час звертання на ім'я. Тож під час вивчення відмінків і зокрема кличного, учні засвоюють і те, що звертання на ім'я у кличному відмінку – життєво важливе вміння, і нехтувати ним не можна. Під час вивчення особових займенників необхідно пояснити, що називання присутньої під час розмови людини займенником «вона» (він) – моветон. Знання особливостей інтонації сприяє порозумінню мовців з перших акордів розмови. К. Станіславський розглядав інтонацію як «засіб ідейного й емоційного розкриття змісту образу через слово».

Багатий матеріал акумулює фразеологія, адже одиниці її, прислів'я і приказки, являють собою комплекс правил комфортного співжиття у родині, із сусідами, з друзями, іншими людьми, загалом у суспільстві. Важливо зрозуміти, що людина, яка знає багато фразеологізмів, ніколи не відчуватиме труднощів у спілкуванні, бо ж засобами фразеології можна нагадати про правила етикету (*Не смійся з людей – і люди з тебе не сміятимуться*), вказати на погану звичку, рису характеру чи поведінку людини (*Багато грому – мало дощу. Тримає слово, як решето воду.*), охарактеризувати людину (*Маленька пташка, та гострий дзьобик. Видно поміж ложками ополоник. Верба товста, та все-редині пуста. Усім козак, та чуб не так. Капуста гарна, та качан гнилий.*), висловити своє ставлення до чогось (*З брудної води ще ніхто чистим не вийшов. Невелика річ, що є в хаті піч.*), дати оцінку ситуації (*Та корова завжди молочна, яку продали. Де ті горобці подінуться, як корчма згорить? Не хотіла чапля рибок, то тепер їсть жаби.*), дати пораду (*Тримайся того порога, перед яким зістарився. Не проси в Бога погоди, а проси врожаю. Хто з тобою роздружився, той з тобою й не дружив. Вибирай старого лікаря, а молодого адвоката. Що має згоріти, то не потоне. Засвітить сонце і наше віконце. То ще не біда, що без риби середа*), зробити висновок, підсумувати (*Хіба треба у недужого питати, чи бажає він здоров'я мати? Не сліпому про барви говорити. Молодець проти овець, а проти молодця і сам віця. Ще жодне мило крука не змінило. Дуб – дерево хороше, та плоди його свиням годяться. Сім літ морячів і моря не бачив. Скільки сніг не лежатиме, та розтанути мусить*), зробити комплімент (*Нашій Горпині гарно і в хустині*) та ін.

Прислів'я регулюють також мовну поведінку людини (*Менше говори – більше почуєш. Як овечка: не мовить ні словечка. Хто мовчить, той трьох навчить. Гостре словечко коле сердечко. Добре слово будує, а зле руйнує. Сказав, та не зав'язав.*). Знання прислів'їв і приказок робить людину комунікабельною, допомагає знайти вихід у складній ситуації чи розрядити її (*Добре глухому – не скаже нікому. Що днина – то й новина. Недавно осліп, а нічого не бачить*).

Номінативну функцію активізуємо передусім під час вивчення розділу «Лексика. Фразеологія». Послаблення її призводить до бідності активного словника мовця. Усвідомлення і сприйняття української мови як лексично багатішої європейської мови, у якій поіменовано все, пізнане людиною, слугуватиме мотивом і сильним аргументом для позбавлення відчуття меншовартості. Номінативність дає змогу також «говорити про предмети, що не існують у полі нашого сприйняття, про предмети уявні, вибудовувати абстрактні уявлення», створити картину світу, межі й зміст якої визначаються значеннями слів мови [4, с. 70]. За висновками В. Гумбольдта, кожна мова своєрідна передусім як система імен і описує довкруг народу, якому вона належить, коло звідки людині дано вийти лиш настільки, наскільки вона тут же ступає у коло іншої мови [6, с. 80]. Вважаємо, що більшої уваги потребуватиме тема «Лексичне значення слова», яка передбачає ознайомлення зі способами тлумачення його і формування відповідних навичок, що є життєво важливими. У процесі комунікації, особливо ділової, неодноразово постає проблема конкретизації значення того чи іншого слова, словосполучення, що наближає номінативну функцію до комунікативної. Правильне вживання слів і словосполучень сприятиме уникненню конфліктів. Вивчаючи лексику, необхідно привертати увагу до слів-конфліктогенів, таких, що можуть спровокувати конфлікт.

Одна з основних характеристик мовлення – його багатство, що насамперед визначається різноманітністю лексичних, фразеологічних, інтонаційних засобів мови. У практиці спілкування ця ознака залежить від рівня загальної культури мовця, його ерудиції, начитаності, досвіду. Багатство мовлення дослідники пов'язують також із різноманітністю синонімів, що допомагають уникнути монотонності, надають мовленню яскравого емоційного забарвлення; використанням фразеологічних одиниць, що не лише урізноманітнюють процес спілкування, а й надають йому особливого колориту, настрою, сприяють виразності, влучності, образності [10, с. 32]. Синонімічне багатство української мови надає широкі можливості для стилістичного добору оцінкової лексики.

Однак багатство мовлення – це не лише кількісний показник слів, а й смислове насичення, мережа лексичних значень. З огляду на це ефективним лексичним прийомом вважаємо різні види тлумачення лексичного значення слова як демонстрацію власного бачення явища, проблеми, спробу широкої ілюстрації, увиразнення пояснюваного об'єкта, збагачення його змісту (1. *Сльози – це слова, які серце не може вимовити (М. Дочинець)* 2. *Грамотність – це ввічливість автора до читача (С. Янковський)* 3. *Невдача – це можливість усе почати спочатку, але вже мудріше (Г. Форд)*).

Неправильний вибір лексичної одиниці, пов'язаний з лексичним значенням, сполучуваністю або стилістичними обмеженнями, призводить не лише до логічних помилок, а й до непорозуміння і навіть конфлікту.

І. Дзюба за обмеженням номінативної функції вбачає «катастрофічне звуження, вихолощування безпосередньої причетності людини до тваринного і рослинного світу, культурного надбання»[7]. Нині навіть п'ятирічна дитина знає такі квіти, як гортензія, гербера, орхідея, бегонія, гібіскус, дифенбахія, заміокулькас, драцена, цикламен; та не кожен студент зуміє пояснити, що то за квіти жоржини, кручені паничі, левкой (чи матіола), мальва; що то за птахи горлиця, деркач, дрізд, вівсянка, вівчарик чи ін. Обмеження у користуванні загальними словами «птаха», «квітка», «рослина» замість тисяч конкретних збіднює учнів і звужує світ довкола них. Нерозуміння слів, що позначають суспільні явища, процеси, течії почасти є причиною сформованої пасивності, інертності, байдужості до того, що відбувається у країні чи світі.

Дуже важливо вміти ретельно добирати слова, оскільки співрозмовник чує і сприймає їх раніше, ніж усвідомить речення загалом. За свідченнями учених, заперечні частки сприймаються пізніше, ніж самі слова, тому фрази «непогано впорався», «маєш непоганий вигляд», «не остання людина в колективі», «не найгірший варіант» викликають у слухача протилежний ефект, його увага фіксує передусім слова з негативним значенням «погано», «поганий», «остання», «найгірший». Тому доцільніше сказати «добре впоралися», «маєте гарний вигляд», «авторитетна (шанована) людина», «гарний варіант». Особливо це стосується привітань/побажань, коли замість добра, щастя, удачі та інших бажаних і позитивних складників, мовець, намагаючись бути оригінальним, бажає «ніколи не знати ГОРЯ», «не знати ЛИХА», «нехай БІДА обходить Ваш дім стороною», «не знати СМУТКУ» і под.

Системний характер роботи над збагаченням активного словника учнів сприятиме формуванню мовного чуття, мовного смаку й водночас відповідальності за мовлене слово.

Демократизація мови, яку носії нерідко сприймають як лібералізацію її норм і вульгаризацію мовлення, спричинила розширення меж уживання просторічної, жаргонної, а нерідко й лайливої лексики. Функційно обмежені мовні засоби заповнили жанри всіх стилів сучасного українського мовного простору, їх не завжди «ретушують» на телебаченні й радіо, без цензури друкують у газетах, книжках і словниках.

Мову здавна сприймали як інструмент догляду за суспільством. Зіпсований гальмівний механізм, про який пише академік І. Дзюба, відкрив шляхи для традиційно заборонених у публічному мовленні, статусно маркованих одиниць (жаргонізмів, нецензурних слів) [7].

Для розвитку дитини важливе значення має, наскільки багатий її емоційний світ. Компетентний мовець свої переживання і почуття виражає мовними засобами, що водночас засвідчують рівень культури і духовний розвиток. Через культуру людина вчиться толерантності, розуміння інших, сприй-

няття іншої людини як суб'єкта, що має такі самі права. Саме в такий спосіб формується система об'єднаних цінностей.

Українська мова емоційно багата. Однак ця лексика переважно належить до пасивного словника учнів. Невміння номінувати емоцію, почуття чи переживання створює психологічний дискомфорт. Нерідко одними й тими самими словами учні виражають і здивування, і захоплення, і переляк, і невдоволення, і гнів, і радість. Мода на «універсальні» виражальні засоби («клас», «супер», «круто», «вау», «окей», «шок», «я в шоці») позбавляє потреби звернутися до словника чи напружити пам'ять, щоб відшукати потрібне влучне слово. За висновками психологів, емоція, «що набула достатньої сили й організованості, здатна потужно впливати на функціональний стан різних психічних механізмів» [13, с. 133]. Організаційна функція емоцій виявляється у формі виразних рухів, емоційних дій, висловлювань про емоційний стан і певного ставлення до довкілля.

Усі змістові лінії дотичні до реалізації культурологічної функції. Мовна культура людини є важливим складником загальної культури і показником освіченості. Про рівень культури суспільства можна робити висновок із текстів, що продукуються в різних сферах його. Наприклад, свідченням падіння культури в суспільстві є зневажливе ставлення до матері в окремих текстах реклами. Варті уваги численні дослідження українських і зарубіжних соціолінгвістів (Карасик В., Бацевич Ф., Почепцов Г., Поліванов Є., Фішман Дж. та ін.), що розглядають мовлення як найважливішу характеристику соціального статусу людини. Назріла потреба утверджувати думку про мову як статусну річ, формувати мотивацію для оволодіння мовою, виховувати почуття відповідальності за мовні вчинки. Соціальна індикація мовлення простежується у фонетиці, лексиці, граматиці, виражається інтонаційно: що вища статусна позиція учасників спілкування, то ймовірніше, що комуніканти будуть підтримувати вишукано ввічливу бесіду, не кваплячись, із рівною інтонацією, модулюючи голос [8, с. 53]. На різних рівнях (семантико-стилістичному, тексто-стилістичному, паралінгвістичному і мовленнєвому) дослідники визначають осуджувальні (стигматизувальні) і престижні комунікативні сигнали. За певними ознаками (багатий активний словник, використання жаргону, точність визначення, швидкість мовлення, паузування, виразність інтонації, уміння підтримувати й регулювати дистанцію тощо) мовлення характеризується як престижне чи непрестижне.

Як категорію культури мовлення розглядають мовний смак, тобто свідоме надання переваг і оцінок у користуванні мовою. У ціннісній категорії «мовний смак» індивідуально виявляється система настанов людини (ідейних, психологічних, естетичних) у поєднанні з освітою, творчими здібностями. Гарний мовний смак визначається тим, що індивідуальне збігається з об'єктивною і етичною цінністю обраних мовних фактів.



Поняття «мовна мода» (як «крайній вияв мовного смаку, мовні переваги й оцінки, що являють собою новий і престижний зразок мовленнєвого використання, здатний порівняно недовго привертати увагу в суспільстві») [8, с. 413] є лакмусовим папірцем мовних смаків, рівня сформованості мовної стійкості, престижних мовних зразків конкретного суспільства і, відповідно, рівня культури.

Мовлення, на думку Т. Ладигенської, «використовується для того, щоб вплинути на погляди й переконання людей, змінити їхнє ставлення до певних фактів і явищ дійсності, схилити їх до дій і вчинків» [11, с. 28]. Реалізації цих функцій мовлення сприяє ефективне використання засобів мови.

Правильному добору лексичного матеріалу, на думку З. Курцевої, сприятиме знання таких етичних суджень, чи комунікативно-моральних максим:

1. Задуми, слова і вчинки спрямовуй на благо і добро.
2. Прагни взаєморозуміння, взаємодії.
3. Неси відповідальність за кожне мовлене чи написане слово.
4. Вчиняй по совісті. Прислухайся до свого внутрішнього голосу.
5. Адекватно оцінюй комунікативну ситуацію і вчиняй відповідно до неї.
6. Продумуй використання вербальних і невербальних засобів, що не будуть суперечити твоїм моральним настановам.
7. Будь лояльним і справедливим, оцінюючи мовні дії і вчинки інших, і суворим, оцінюючи власні [10, с. 235].

Орієнтиром для добору мовних засобів є норми спілкування, дотримання етикету і соціально зумовлена необхідність.

Лексичний склад української мови постійно розвивається, збагачується, у тому числі за рахунок запозичень, які притаманні кожній мові. Однак, вивчаючи матеріал про слова іншомовного походження, учні повинні усвідомлювати, що засилля запозичень із чужих мов завдає шкоди мові, розмиваючи і знебарвлюючи її, сприяючи уподібненню іншій мові. Ідентифікаційна функція означає, що носії мови співвідносять себе як націю, як спільноту із мовою. З цією метою у процесі ознайомлення із запозиченою лексикою необхідно говорити водночас про корисність і небажаність, коли іншомовне слово витискає з ужитку власне українське (наприклад, легітимний – законний, генерація – покоління, електорат – виборці, фотографія – світлина, фонтан – водограй та ін.). Системною має бути робота над збагаченням мовлення учнів національно маркованою лексикою (бентежити, непокоїти, світлина, водограй, скроні, пелехатий, крамниця, жоржина, розвій, спротив, заувага, летовище, скарбниця, гаразд тощо). Надмірне захоплення іншомовною лексикою відсторонює, дистанціює носіїв мови від самої мови народу.

Віокремлюючи пізнавальну функцію, сьогодні доцільно орієнтувати учнів на правильний вибір слова (слів) під час пошуку потрібної інформації, стимулювання намагання бути зрозумілим у викладі інформації.

### Висновки і перспективи подальших розвідок порушеної проблеми.

Називають різні показники повноцінного розвитку мови в суспільстві. Серед них на перших позиціях кількість носіїв мови, виконання мовою її функцій, охоплення всіх сфер життя суспільства та ін. Урахування функційних особливостей мови сприятиме підпорядкуванню змістового компонента чинної програми вимогам особистісно орієнтованого, діяльнісного і компетентнісного підходів; розвантаженню програм, зміцненню позицій мови в суспільстві й вихованню компетентної національно свідомої мовної особистості, що має мовний смак, мовне чуття й відчуває відповідальність за мовлене слово і долю мови.

Розуміння суті й важливості функцій мови в суспільстві може стати стимулом у вивченні її. Водночас за такого підходу до формування функційно грамотної особистості будуть задіяні три важливі передумови: створення розвивального середовища, персоніфікація навчального матеріалу й мотиваційність.

Насамкінець зазначимо, що висловлені міркування не вичерпують загально порушеної проблеми і можуть стати предметом подальших досліджень і наукових дискусій.

### Список використаних джерел:

1. *Бацевич Ф.* Духовна синергетика рідної мови: Лінгвофілософські нариси : монографія / Флорій Бацевич. – К. : Академія, 2009. – 192 с.
2. *Бугайски М.* Язык коммуникации / Мариан Бугайски ; пер. с польск. – Харьков : Гуманитарный центр : Артеменко Э. Г., 2010. – 544 с.
3. *Бунеев Р. Н.* Понятие функциональной грамотности / Р. Н. Бунеев // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла : сб. материалов / под науч. ред. А. А. Леонтьева. – М. : Баласс : Издат. дом РАО, 2003. – 368 с.
4. *Волков А. А.* Язык и мышление: мировая загадка / А. А. Волков. – М. : Изд-во ЛКИ, 2007. – 240 с.
5. *Голуб Н. Б.* Концептуальні засади сучасної методики навчання української мови в загальноосвітній школі / Н. Б. Голуб // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 107–118.
6. *Гумбольдт В.* Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт. – М. : Прогресс, 1984. – 400 с.
7. *Дзюба І.* Вимирання Слова / І.Дзюба // Дзеркало тижня. – 2004. – № 29 (504). – 24–30 лип. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dt.ua/3000/3680/47214/>.

8. *Карасик В. И.* Язык социального статуса / В. И. Карасик. – М. : Гнозис, 2002. – 333 с.
9. *Кочерган М. П.* Загальне мовознавство : підруч. для студ. філол. спец. вищих закл. освіти / М. П. Кочерган. – К. : Академія, 1999. – 288 с.
10. *Курцева З. И.* Речевой поступок как риторическая категория / З. И. Курцева // Роль риторики и культуры речи в реализации приоритетных национальных проектов : материалы XII Междунар. науч. конф. по риторике (29–31 января 2008 года). – С. 234–239 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ritorika.info/didakticheskie-materialy>.
11. *Ладыженская Т. А.* Устная речь как средство и предмет обучения : учеб. пособие / Т.А. Ладыженская. – М., 1998. – 136 с.
12. *Матвеева Т. В.* Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика / – М.: Флинта: Наука, 2003. – 432 с.
13. *Рейковский Я.* Экспериментальная психология эмоций : пер. Спольск. / Я. Рейковский. – М. : Прогресс. 1979. – С. 133–151.
14. *Селіванова О. О.* Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підручник / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 712 с.

### References

1. Bacevych F. Dukhovna synerghetyka ridnoji movy: Linghvoilosofsjki narysy: monohrafija / Florij Bacevych. – К.: Akademija, 2009. – 192 s.
2. Bugajski M. Jazyk komunikacii / Marian Bugajski / per. s pol'sk. – H.: Gumanitarnyj centr, Artemenko Je.G., 2010. – 544 s.
3. Buneev R.N. Ponjatje funkcional'noj gramotnosti / R.N. Buneev // Obrazovatel'naja sistema «Shkola 2100». Pedagogika zdravogo smysla: sb. materialov / Pod nauch. red. A.A. Leont'eva. – М.: Balass, Izdatel'skij Dom RAO, 2003. – 368 s.
4. Volkov A.A. Jazyk i myshlenie: mirovaja zagadka / A.A.Volkov. – М.: Izdatel'stvo LKI, 2007. – 240 s.
5. Gholub N.B. Konceptualjni zasady suchasnoji metodyky navchannja ukrajinsjkoji movy v zaghaljnoosvitnij shkoli / N.B. Gholub // Ukrajinsjkyj pedagoghichnyj zhurnal. – 2015. – # 1. – S. 107-118.
6. Gumbol'dt V. Izbrannye trudy po jazykoznaniju / V.Gumbol'dt. – М.: Progress, 1984. – 400 s.

7. Dzjuba I. Vymyrannja Slova / I.Dzjuba // Dzerkalo tyzhnja. – № 29 (504).– 24-30. 07. 2004, <http://www.dt.ua/3000/3680/47214/>.
8. Karasik V.I. Jazyk social'nogo statusa / V.I.Karasik. – M.: Gnozis, 2002. – s. 333.
9. Kocherghan M.P. Zaghaljne movoznavstvo: pidruchnyk dlja studentiv filologhichnykh specialnostej vyshhykh zakladiv osvity / M.P. Kocherghan. – K.: Akademija, 1999. – 288 s.
10. Kurceva Z.I. Rechevoj postupok kak ritoricheskaja kategorija / Z.I. Kurceva // Materialy III Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii po ritorike (29-31 janvarja 2008 goda) «Rol' ritoriki i kul'tury rechi v realizacii prioritetnyh nacional'nyh proektov» <http://www ritorika.info/didakticheskie-materialy> – S. 234-239.
11. Ladyzhenskaja T.A. Ustnaja rech' kak sredstvo i predmet obuchenija: ucheb. posobie dlja studentov / T.A. Ladyzhenskaja. – M., 1998. – 136 s.
12. Matveeva T.V. Uchebnyj slovar': russkij jazyk, kul'tura rechi, stilistika, ritorika / – M.: Flinta: Nauka, 2003. – 432 s.
13. Ja. Rejkovskij. Jeksperimental'naja psihologija jemocij. M.,1979. S. 133-151. <http://flogiston.ru/library/reic2>.
14. Selivanova O.O. Suchasna linghivistyka: naprjamy ta problemy : pidruchnyk / O.O. Selivanova. – Poltava: Dovkillja-K, 2008. – 712 s.

*Голуб Н.Б.*

### **ОБУЧЕНИЕ УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

Рассматривается проблема функциональности знаний и умений по украинскому языку, функциональной грамотности учащихся и предлагается один из способов решения ее. Учитывая новые задачи современного образования, возникла насущная необходимость разгрузки программ сквозь призму функциональности, жизненной целесообразности, соответствия общественным запросам. Одним из принципов корректировки содержательного компонента программы по украинскому языку для общеобразовательной школы, по мнению автора, должен быть учет общественных функций языка.

**Ключевые слова:** функциональная грамотность; функциональность знаний, умений и навыков; функции языка в обществе; мотивация; коммуникативность единиц языка; содержательные линии; реч учащихся.

*Holub N. B.*

## TEACHING THE UKRAINIAN LANGUAGE IN THE MODERN COMPREHENSIVE SCHOOL: A FUNCTIONAL ASPECT

The author considers the problem of the functions of the knowledge and the skills in the Ukrainian language, students' functional literacy, studies these problems and suggests the way to solve them. Taking into consideration the new challenges of modern education an urgent need for making the programs easier in the aspect of their functions, vital relevance, and correspondence to the public inquiries appeared. According to the author, one of the principles of the semantic component adjustment of programs of the Ukrainian language for the secondary school should be taking into account the social language functions.

The expressiveness of the appropriateness of the content of each chapter and topic for life, their personification will automatically motivate the pupils, stimulate the pupil's self-realization and self-determination in the modern society.

The analysis of the linguistic works shows that the scholars' efforts are directed at the solution of such topical problems as communicativeness of all units and categories of the language system, person's presentation in the communication process, the socially oriented communication, communicative strategies, types of language impact, the speech genres peculiarities, texts types. The researches that were conducted by the Laboratory of Ukrainian Language Teaching (the Ukrainian Language and Literature Teaching Department since January, 2015) of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine proved the low level of pupils' motivation in learning the Ukrainian Language as well as their non-understanding of the practical efficiency of the subject knowledge and skills.

Correspondingly, the knowledge component of the school subject must be reviewed in consideration with the tasks and the areas of human activity. The coordination of the curriculum content component with the language functions in society is significant because of the opportunity to find the gaps and the information surplus.

Taking into account the language functional peculiarities will promote the submission of the content component to the personality-oriented, activity- and competence-based approaches, making programs easier, assuring the high language position in society as well as upbringing a competent, nationally-conscious linguist who has his/her own literal taste, literal sense, a person who understands the responsibility for the spoken word and the language fate.

**Keywords:** functional literacy; the functionality of knowledge and skills; functions of language in society; motivation; communicative language units; content line; pupils' speech.



## **Мороз**

### **Петро Володимирович –**

*завідувач науково-організаційного відділу Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник. Коло наукових інтересів – методика навчання історії, питання підручникотворення з історії, теорія і методика дослідницького навчання історії. Автор і співавтор понад 70 наукових праць, зокрема підручників і посібників з всесвітньої історії.*

## **CONCEPTUAL BASES OF THE RESEARCH ACTIVITY IN THE PROCESS OF TEACHING WORLD HISTORY AT THE SECONDARY SCHOOL**

In the article, the conceptual bases of the research activity in the process of teaching world history at the secondary school are covered. In accordance with the authors, the main feature of such training is the intensification of children's academic activity, promoting its research character, and, thus, gradually providing the students an initiative to organize their cognitive activity. Such approach requires the teachers' adaption of their research-based teaching methods in correspondence with the students' interests and abilities, their age peculiarities and psychic development.

The authors theoretically specified the main functions of the research activity in the process of teaching world history in the secondary school. The article states that the involvement of students in research activities can provide a successful solution of numerous educational challenges; in particular, they are connected to the individual approach, level differentiation, creating a positive learning motivation, and professional orientation.

Authors find out the main characteristics of the research activity in teaching history: 1) determination of a problem in the academic historical material that may involve ambiguity in its solution (for textbooks, it is, first of all, a problematic material representation); 2) the students' acquisition of skills to formulate assumptions, hypotheses by means of the specially designed tasks; 3) the development of students' skills with the various sources of information and analysis; 4) the formation of the self-educational

tion skills, namely, the ways of the pupils' active learning; 5) the development of the students' ability to take up a research position, apply to the research activity elements; 6) forming the ability to represent the research results.

The article states that the use of research in teaching world history at the secondary school can significantly improve the academic performance of pupils and historical expertise, will enable students to develop important characteristics of creativity as originality, flexibility, performance, thinking, associating lightness, sensitivity to problems and increase the level of the practical orientation skills and students' competencies.

**Keywords:** research, research skills, competence approach, the process of learning world history at the secondary school.

The civilization changes made in the world lead to the new requirements for the development of the school history education. The basic requirement for modern education is its functionality and ability to correspond to the social challenges. In particular, the report of the UNESCO International Commission on Education for the XXI century "Education: a Hidden Treasure" emphasizes the crucial role of education in the personality development during his/her own life and the development of society. The UNESCO Recommendation for the new education concept is directed primarily at the fact that each person provides the conditions for the formation and the development of their creative potential, which is necessary for the solution of four main problems: how to "learn to cognise", "learn to act", "learn to live together, learn to live with others and even "learn to live" [10].

Traditional learning is unable to ensure the development of the students' creative abilities because of the fact that in this process, the



**Мороз**

**Ірина Володимирівна –**

*молодший науковий  
співробітник відділу  
суспільствознавчої освіти  
Інституту педагогіки НАПН  
України. Коло наукових  
інтересів – теорія та  
методика навчання історії,  
проблеми сучасної шкільної  
історичної освіти, питання  
підручникотворення  
з історії.*

pupils' attention and energy concentrates mainly on the content of the acquired material. Experience proves that effective teaching is possible only in the case of a student using the knowledge that has been acquired independently in his/her academic activity and life in general. Such knowledge is remembered better, used consciously, and serves as an incentive to replenish the student's inner motivation. Therefore, it is necessary to involve the students in the activities that require analysis, comparison, assessments, generating ideas, hypotheses nomination, cooperation, etc. This requires a special organization of students' learning.

Thus, pedagogy must design the effective teaching methods that provide not only an intense mastery of the knowledge system, but also develop an ability to enrich itself and acquire knowledge independently. One effective way to achieve this is to organize students' research both in the classroom and in the out-of-school time. Involving students in research activities can successfully solve many educational issues, particularly those ones which are related to the individual approach, level differentiation, creating a positive learning motivation, and professional orientation.

Research activities encourage the student to think, as it is always connected with the discovery of a subjectively new knowledge for him/her, finding out the new opportunities, putting the necessary efforts to overcome the difficulties which appear during the research. Moreover, a research reinforces a positive self-esteem, increases the level of claims, generating confidence and a sense of satisfaction with the outcomes [6].

Despite the fact that the provisions on the general theoretical research study have been developed in pedagogy pretty thoroughly, the conceptual principles of the research organization in teaching world history at the secondary school, the presentation of research components in the curriculum, textbooks and other learning tools remain to be unsolved.

The lack of answers for these and other questions, the general underdevelopment of conceptual principles of the research organization in teaching history considerably limit the possibilities in school practice. In accordance with the previous researches data [6; 9], the topical issues are also teachers' unpreparedness for the practical implementation of the researches at school, their ambiguous attitude and lack of understanding of its role in history teaching. Conducting a systematic methodological study on the methodological research in teaching world history at the secondary school will promote not only the school practice development, but also the development of the history methodology as an educational branch.

It is impossible to solve the practical problems related to the formation and the development of the students' cognitive research activity in the process of studying history without the theoretical research analysis. The most hot-burning problems of the research organization in the learning process were developed in the late XIX - early XX century by such scholars as K. Wentzel, J. Dewey, E. Prakherst,



I. Svadkovskyy, S. Fran, M. Stassiulevych, A. Hartwig, M. Kovalenskyy and others. However, the research methods were named in different ways: “laboratory heuristic”, “search method”, “research method”, “heuristic”, “laboratory lessons method.” Each of the abovementioned researchers made their contribution to the scientific development of the topic, with a number of general and applied questions which are differently treated and interpreted. It is natural that the revealing nature of the research and methodology of teaching history should not only deal with established points of view, but also pay attention to the issues that have not received an unambiguous interpretation in science yet.

In various aspects of the research activities was developed in the writings of such modern scholars as A. Albrecht, K. Bahanov, S. Vasiliev, V. Hnyedasheva, V. Holoborodko, L. Zadorozhna, T. Kudryavtseva, I. Lerner, Yu. Malienko O. Matyushkina, M. Makhmutova, V. Palamarchuk, A. Pometun, S. Serov, A. Syrotenko, H. Freiman and others. These studies not only revealed the role of research in the development of individuals, but also identified the key ways of organizing these activities.

In the research process, the student’s corresponding skills are improved. A considerable contribution to the solution of the problem of the formation and the development of the pupils’ research skills was put by V. Andreev, L. Vyshnevskaya, V. Hnyedashen, Ya, Kryvenko, L. Levchenko, M. Levin, N. Nedodatko, O. Pavlenko, A. Solohub, S. Famelis, and other scholars. The majority of studies on this issue were made on the basis of the secondary schools materials and only a small amount of them (H. Pustovit, V. Redina) is devoted to the corresponding processes in the out-of-school educational institutions.

Some aspects of the methods implementation in teaching History are covered in the works of Ukrainian methodologists (K. Bakhanov, L. Zadorozhnyaya, O. Pometun, and others) who paid attention to setting challenging tasks as well as the lessons methodology for the certain history courses using the research teaching methods. On the other hand, these studies have not considered the theoretical fundamentals of the methodology of research methods implementation in history teaching.

However, the historiographical consideration of this problem gives a handle to make a conclusion on the absence of the special systematized researches on the structure and the essence of the secondary school pupils’ research activity in the process of learning the world history. Everything that was mentioned above stimulated us to study this problem in the context of the education tasks at the modern stage.

The article aim is to specify the conceptual fundamentals of the research activity organization in the process of teaching the world history at the secondary school.

Nowadays the developed research behaviour is considered to be a lifestyle of not a small professional scholars’ group but every modern individual. That is the reason why modern school historical education must orient at the specially orga-

nized teaching children in order to form their skills and abilities in the research area. We should notify that in the modern homeland literature in pedagogy and pedagogical psychology, the terms *research studying* and *research-based activity* are not defined precisely. However, we find that understanding the essence of these terms is a principally significant task in the process of their learning. In our previous publications, we studied different approaches to the definition of the terms *research-based studying* and *research activity* in detail and provided our authorial definitions [6-9].

On the basis of the analysis conducted on literature [1; 2; 4-6; 11; 12], we consider that pupils' research activity is an educational technology which applies to an academic research or its elements on the primary stage as the main means for the academic outcome achievement. In the research-based teaching, the main didactic unity is an academic research task with the solution which is known in advance. As a rule, at the secondary school, the answer is searched by a student under the teacher's management with the gradual increase of the independent work amount. The main features of any research activity (research-based studying) are the following: 1) definition of a problem which may have a complex solution in the educational historical material (for the textbook, it is, first of all, a problem of material representation); 2) obtaining the skills to formulate presuppositions, hypotheses, by the students through a system of the specially designed tasks; 3) the development of the students' skills to work with various information sources and their analysis; 4) formation of the self-education skills and abilities, in other words, finding the ways for the schoolchildren's active cognitive activity; 5) the development of the pupils' ability to take up a researcher's position, to apply to the research activity elements; 6) the formation of the abilities to represent the research results [4; 6; 8].

It is also noteworthy to draw attention to one more term *research-based teaching technology* introduced by I. P. Yermakova in her thesis paper [3]. Taking into consideration the technology criteria (H. Selevko) and the content of the term *educational research activity* (I. Fomina, O. Leontovych), in the thesis paper, research-based teaching technology is concretized as a system of the scientifically specified actions of a teacher and the students that are linked to the fulfilment of a creative research task with an expected result in different areas of science, technology, and art that predetermines the presence of the main stages which are peculiar for a research and are aimed at the achievement of the guaranteed final result: gaining an objectively or subjectively new result of activity way that enriches the pupils' knowledge system and is featured by a high independency level [3].

The main functions of the research activity in the process of teaching world history at the secondary school comprise: ensuring the students' positive motivation to studying, the development of their cognitive interest and the ability to take up a researcher's position, obtaining the skills to set and to achieve a goal by the students in their academic activity on the basis of applying to the research activity elements in the range of the subjects in the curriculum and the out-of-school educa-

tion system; the formation of the self-education skills and abilities, in other words, the formation of the ways for the active cognitive activity [4; 6].

In the teaching process of the world history as an academic technology, the research activity basis is the students' search and scientific activity which is considered by the scholars in the following contexts: *procedural* (as a way for the cognitive activity) which is the one that stimulates students for the creation of an original academically important product the work on which requires the obtained knowledge, skills, and abilities of the educational cognitive activity, a shift to the new conditions, combination of the already known ways of activity or a new approach to the problem solution is designed; *substantial focus of a personality* (as an object of acquisition from the search-based studying to the studying to search) which is a form of a link between the student's internal world, the content, and the orientation of his/her potential as well as the environment and society [1; 3; 4; 12].

In accordance with O. Savenkov, the chief purpose of the research studying is ensuring student's readiness and ability to comprehend the new ways of activity in any human culture area independently and creatively and remodel them [12]. On the basis of the literature analysis [1; 2; 4-6; 11; 12] and the results that were gained from the previous researches, we find the following factors which promote the organization of the pupils' experimental activity in the process of learning world history and must be taken into consideration in the lay-outs of the corresponding methodology:

- a personality-oriented, competence-based approach to the organization of the teaching process, demonstration of the academic research main stages;
- a correspondence of the academic workload and the research activity methodology to the pupils' age peculiarities;
- the problematic representation of the academic material and the research approach in its structure;
- a large amount of creative academic situations in the process of teaching world history and ensuring the pupils internal stimulus to learn and to self-educate;
- orientation of the academic process at the pupils' certain academic outcome (a message, a report, a presentation, a thesis, research work, etc.);
- educational process organization by the principle of the gradual complication of the cognitive learning activities for students in order to ensure more self-realization of the students in the historical facts research;
- gradual, purposeful formation of all components of the schoolchild's research culture taking into account their age features;
- ensuring a supportive and benevolent psychological atmosphere, optimal conditions for the students' creative activity by a teacher.

Designing the students' research activity tasks, as a rule, the model and the research methodology which has been developed and accepted in the science area is taken as a basis. However, in the case of science, the main purpose in new knowledge obtaining whereas in education, it is gaining experience by a student, formation of his/her research skills as a universal way for the cognition of the historical past or reality, acquiring subjectively new pieces of knowledge (in other words, the ones that are obtained independently, are new and significant for a certain student, personally) [4; 6; 11; 12]. In this case, they develop the abilities for the research type of thinking, and their personal position is activated.

Under the conditions of the research-based teaching world history, the teacher's role changes as he/she does not transmit the knowledge for the pupils only, but in the organization of the corresponding academic environment where a student relies on his/her personal potential and applies to the knowledge that has been gained by him/herself. In accordance to O. Savenkov, a teacher should not "lead a student by a hand" to a ready-made answer or the answer that has been prepared in advance; he should find an academic problem solution together with a student so that he/she is not "a final source of knowledge", but a bearer of the activity organization expertise. Correspondingly, teaching becomes cooperation: a common work of a teacher and pupils on acquiring knowledge and academic problems solutions. Therefore, both parties of the interrelations are the subjects, the active participants of the academic process. A pedagogue becomes a consult, an assistant of a young researcher [12]. In particular, a teacher can consult his students in the process of studying controversial historical issues, the selection and the analysis of the primary sources, etc. Besides, a teacher should encourage comparative studies, the analysis of different viewpoints on certain historical events developing students' critical thinking. Teacher's systematic work in this area promotes the formation of the students' skills to interpret and to compare different historical sources, conduct an analysis of historical events, phenomena, and processes, discover their significance and impact on modernity in different contexts.

One of the historical education tasks is to link history with modernity, make students see modernity in history, understand "history lessons" which help them to understand the surrounding world better. One of the ways to fulfill this task is to represent historical events and phenomena from the position of such common categories as moral, ethics, and law. It is necessary not to represent the content of the abovementioned categories but, first of all, to give explanations of their representation in the human deeds, social groups and forces, historical figures.

We consider that choosing the academic material on world history, it is worth orienting at the students' cognitive independence and academic creativity, teaching to use scientific thinking methods, tasks variation in accordance with skills, interests, and character traits of the students. For the purpose of the better understanding of the past in the historical education content, it is noteworthy to apply to the historical comparative approach which provides an opportunity to contrast the cultures of

the previous and modern society and civilization which differ from each other [7].

The real challenge for the modern school historical education is the presence of historical data sources which are different in their form and content in society. In our informative time, a lot of people perceive the surrounding world by mass media means which often provide biased information. Satisfying certain political and commercial interests, some of them try to create a mythological history image. As a consequence, citizens often become a hostage of those forces which lead to conflicts in the society. Finally, historical past can become a subject of political manipulations in the struggle for the power in the state, and, consequently, be a means of social disintegration. Therefore, we find that the process of teaching history must be oriented both at the historical education and at the critical thinking development. It is necessary for the adaptation and the full-fledged functioning of a human in modern society. Comprehension of the historical material must serve as a means for setting and solving the topical life and academic problems.

Finally, the historical education content must be designed in the way not to ensure the students to believe in “the only verity”, but to learn to understand the relativity, the knowledge imperfection, to respect other viewpoints. There is a part of verity in any point of view. Instead of studying one version that has been suggested by a teacher or a textbook, students must be given an opportunity to make his/her own conclusions, be able to compare different facts and opinions, understand, and think in different proper ways. Thus, the teaching world history content in primary school should be chosen and structured so that the student could demonstrate selectivity in respect of the subject material, its appearance and shape [7].

It is important to note that in the process of teaching students, the principles of a scientific research is a gradual, purposeful formation of all components of the research culture taking into consideration the age peculiarities of a student. The general methodological way of organizing the students’ research in learning history, is the following:

- pedagogical leadership in the creation of motives and incentives for training;
- making students interested in educational material;
- familiarizing students with the necessary techniques of the cognitive-search activity;
- systematic consideration of the education individualization principle;
- implementation and systematic use of computer technology, modern technology and visual learning tools in practice;
- development of creative tasks that require innovative solutions and independent search for information sources;
- combination and connection of the didactically and methodically reasonable methods that contribute to the development of cognitive and creative abilities of students [2; 4; 6]

Thus, the students' research activities on the lessons of world history is a systematic search that is based on processing during the exploration of various information sources (historical sources, scientific, journalistic, fiction literature, maps, illustrations, for example, images, historical monuments, historical reconstructions), photos, museum exhibits, etc.), which gives students an opportunity to discover the essence of the historical events, phenomena, processes, characterize the historical figures activity, feature and compare the social state, religious views and cultural achievements of the natives in the past, assess the input of the civilizations in the world culture, etc. independently or with a teacher's support at the primary stage.

In conclusion, we note that a systematic approach to the educational process allows to consider research studies as one of the possible types of its organization, as a system that combines appropriate goals, objectives, contents, methods and forms and provides specific learning outcomes of students. The main feature of this training is to intensify children's training activities, ensuring its research nature, and, thus, to simulate the students' initiative in the organization of their cognitive activity. This approach requires the teachers to adapt their teaching methods under the students' research interests and abilities, their mental age-appropriate development. Formation of all components of the students' research culture, including research type of thinking is possible and appropriate by means of various training forms, lesson-school education, training reports, presentations, the defense of the educational projects and abstracts, the search and creative activities with a systematic application to the research-based studying, taking into consideration the students' age peculiarities.

Taking into consideration the main provisions of the concept and the theoretical analysis of the scientific literature and teaching practice as well as the research empirical data, we believe that the use of research in teaching world history at the primary school can significantly improve the academic performance and historical competence of students. It will allow students to develop important creative characteristics as originality, flexibility, performance, thinking, associating lightness, sensitivity to problems and increase the students' practical orientation skills and competencies.

The research methodology of teaching world history at the primary school can be designed on these conceptual fundamentals. In its turn, it allows to transfer it on the technology level and implement it in school practice on the basis of the conceptual description of its components, promoting the quality of teaching world history at the secondary school.

## References

1. Aleksandrova N. A. Issledovatel'skaja dejatel'nost' uchashhihsja: ponjatie, sushhnost', klassifikacija [Tekst] / N. A. Aleksandrova // Issledovatel'skij podhod v obrazovanii : nauchno-metod. sbornik v dvuh tomah ; pod red. A. S. Obuhova. – M. : Obshherossijskoe obshhestvennoe dvizhenie tvorcheskih pedagogov «Issledovatel'», 2009. – T. 1 : Teorija i metodika. – S. 60–70.
2. Dalinger V.A. Tehnologija razvivajushhego obuchenija matematike, obespechivajushhaja formirovanie issledovatel'skih umenij u uchashhihsja [Jelektronnyj resurs] / Viktor Alekseevich Dalinger // Fundamental'nye issledovanija. – 2005. – № 9 – S. 57-59 – Rezhim dostupa: [www.rae.ru/fs/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=6599](http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=6599) (data obrashhenija: 01.07.2015).
3. Yermakova I. P. Pidhotovka maibutnoho vchytelia suspilstvoznavchykh dystsyplin do vykorystannia doslidnytskoi tekhnolohii u profesiinii diialnosti : rukopys : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 Teoriia i metodyka profesiinoi osvity / Yermakova Iryna Pavlivna; Kirovohr. derzh. ped. un-t im. V. Vynnychenka. – Kirovohrad, 2011.
4. Leontovich A. V. Konceptual'nye osnovanija modeli organizacii issledovatel'skoj dejatel'nosti uchashhihsja / A. V. Leontovich // Shkol'nye tehnologii. – 2006. – № 5. – S. 63–71.
5. Lykhodieieva H. V. Navchalno-doslidnytski uminnia ta doslidnytska diialnist uchniv u psykholoho-pedahohichnii literaturi / H. V. Lykhodieieva // Dydaktyka matematyky : problemy ta doslidzhennia. – 2007. – № 27. – S. 89–94.
6. Moroz P.V. Doslidnytska diialnist uchniv v protsesi navchannia istorii Ukrainy: metodychni posibnyk / Petro Volodymyrovych Moroz – K.: Pedahohichna dumka, 2012. – 128 s.
7. Moroz P.V. Kontsepsiia natsionalnoho kurykulumu z istorii // Petro Volodymyrovych Moroz, Iryna Volodymyrivna Moroz // Kontseptualni zasady suchasnoi shkilnoi istorychnoi osvity. Zbirnyk dokumentiv i naukovykh prats / Za red. K.O.Bakhanova. Berdiansk: BDPU, 2007. – C. 240–248.
8. Moroz P.V. Mistse i rol shkilnoho pidruchnyka istorii v umovakh doslidnytskoho navchannia [Tekst] / Petro Volodymyrovych Moroz // Problemy suchasnoho pidruchnyka: Zb. nauk. pr. /In-t pedahohiky APN Ukrainy; - K. «Ped. dumka», 2009. – Vyp. 9. – S. 507 518.

9. Moroz P.V. Teoretychni zasady rozvytku vmin bachyty problemy na urokakh istorii [Tekst] / Petro Volodymyrovych Moroz // Istoriiia v shkolakh Ukrainy – 2008 – № 9. – S. 11–15.
10. Obrazovanie: sokrytoe sokrovishhe (Learning: The Treasure Within) : Osnovnye polozheniya Doklada Mezhdunarodnoj komissii po obrazovaniju dlja XXI veka / Dzh. Delor ta in. – Elektronni resurs: rezhim dostupu <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>
11. Savenkov A.I. Issledovatel'skoe obuchenie shkol'nikov / Aleksando Il'ich Savenkov. // Praktika obrazovaniya. – 2011. - № 1. – S. 19-22.
12. Savenkov A.I. Psihologicheskie osnovy issledovatel'skogo podhoda k obucheniju: Uchebnoe posobie. – M.: «Os'-89», 2006. – 480 s.

### Список використаних джерел

1. *Александрова Н. А.* Исследовательская деятельность учащихся: понятие, сущность, классификация / Н. А. Александрова // Исследовательский подход в образовании : науч.-метод. сб. : в 2 т. ; под ред. А. С. Обухова. – М. : Общероссийское общественное движение творческих педагогов «Исследователь», 2009. – Т. 1: Теория и методика. – С. 60–70.
2. *Далингер В. А.* Технология развивающего обучения математике, обеспечивающая формирование исследовательских умений у учащихся [Электронный ресурс] / Виктор Алексеевич Далингер // Фундаментальные исследования. – 2005. – № 9 – С. 57-59. – Режим доступа: [www.rae.ru/fs/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=6599](http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=6599) (дата обращения: 01.07.2015).
3. *Єрмакова І. П.* Підготовка майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін до використання дослідницької технології у професійній діяльності : рукопис : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 : Теорія і методика професійної освіти / Ірина Павлівна Єрмакова ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2011.
4. *Леонтович А. В.* Концептуальные основания модели организации исследовательской деятельности учащихся / А. В. Леонтович // Школьные технологии. – 2006. – № 5. – С. 63–71.
5. *Лиходєєва Г. В.* Навчально-дослідницькі уміння та дослідницька діяльність учнів у психолого-педагогічній літературі / Г. В. Лиходєєва // Дидактика математики: проблеми та дослідження. – 2007. – № 27. – С. 89–94.



6. *Мороз П. В.* Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання історії України : метод. посіб. / Петро Володимирович Мороз – К. : Педагогічна думка, 2012. – 128 с.
7. *Мороз П. В.* Концепція національного курикулуму з історії / Петро Володимирович Мороз, Ірина Володимирівна Мороз // Концептуальні засади сучасної шкільної історичної освіти : зб. документів і наук. пр. / за ред. К. О.Баханова. – Бердянськ : БДПУ, 2007. – С. 240–248.
8. *Мороз П. В.* Місце і роль шкільного підручника історії в умовах дослідницького навчання / Петро Володимирович Мороз // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки АПН України. – К. Пед. думка, 2009. – Вип. 9. – С. 507-518.
9. *Мороз П. В.* Теоретичні засади розвитку вмій бачити проблеми на уроках історії / Петро Володимирович Мороз // Історія в школах України – 2008 – № 9. – С. 11–15.
10. Образование: сокрытое сокровище (Learning: The Treasure Within) : Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века / Дж. Делор та ін. – Електронний ресурс: режим доступу: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>.
11. *Савенков А. И.* Исследовательское обучение школьников / Александр Ильич Савенков // Практика образования. – 2011. - № 1. – С. 19-22.
12. *Савенков А. И.* Психологические основы исследовательского подхода к обучению : учеб. пособие / А. И. Савенков. – М. : Ось-89, 2006. – 480 с.

*Мороз П.В., Мороз І.В.*

**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ  
ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ**

Розкриваються концептуальні засади дослідницької діяльності в процесі навчання всесвітньої історії в основній школі. На думку авторів, головна особливість такого навчання полягає в активізації навчальної роботи дітей з наданням їй дослідницького характеру, і, таким чином поступовому переданні учням ініціативи в організації їхньої пізнавальної діяльності. Такий підхід потребує від учителя адаптації методики дослідницького навчання відповідно до інтересів і здібностей учнів, вікових особливостей їх психічного розвитку. Теоретично обґрунтовано основні функції дослідницької діяльності в процесі навчання всесвітньої історії в основній школі. Залучення школярів до такої діяльності дає змогу успішно вирішувати багато освітніх проблем, зокрема,

пов'язаних з індивідуальним підходом, рівневою диференціацією, створенням позитивної навчальної мотивації, професійною орієнтацією. До головних характеристик дослідницької діяльності в процесі навчання історії автори відносять: 1) виокремлення в навчальному історичному матеріалі проблеми, яка може передбачати неоднозначність у її розв'язанні (для підручників – це насамперед проблемна подання матеріалу); 2) набуття учнями вмінь формулювати припущення, гіпотези через систему спеціально розроблених завдань; 3) розвиток навичок роботи учнів із різноманітними джерелами інформації та їх аналізу; 4) формування умінь і навичок самоосвіти, тобто способів активної пізнавальної діяльності школярів; 5) розвиток в учнів здатності займати дослідницьку позицію, застосовувати елементи дослідницької діяльності; 6) формування вміння презентувати результати дослідницького пошуку. Застосування дослідницької діяльності в процесі навчання всесвітньої історії в основній школі дасть можливість значно підвищити рівень навчальних досягнень й історичної компетентності учнів, розвивати в них важливі характеристики креативності, такі як оригінальність, гнучкість, продуктивність мислення, легкість асоціювання, чутливість до проблем, забезпечити практичну спрямованість умінь і компетентностей учнів.

**Ключові слова:** дослідницька діяльність, дослідницькі вміння, компетентнісний підхід, процес навчання всесвітньої історії в основній школі.

Мороз П.В., Мороз И.В.

### КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ВСЕМИРНОЙ ИСТОРИИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Раскрываются концептуальные основы исследовательской деятельности в процессе обучения всемирной истории в основной школе. По мнению авторов, главная особенность такого обучения заключается в активизации учебной работы детей с предоставлением ей исследовательского характера, и, таким образом, постепенной передаче ученикам инициативы в организации их познавательной деятельности. Данный подход требует от учителя адаптации методики исследовательского обучения в соответствии с интересами и способностями учащихся, возрастными особенностями их психического развития. Теоретически обоснованы основные функции исследовательской деятельности в процессе обучения всемирной истории в основной школе. Привлечение школьников к этой деятельности позволяет с успехом решать многие образовательные проблемы – в частности, связанные с индивидуальным подходом, уровневой дифференциацией, созданием положительной учебной мотивации, профессиональной ориентацией. К главным характеристикам исследовательской деятельности в процессе обучения истории авторы относят: 1) выделение в учебном историческом материале проблемы, которая

может предусматривать неоднозначность в ее решении (для учебников - это прежде всего проблемная подача материала); 2) приобретение учащимися умений формулировать предположения, гипотезы через систему специально разработанных заданий; 3) развитие навыков работы учащихся с различными источниками информации и их анализа; 4) формирование умений и навыков самообразования, то есть способов активной познавательной деятельности школьников; 5) развитие у учащихся способности занимать исследовательскую позицию, применять элементы исследовательской деятельности; 6) формирование умения презентовать результаты исследовательского поиска. Применение исследовательской деятельности в процессе обучения всемирной истории в основной школе позволит значительно повысить уровень знаний и исторической компетентности учащихся, развивать у них важные характеристики креативности, такие как оригинальность, гибкость, продуктивность мышления, легкость ассоциирования, чувствительность к проблемам, обеспечить практическую направленность умений и компетенций учащихся.

**Ключевые слова:** исследовательская деятельность, исследовательские умения, компетентностный подход, процесс обучения всемирной истории в основной школе.





**Льченко**

**Віра Романівна–**

*дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, голова громадської організації «Освітній центр «Довкілля»», завідувач лабораторії інтеграції змісту освіти, директор науково-методичного центру інтеграції змісту освіти НАПН України.*  
**Коло наукових інтересів:**  
 концептуальні основи освіти стійкого розвитку суспільства; інтеграція змісту освіти на основі загальних (базових) закономірностей природи; національний життєствердний образ світу учня; особистісна орієнтованість освіти; ключові компетентності учнів загальноосвітньої школи; природовідповідність системи методів і форм навчання, методика проведення уроків серед природи, обґрунтування їх зв'язку з народним календарем та етнічними святами; концептуальні засади змісту освіти для підготовки вчителів до викладання інтегрованих курсів. Автор навчально-методичного забезпечення цілісної освіти (програми, підручники, навчальні посібники для учнів, методичні посібники для вчителів – усього близько 300 найменувань).

УДК 37.013.3:57.081.3(043.3)

## ІНТЕГРОВАНІЙ КУРС ЯК УМОВА ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРИРОДНИЧОНАУКОВОЇ ОСВІТИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

Аналізується вплив інтегрованого курсу з природознавства на розвиток учнів-гуманитаріїв, підвищення стану здоров'я, рівнів інтелекту, природничо-наукової компетентності та інші риси особистості; розкриваються засади методичної системи формування інтегрованого курсу природознавства для 10–11-х класів; обґрунтовується соціальна, педагогічна й економічна доцільність реалізації змісту природничо-наукової освіти в старшій школі інтегрованим предметом.

**Ключові слова:** підручник з природознавства, методична система навчання природознавству, цілісність знань про природу, ключові компетентності, очікувані результати, вивчення природознавства.

Сучасний стан розвитку науки і освіти, екологічний стан у країні і всьому світі ставлять нові вимоги до освіти, навчального процесу. Вони мають забезпечити формування у підростаючих поколінь цілісної свідомості, життєствердного образу світу і його основи – екологічного образу природи, природничо-наукової компетентності, які б обумовлювали екологічну вихованість, цілісне сприйняття природи, світу, обмежували вседозволеність щодо природи, формування в учнів переконання, що людина має жити за принципом соціоприродної справедливості, згідно з яким кожна жива система має право на безпечне і таке, що задовольняє її необхідні потреби, довілля.

Для цього вчителі природознавчих курсів повинні володіти методичною системою

навчання учнів старшої школи інтегрованого природознавства, формування у них цілісності знань про природу, природничо-наукової картини світу, «образу природи», природничо-наукової компетентності. Це водночас необхідна умова переорієнтації природничої освіти на цілі сталого розвитку суспільства, на компетентнісну модель природничої освіти в старшій школі.

Аналіз вітчизняних (Гончаренко С. У., Гуз К. Ж., Льченко В. Р., Степанюк А. В.) та зарубіжних вчених (Алексашина І. Ю., Данилюк В. А., Касьянов В. А. та ін.) в аспекті досліджуваної проблеми показує, що:

- системотвірним фактором у методичній системі навчання природознавства в старшій школі є дидактичний принцип сутнісної інтеграції всіх елементів змісту природничо-наукової освіти на основі ядра природничо-наукових знань та принципів ОСР, насамперед формування життєствердного національного образу світу, навчання учнів безпосередньо в етносоціоприродному довіллі;
- втілення в навчальному процесі методичної системи цілісної природничо-наукової освіти в старшій школі, компетентнісної моделі природничої освіти має враховувати рівні стандарту освіти, навчального плану, навчального матеріалу, навчальної діяльності, результатів навчання;
- система методів та форм навчання методичної системи спрямовує навчальний процес засвоєння учнями знань про природу на досягнення результатів навчання – формування в учнів старшої школи природничо-наукової картини світу, екологічного образу природи, природничо-наукової компетентності, природовідповідно високих рівнів розуміння навчального матеріалу;



**Гуз**

**Костянтин  
Жоржович –**

*доктор педагогічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії інтеграції змісту освіти, головний редактор видавництва «Довкілля-К».*

**Область наукових**

**інтересів:** *дидактичні та методичні основи галузевого підходу до формування змісту освіти; методична система цілісного викладання змісту освітньої галузі в навчальному процесі; концепція системи підручників до освітньої галузі; розробка критеріїв і показників діагностики рівнів цілісності знань, сформованості образу світу, образу природи учнів загальноосвітньої школи.*

*Співавтор близько 50 програм, підручників, навчальних посібників для учнів, автор понад 100 статей з проблем цілісної освіти, освіти стійкого розвитку.*



- навчальний процес із природничо-наукової освіти учнів старшої школи зумовлює особистісну орієнтованість навчання, формування в учнів життєствердного національного образу світу та екологічної взаємодії з етносоціоприродним середовищем життя як умови сталого розвитку суспільства [1, с. 232; 2, с. 4; 3, с. 166; 5].

Мета статті полягає в розкритті необхідності введення інтегрованого курсу «Природознавство» для старшої школи та розкриття принципів і методичних засад його формування, результатів впровадження його в практику школи.

Методична система цілісної природничо-наукової освіти підвищить рівень цілісності знань про природу учнів старшої школи, розуміння навчального матеріалу, оволодіння природничо-науковою компетентністю за умов, якщо вона втілюватиме в навчальній програмі інтегрованого курсу, підручниках «Природознавство» (10–11-й кл.), посібнику для вчителів, концептуальні основи цілісної природничо-наукової освіти та засади ОСР на п'яти рівнях (стандарту освіти, навчального предмета, навчального матеріалу, навчальної діяльності, результатів навчання); підручники «Природознавство» (10–11-й кл) спрямовуватимуть навчальну діяльність учнів на моделювання цілісності знань усіх відрізків навчального матеріалу (з уроку, теми, розділу, курсу); невід'ємний елемент навчальної діяльності учнів становитиме вивчення ними явищ, об'єктів безпосередньо в докільлі; критерії та показники сформованості цілісності знань про природу в основній школі будуть наскрізними на всіх етапах навчання [1, с. 82–85].

Відповідно до концепції профільного навчання природничо-наукової дисципліни, у тому числі предмет «Природознавство», посідають важливе місце в ряду предметів загальнокультурної спрямованості, обов'язкових для засвоєння на базовому рівні у старшій школі, оскільки вони обумовлюють:



- засвоєння учнями знань про сучасну природничо-наукову картину світу і методи природничих наук; ознайомлення з найважливішими ідеями та досягненнями природознавства, що справили визначальний вплив на наші уявлення про природу, на розвиток техніки і технологій;
- оволодіння вміннями застосовувати набуті знання для пояснення явищ природи, використання та критичної оцінки природничо-наукової інформації, що міститься в повідомленнях ЗМІ, ресурсах Інтернету та науково-популярних статтях, усвідомленого визначення власної позиції щодо обговорюваних у суспільстві проблем науки;
- розвиток інтелектуальних, творчих здібностей і критичного мислення під час проведення найпростіших досліджень, аналізу явищ, сприйняття та інтерпретації природничо-наукової інформації;
- виховання переконаності в пізнаванності світу та можливості використання досягнень природничих наук для розвитку цивілізації; усвідомленого ставлення до реальності небезпечних екологічних та етичних наслідків, пов'язаних з досягненнями природничих наук;
- застосування природничо-наукових знань у повсякденному житті для забезпечення безпеки життєдіяльності, охорони здоров'я, енергозбереження, захисту довкілля.

Очікувані результати за підсумками вивчення цього курсу можна сформулювати так:

- здатність учнів критично оцінювати інформацію природничо-наукового змісту;
- оволодіння елементами різних природничо-наукових дослідницьких методів та отримання уявлення про характер наукової діяльності;
- набуття вмінь використовувати природничо-наукові знання в повсякденному житті [4; 5].

Природознавство у всі часи було фундаментом наукового світорозуміння, оскільки його утворює система знань про природу, структуру світобудови і фундаментальні, найбільш загальні закони природи, які характеризують наукову картину світу. Саме тому таке важливе значення має для людини розвиток її природничо-наукової культури, яка характеризується цілісним поглядом на світ як на систему; ціннісним поглядом на світ і місце людини в ньому; еволюційним поглядом на світ – природу і людину; екологічним поглядом на світ [6, с. 142–143].

Проблема розроблення вітчизняного інтегрованого курсу з природознавства для старшої школи полягає в тому, що базовий навчальний план виділяє для предмету «Природознавство» 3 год на тиждень в 10–11-х класах [7, с. 23], а стандарт освітньої галузі «Природознавства» розрахований на більшу кількість годин. У типовому навчальному плані відведено 2 год на тиждень на фізику, 1,5 год – на біологію, 1 год – на хімію, по 0,5 год – на астрономію й екологію [9]. Проблема полягає також у тому, що на загальноприродничий компонент у старшій школі навчальних годин не виділяється, його зміст до навчальних програм із фізики, хімії, біології не входить, а в змісті предмета «Природознавство» цей компонент необхідно реалізувати. Крім того, курс «Природознавство» (10–11-й кл.) має містити поняття, на яких ґрунтуються методологічні основи формування цього курсу:

- цілісності знань про природу як результату сутнісної інтеграції трьох потоків інформації, яку учні отримують під час вивчення інтегрованого курсу природознавства (К. Гуз);
- положення про спрямованість освітнього процесу на фундаменталізацію і цілісність знань як умову національної безпеки (С. Гончаренко, К. Гуз та ін.); принцип неперервної сутнісної інтеграції елементів знань про природу на основі загальних закономірностей природи (К. Гуз, В. Ільченко);
- засади освіти для сталого розвитку (ОСР) – неперервне формування життєствердного національного образу світу учнів; нерозривність зв'язку учнів з етносоціоприродним довкіллям на уроках у доквіллі (К. Гуз, В. Ільченко).

Природничо-наукова освіта необхідна кожному представникові сучасного технологізованого суспільства, у тому числі гуманітарію. Учні, які обрали в старшій школі гуманітарний профіль, мають засвоїти систему знань про природу, об'єднану в природничо-наукову картину світу, сформувати для себе образ природи, який би обумовлював адекватну поведінку в природі й суспільстві, був основою життєствердного національного образу світу, ознайомитися з найважливішими ідеями й здобутками природознавства, що справили визначний вплив на розвиток уявлень про природу, прогрес техніки, технології.

Природничо-наукове дослідження, спостереження за явищами, його опис, використання законів і передбачення на їхній підставі явищ необхідні спеціалісту з будь-якої сфери діяльності. Соціологія, психологія, лінгвістика дедалі більше



наближаються за методологією до наук, які прийнято називати точними. Таким чином, гуманітаріям необхідне вивчення природознавства.

Дослідження психологів (Г. Еббінгауз та ін.), педагогів (В. Ільченко, К. Гуз та ін.) показали, що вивчення окремих предметів, якщо вони вивчаються менше 3 год на тиждень, малоефективне. Крім того, викладання різними вчителями елементів фізики, хімії, біології, астрономії (таблиця, [9]) призводить до фрагментарності природничо-наукових знань, які самочинно у свідомості учнів не об'єднуються в цілісність, природничо-наукову картину світу, комплексний образ природи, що, у свою чергу, спричиняє соціально небезпечну сегментацію свідомості учнів.

Таблиця

**Модель вивчення природознавства в 11-му класі  
(рівень стандарту)**

<b>Природничий предмет</b>	<b>Обсяг вивчення, год/тиждень</b>
Фізика	2
Біологія	1,5
Хімія	1
Екологія	0,5
Астрономія	0,5

З таблиці бачимо, що вивчення змісту освітньої галузі «Природознавство» на рівні стандарту малоефективне. Крім годин, виділених на вивчення фізики, це як марна витрата часу учнів, так і чинник зайвих економічних витрат на видання п'яти підручників, які доцільно замінити одним.

Оптимізація навчально-виховного процесу під час інтегрованого навчання учнів загальноосвітньої школи базується на досягненні цілісності знань про природу, їх розумінні, ущільненні змісту знань, діяльнісному підході до набуття знань, створенні природовідповідного навчального середовища.

У російській старшій школі стандарт освіти пропонує два варіанти вивчення природознавства:

- 1) вивчення фізики, хімії, біології у профілях гуманітарної спрямованості;
- 2) вивчення як базового загальноосвітнього навчального предмета інтегрованого курсу «Природознавство».

Федеральний компонент Державного стандарту середньої (повної) загальної освіти з природознавства розроблений колективом під керівництвом кандидата фізико-математичних наук О. Ю. Пентіна – для інтегрованого курсу з природознавства розроблений спеціальний стандарт. У пояснювальній записці до базового на-

вчального плану зазначається, що пропонований інтегрований курс природознавства створювався не як сума окремих елементів знань із фізики, хімії, біології, а спрямований на формування цілісної природничо-наукової картини світу й ознайомлення школярів із методами пізнання, характерними для природничих наук. Ці завдання великою мірою відповідають призначенню вивчення природознавства в профілях гуманітарної спрямованості – формування сучасного наукового світогляду, самовизначення особистості в навколишньому світі [5].

Вважаємо, що недоцільно розробляти спеціальний стандарт освіти для курсу з природознавства у профільній школі. Всі учні мають навчатися за одним стандартом. Кількість годин, яка виділяється Базовим навчальним планом для засвоєння змісту освітньої галузі «Природознавство» має передбачатися однаковою кількістю годин як для тих учнів, що вивчають окремі природничі предмети на рівні стандарту, так і для тих, які вивчають інтегрований курс з природознавства.

Звернемо увагу на підходи до вивчення курсу з природознавства задекларовані в проекті концепції профільного навчання (2014 р.): «На рівні стандарту базовий навчальний предмет може вивчатись як інтегрований курс або як курс, побудований за модульним принципом, де кожен модуль реалізує визначений стандартом зміст відповідного компонента освітньої галузі» [4]:

Загально-природничий модуль	Фізичний модуль	Біологічний модуль	Хімічний модуль	Астрономічний модуль
-----------------------------	-----------------	--------------------	-----------------	----------------------

Модульний принцип і принцип інтеграції не суперечать один одному, якщо модулі об'єднані єдиними закономірностями. Адже термін *інтеграція* означає утворення цілого з частин, а ознакою цілого є підпорядкування всіх його частин єдиним, спільним для них закономірностям.

Відповідно до розробленої відділом інтеграції змісту загальної середньої освіти концепції вітчизняного інтегрованого курсу з природознавства його можна представити так:

Предмет «Природознавство»				
Природничий модуль	Фізико-астрономічний модуль	Хімічний модуль	Біологічний модуль	Природничо-екологічний модуль
1-й семестр		2-й семестр		

Проблема у впровадженні інтегрованого курсу з природознавства полягає також у тому, що педагогічні ВНЗ не готують учителів із такої спеціальності. За наведеної структури курсу його можуть викладати два вчителі – в першому

семестрі фізико-астрономічний та природничий модулі – вчитель фізики та астрономії, у другому семестрі – вчитель хімії і біології. Крім того, Полтавський ОШПО має ліцензію і навчально-методичне забезпечення для перепідготовки учителів природничого циклу за спеціальністю «учитель природознавства» [8].

**Висновки.** Реалізація інтегрованого курсу з природознавства в 10–11-х класах більшою мірою, ніж вузькопредметне викладання знань про природу, відповідає соціальному замовленню і потребам особистості – формуванню цілісності свідомості учнів, зміцненню їхнього психічного й тілесного здоров'я, *життєствердного національного образу світу й життєствердної моделі світу суспільства*, природовідповідно високих рівнів інтелекту. Крім того, забезпечення учнів підручниками до інтегрованого курсу «Природознавство» економічно доцільніше, ніж підручниками до п'яти предметів, які реалізують зміст освітньої галузі «Природознавство». Таким чином, розроблення теоретико-методичних засад інтегрованого курсу з природознавства, впровадження його в практику школи перспективні та необхідні для суспільства.

### Список використаних джерел

1. *Гуз К. Ж.* Теоретичні та методичні основи формування в учнів цілісності знань про природу / К. Ж. Гуз. – Полтава : Довкілля-К, 2004. – 472 с.
2. *Ильченко В. Р.* Модернизация содержания образования как национальная проблема / В. Р. Ильченко, К. Ж. Гуз // Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 3–8.
3. *Ильченко В. Р.* Компетентнісна модель освітньої галузі як необхідна умова ефективної освіти / В. Р. Ильченко // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 163–171.
4. Проект Концепції профільного навчання в старшій школі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/ua/pr-vidd-il/1312/1390288033/1402388614/>.
5. Програма по курсу «Естествознание» для 10–11 классов общеобразовательных учреждений [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.prosv.ru/ebooks/Aleksashina\\_Estestvozn\\_5-10-11\\_Progr/2.html](http://www.prosv.ru/ebooks/Aleksashina_Estestvozn_5-10-11_Progr/2.html).
6. *Локшина О. І.* Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / О. І. Локшина. – К. : Богданова А. М., 2009. – 404 с.
7. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 // Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – 2012. – № 4-5.

8. Технології інтеграції змісту освіти : зб. наук. пр. – 2014. – № 6 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dovkillya.org.ua/20140625102/novosti/102-zbirnik-mizhnarodnoji-naukovo-praktichnoji-konferentsiji-uprovadzheniya-integrovanogo-navchannya-v-zagalnoosvitnij-i-vishchij-shkolakh-realiji-ta-perspektivi.html>.
9. Наказ Міністерства освіти і науки України від 27.08.2010 № 834, зі змінами внесеними наказом Міністерства освіти і науки України від 29.05.2014 № 657 (додаток 13) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/8801/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/8801/).

### References

1. Guz K. Zh. Teoretichni ta metodichni osnovi formuvannya v uchniv tsilisnosti znan' pro prirodu. – Poltava: Dovkillya-K. 2004. – 472 s.
2. Ilchenko V. R., Guz K. Zh. Modernizatsiya soderzhaniya obrazovaniya kak natsionalnaya problema//Pedagogika, - 2011, #4, s. 3-8.
3. Ilchenko V. R. Kompetentnisna model' osvითnoi galuzi yak neobhidna umova effektivnoi osviti//Ukrayinskiy pedagogichniy zhurnal. – 2015, #1, s. 163-171.
4. Proekt Kontseptsiyi profilnogo navchannya v starshiy shkoli [elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://old.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1402388614/>.
5. Programma po kursu «estestvoznaniye» dlya 10–11 klassov obscheobrazovatelnykh uchrezhdeniy [elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: [http://www.prosv.ru/ebooks/Aleksashina\\_Estestvozn\\_5-10-11\\_Progr/2.html](http://www.prosv.ru/ebooks/Aleksashina_Estestvozn_5-10-11_Progr/2.html)
6. Lokshina O.I. Zmist shkilnoi osviti v krayinah Evropeyskogo Soyuzu: teoriya i praktika (druga polovina XX – pochatok XXI st.): monografiya/O.I. Lokshina. – K.: Bogdanova A.M., 2009. – 404 s.
7. Pro zatverdzhennya Derzhavnogo standartu bazovoyi i povnoyi zagalnoyi serednoyi osviti//Informatsiyniy zbirnik ta komentari Ministerstva osviti i nauki, molodi ta sportu Ukrayini, #4-5, 2012.
8. Tehnologiyi integratsiyi zmistu osviti //Zbirnik naukovih prats, #6, 2014 [elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://dovkillya.org.ua/20140625102/novosti/102-zbirnik-mizhnarodnoji-naukovo-praktichnoji-konferentsiji-uprovadzheniya-integrovanogo-navchannya-v-zagalnoosvitnij-i-vishchij-shkolakh-realiji-ta-perspektivi.html>

9. Nakaz MON Ukrayini vid 27.08.2010 r. # 834, zi zminami vnesenimi nakazom MON Ukrayini vid 29.05.2014r. #657 [elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/8801/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/8801/).

*Гуз К. Ж., Ильченко В. Р.*

### **ИНТЕГРИРОВАННЫЙ КУРС КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Анализируется влияние интегрированного курса по естествознанию на развитие учеников-гуманитариев, улучшение состояния здоровья, уровней интеллекта, естественнонаучной компетентности и другие черты личности; раскрываются принципы методической системы формирования интегрированного курса естествознания для 10–11-х классов; обосновывается социальная, педагогическая и экономическая целесообразность реализации содержания естественнонаучного образования в старшей школе интегрированным предметом.

**Ключевые слова:** учебник по естествознанию, методическая система обучения естествознанию, целостность знаний о природе, ключевые компетентности, ожидаемые результаты, изучение естествознания.

*Guz K., Ilchenko V.,*

### **AN INTEGRATED COURSE AS A CONDITION FOR THE IMPROVEMENT OF THE NATURAL SCIENCES EDUCATION EFFECTIVENESS IN THE HIGH SCHOOL**

The article analyzes the impact of the integrated course on the development of science-humanities students, improve health, intelligence, natural science expertise and other personality traits; revealed principles methodical system of forming an integrated science course for grades 10-11; justified social, educational and economic feasibility content science education in high school integrated subject. Providing students with textbooks to the integrated course “Natural” economically better than textbooks to five objects that implement the content of the educational sector “Natural”. Thus, the development of theoretical and methodological principles of integrated science course, implementing it in practice schools are promising and necessary for society.

**Keywords:** a textbook on natural science, methodical system of training to natural sciences, the integrity of knowledge about the nature, key competencies, the expected results, the study of natural sciences.

## ФОРМУВАННЯ КАРТОГРАФІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ



### **Назаренко Тетяна Геннадіївна —**

*доктор педагогічних наук, доктор філософії за Болонською системою (Ph.D), старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України, вчений секретар спеціалізованої вченої ради із захисту кандидатських дисертацій (13.00.02 – теорія та методика навчання). Автор понад 150 наукових публікацій. Має наукову школу: під її керівництвом захищені кандидатські дисертації. Дійсний член Українського географічного товариства, член редколегій фахових журналів: «Географія та економіка в сучасній школі» та «Географія», член предметної комісії з економіки при МОН України. Коло наукових інтересів: проблеми методики навчання географії в загальноосвітніх закладах України та Європи, проблеми підручникотворення.*

Розглядаються проблеми, пов'язані з процесом формування картографічної грамотності в учнів основної школи на уроках географії через введення картографічних понять. Здійснено глибокий дослідний аналіз методики використання картографічних матеріалів у навчанні географії. На підставі цього зроблено висновки, про те, що найактуальнішою є орієнтація на інформаційно-телекомунікаційні технології, у тому числі ГІС-технології, а широкий спектр навчально-програмних засобів, що з'явилися останнім часом, мають стимулювати розвиток методики навчання картографії в школі.

**Ключові слова:** основна школа, методика навчання географії в школі, картографія, картознавство, картографічні поняття.

Формування географічної культури в учнів основної школи неможливе без змістовного компонента географічної науки – картографії, складовою якої є картографічна грамотність. Це поняття, за визначенням С. Буланова, має об'єднувати наявність теоретичних знань в учнів про специфічні властивості основних видів географічних зображень, уміння отримувати від них географічну інформацію, а також знання про розташування, відносні розміри, форми найважливіших об'єктів на земній поверхні й уміння створювати найпростішу картографічну продукцію. Навчальні вимоги до картографічної грамотності у школярів в процесі соціального роз-

витку суспільства неодноразово трансформувалися. Ці трансформації були зумовлені, в основному, змінами соціального замовлення суспільства щодо картографічних знань учнів [3, с. 48].

Окремим великим блоком у науково-методичних дослідженнях є питання впровадження в шкільне картознавство досягнень геоінформаційних технологій. Методику роботи з картами в Україні розробляють Д. Ляшенко [8, с. 12], Т. Назаренко [9, с. 7], Л. Даценко та В. Остроух [4, с. 17] та багато інших науковців. Роботу з картографічними матеріалами на уроках географії в загальноосвітніх школах в методичних рекомендаціях висвітлив П. С. Скавронській [10, с. 32]. Процес формування умінь і навичок, учнів для використання картографічних матеріалів досліджував О. Я. Скуратович, котрий розділив цей процес на три етапи, запропонувавши до кожного з них низку завдань [11, с. 13]. Як одну з головних вимог до організації навчально-виховного процесу з географії О. Я. Скуратович пропонує комплексне використання картографічних матеріалів (географічних атласів, контурних і настінних карт, іншої картографічної продукції) на кожному уроці. Як самостійну методичну тему автор виокремлює методичні вимоги до роботи з настінними картами. Приклади картографічних завдань для всіх шкільних курсів географії утворюють базу для творчої діяльності вчителя стосовно створення власних збірників задач та вправ для самостійних і практичних робіт з картографічними роботами.

Учителями географії та методистами накопичено певний критичний матеріал з навчання географії за новими підручниками й навчальними програмами. Сьогодні розпочато широке обговорення всіх питань і аспектів подальшого вдосконалення викладання шкільної географії, у тому числі щодо збалансування кількісних і якісних показників картографічного змісту в географічній освіті. Таким чином, значною мірою від оптимального поєднання вимог навчальної програми, з одного боку, і запитів і можливостей учнів, з другого, залежить навчальний авторитет картографічної складової географічної освіти.

Зміст, структура й обсяг картографічного матеріалу в шкільному курсі географії в основній школі визначаються нормативно-правовими документами, насамперед Державним стандартом базової і повної середньої освіти [5]. Вимоги до рівня знань учнів у Державному стандарті представлені в семи освітніх галузях, зокрема й природознавстві. Зміст географічної компоненти галузі природознавства забезпечує формування просторового уявлення про Землю [5, с. 3]. Державні вимоги до рівня географічної підготовки учнів передбачають уміння користуватися планами, картами та іншими джерелами географічної інформації. Саме на вимогах цього документа побудовано чинні навчальні програми з географії. На нашу думку, на ефективність формування картографічних понять істотно впливають зміст навчального матеріалу, послідовність вивчення, його розподіл за темами й окремими курсами в навчальних програмах з географії. Певний базовий картографічний рівень має бути сфор-

мований на початку вивчення курсу географії, але для цього потрібні додатковий час та різноманітні методичні підходи.

Одним із визначальних чинників якісного формування картографічних знань є підручник. Наслідком змін до державних вимог до географічної підготовки учнів через навчальні програми є нові шкільні підручники з географії. Нами детально проаналізовано зміст картографічної складової географічної освіти школярів за чинними підручниками з географії для основної школи. Вважаємо, що це питання є одним із ключових у курсі географії. Безпосередньо з картою учні ознайомлюються в 6-му класі, коли вперше починають вивчатися такий навчальний предмет, як географія. Але порушення логіки подання навчального матеріалу призводить до неефективного засвоєння картографічних понять, наприклад: дається навчальна інформація про кругосвітню подорож, перетин нульового меридіану, екватора, материків тощо, а самі наукові географічні поняття «материк», «океан», «меридіан», «екватор», «широта», «довгота», «глобус», «карта» вводяться через місяці навчального року, тобто вимоги до картографічної підготовки, які задають навчальні програми з географії для школи, не можуть бути реалізовані без пропедевтичної підготовки учнів.



Навчальні досягнення школярів залежать від багатьох факторів, однак, на нашу думку, одним із головних є наявність якісного шкільного підручника. Географія не є винятком. Хоч як ідеально виписано в навчальній програмі зміст певного географічного курсу, відсутність підручника (або його низька якість) зведе нанівець зусилля й авторів і вчителів. В окремих підручниках таку важливу властивість карти, як генералізація зображення, подано занадто спрощено [2]. У відповідному параграфі учням розповідають про неможливість зображення всіх об'єктів на карті, а отже, виникає необхідність зображення узагальнити. Далі висновок: «Чим дрібніше масштаб карти, тим більше узагальнень». Вважаємо, таке тлумачення є одностороннім і неповним. Учні



повинні знати не тільки про суто механічний, пов'язаний з розміром об'єкта й зменшенням масштабу, добір, а й географічну генералізацію, коли зображувані об'єкти відбираються відповідно до призначення карти.

На нашу думку, в шкільних географічних курсах «червоною ниткою» має проходити й картографічна складова, особливо це стосується понять, що є постійними в картографічній науці. Результати дослідження та аналізу картографічної складової змісту підручників для шкільних курсів географії дають змогу стверджувати, що сучасні підручники забезпечують ґрунтовні дидактичні та методичні можливості для оволодіння учнями елементами картографії. Разом із тим зміст і структура як навчальної програми, так і підручників потребують удосконалення на підставі висновків і пропозицій учителів, методистів, науковців, зокрема пропозицій і зауважень, сформульованих автором статті.



Однією з важливих складових географічної освіти на сучасному етапі розвитку української школи є впровадження інформаційних і телекомунікаційних технологій у навчально-виховний процес. Вже минуло десятиліття, як учні отримали перші, нехай прості й примітивні за сучасними мірками, педагогічні програмні продукти. Наступним кроком у комп'ютерній підтримці викладання географії стали конструктори уроків з функціями застосування різних мультимедійних додатків [13], розширилися можливості застосування в навчально-виховному процесі інтернет-ресурсів.

У шкільну географію активно впроваджуються інформаційно-комп'ютерні технології (ІКТ), зокрема створені нові картографічні засоби навчання для учнів на електронних носіях. Оновлення потребує методика вивчення основ картографії в шкільних курсах географії. Ще в 1997 р. на 18-й конференції Міжнародної картографічної асоціації (МКА) у Стокгольмі акцент робився на проблемах упровадження в картографію засобів телекомунікацій та поєднання ГІС-технологій з Інтернетом. На сучасному етапі в картографії сформувалося кілька теоретичних концепцій. Водночас із іншими в 90-х роках ХХ ст. почала формуватися нова геоінформаційна концепція. Відповідно до неї картографія розглядається як наука про системне інформаційно-картографічне моделювання та пізнання геосистем. Якщо розглянути сучасну структуру картографії, то слід зазначити, що вона не є чимось застиглим і

незмінним. Виникають нові галузі. З розвитком електронно-обчислювальної техніки пошук нових картографічних проєкцій «взяли на себе» машини. Поява глобальних систем (GPS, в українському варіанті – ГІС) зумовило створення нового напрямку в математичній картографії – супутникового позиціонування. За останні роки інтернет-картографування стало звичною справою. На ринку комп'ютерних технологій з'явилося нове апаратно-програмне забезпечення для картографічних інтернет-серверів й інтернет-ГІС, а засоби мультимедіа увійшли в повсякденну практику життя, коли за допомогою смартфона можна вирахувати місцеположення об'єкта пошуку за географічними координатами.

Кардинальні зміни відбулися в геодезичному забезпеченні картографування: глобальні системи, що позиціонуються, стали основним засобом прив'язки й наземних спостережень, і аерокосмічних зйомок. Високоточні цифрові технології виявилися найефективнішими для створення топографічних і тематичних карт та цифрових моделей місцевості. Таким чином, ці зміни стосувалися основних компонентів картографування: способу збирання даних, методів проєктування, складання, утворення, подання та розповсюдження карт. Відомий учений-методист, картограф А. Берлянт навіть запровадив термін «докомп'ютерний етап розвитку картографії» [1, с. 38], підкресливши тим самим входження картографії в якісно новий період розвитку, пов'язаний з ІКТ. Всі ці зміни мають набути широкого відображення й у шкільному картознавстві, зокрема в методиці навчання географії в школі.

Навчально-виховний процес із географії в школі потребує нових картографічних засобів за змістом, формами, навчальними можливостями. Сьогодні картографи-геоінформатики дедалі частіше замислюються про створення картографічних засобів, які суттєво відрізнялися б від традиційних карт і атласів.

Сьогодні тривимірне цифрове моделювання допомагає будувати об'ємне зображення, а анімація надає картам динамічний аспект, і такі зображення вже набули значного поширення. Однак постають запитання, на які сьогодні немає однозначної відповіді. Чи повинен читач карти завжди бути над картою, бачити її згори, чи є сенс розмістити його на карті? Чи правильними є часткова або повна відмова від символічного зображення і перехід до фотокарт? Вважаємо, ці запитання отримають відповідь, коли вчителі-практики зможуть масово апробувати принципово нові електронні картографічні продукти на уроках.

Наші дослідження показують, що проблемні питання, які десятиліттями «переслідують» шкільну картографію, залишаються й у сучасній школі. І якщо питання про включення відповідних тем і розділів шкільної картографії в навчальні програми сьогодні вирішено більш-менш задовільно, то науково-методичний супровід вивчення картографії в школі залишається

недостатнім. Результати дослідження практичної діяльності вчителів географії висвітлили ще одну важливу проблему шкільної картографії. З'ясувалося, що значною мірою недоліки у формуванні картографічних понять посилюються тим, що протягом багатьох десятиліть для навчальних цілей у державі не видаються топографічні карти і плани місцевостей довкола шкіл. Практично всі відомі методисти підкреслюють надзвичайно велике значення таких карт (планів) для вивчення географії. Вони набагато зрозуміліше учням, ніж дрібномасштабні карти, оскільки є менш генералізованими, містять більшість масштабних умовних знаків, на них немає спотворень, характерних для дрібномасштабних карт. Яскравим підтвердженням значення такого підходу у вивченні карт є вираз вченого-методиста В. П. Буданова: «Починати відразу з такого складного символічного зображення країни, яким є дрібномасштабна географічна карта, так само неправильно, як примушувати дітей вчитися по книгах, призначених для вищих навчальних закладів» [12]. Важко не погодитися й з висловлюванням Р. Земледуха: «Картографію неможливо викладати словесними (вербальними) методами. Потрібно постійно застосовувати наочність, вправи із самими картами та іншими посібниками» [7, с. 17]. У монографії, присвяченій питанням теорії та методології розроблення засобів навчання регіональної географії, Л. Зеленська розкриває питання актуальності створення регіональної картографічної продукції, доводячи її ефективність під час формування географічного образу території [6, с. 112]. Поряд із технічними й фінансовими причинами, які зумовили таку ситуацію, слід назвати й певну недооцінку навчального значення таких топографічних карт у вітчизняній методиці географії.

Ми переконані, що сьогодні недостатньо мати в школах навчальні топографічні карти або плани неіснуючих територій. Наші дослідження показали, що ефективність вивчення картографії на місцевому матеріалі з використанням топографічних карт і планів населених пунктів, де розташована школа, набагато вища, ніж у школах, де застосовували традиційні навчальні карти. Наявність таких карт і планів (зазвичай саморобних) стала істотним мотиваційним чинником, додатковим стимулом до вивчення географії і, врешті-решт, мотивом щодо вибору саме географічного профілю навчання у старшій школі. Таку ситуацію в наших школах намагаються виправити через спонування вчителів та учнів до самостійного створення планів своєї місцевості, зокрема через окомірні зйомки місцевості. На нашу думку, такі види практичних робіт можливі в основній школі, але для виготовлення учнями придатних для використання в навчальному процесі карт і планів потрібні й відповідні спецкурси, факультативи та відповідна підготовка вчителя географії. Навчальні програми ставлять перед учнем завдання вміти не тільки читати карти і плани, а й застосовувати їх у практичній діяльності, розв'язувати конкретні завдання. Наприклад, картографування екологічної ситуації

у своєму населеному пункті та його околицях, підготовка туристичних походів тощо. Разом із тим без відповідних карт цих завдань школі не виконати. Як результат наших досліджень можна сформулювати основні вимоги до властивостей та можливостей майбутніх електронних топографічних карт і планів для навчально-виховних закладів: масштаб карт, планів повинен бути не менше 1 : 10 000; картографічне зображення можна редагувати, змінювати, доповнювати через прості програми; карти й плани варто періодично оновлювати через Інтернет; слід створювати тематичні карт на основі електронної топографічної контурної карти; потрібно передбачити можливість ступеневої зміни масштабу карти або плану, заклавши в їхній зміст різний ступінь генералізації залежно від обраного користувачем масштабу.

**Висновки.** Таким чином, розглядаючи зміни у змісті та структурі географічної картографічної освіти в Україні останніми роками, ми дійшли висновку, що найактуальнішим напрямом розвитку шкільного картознавства на перспективу стане широке впровадження інформаційно-телекомунікаційних технологій, передусім ГІС-технологій.

Поява нової електронної картографічної продукції, на підставі якої створюються програмні педагогічні засоби, стимулюватиме подальший розвиток методики шкільної географії, до змісту якої входить і картографія, оскільки через створення нових методичних прийомів й організаційних форм шкільна географія через карту набуває просторової образності. Адже відомо – карти неможливо вивчити географію.

### Список використаних джерел

1. *Берлянт А. М.* Картографія : учеб. для вузов / А. М. Берлянт. – М. : Аспект Пресс, 2002. - 336 с.
2. *Буланов С. В.* Проблемы совершенствования системы картографических знаний и умений в школьной географии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Сергей Владимирович Буланов. – М. 2003. – 151 с. (Из фондов Российской государственной библиотеки).
3. *Гільберг Т. Г.* Географія: підруч. для 6 кл. загальноосвітніх навчальних закладів / Т. Г. Гільберг, Л. Б. Паламарчук. – К. : Грамота, 2014. – 240 с.: іл..
4. *Даценко Л.* Програма курсу за вибором «Основи Геоінформаційної системи» / Л. Даценко, В. Остроух // Географія та основи економіки в школі. – 2011. – № 2. – С. 14–19.
5. Державний стандарт загальної середньої освіти в Україні // Освіта України. – 2004. – № 5. – С. 3–24.

6. *Зеленська Л. І.* Теоретичні і методологічні основи створення засобів навчання географії (регіональний компонент) / Л. І. Зеленська. – Д.: Вид-во Дніпропетр. ун-та, 1998. – 244 с. – Рос. – Табл. 40, ил. 49.
7. *Земледух Р. М.* Картография с основами топографии : учеб. пособие / Р. М. Земледух. – М. : Высш. шк., 1993. – 456 с: ил.
8. *Ляшенко Д.* Сучасні проблеми викладання картографії в школі / Д. Ляшенко // Географія і основи економіки в школі. – 2002. – № 3. – С. 11–17
9. *Назаренко Т. Г.* Електронні карти і методика роботи з ними на уроках географії / Т. Г. Назаренко // Географія. – 2009.– № 9 (133). – С. 3–9.
10. *Скавронський П.* Змісті структура поняття «картографічна компетенція» / П. Скавронський // Географія і основи економіки в школі. – 2009. – № 6 – С. 32–37.
11. *Скуратович Я.* Робота з картографічними матеріалами на уроках географії в загальноосвітніх навчальних закладах : метод. рекомендації / Я. Скуратович. – К. : НПП «Картографія», 2000. – 16 с.
12. Теоретические основы методики обучения географии / под ред. А. Е. Бирик и др. – М. : Просвещение, 1968. – 243 с.
13. *Топузов О.* Бібліотека електронних наочностей «Географія, 7–11 класи». Для загальноосвітніх навчальних закладів / О. Топузов, А. Кохан. – К. : ДП «Інститут педагогічних інформаційних технологій», 2008.

### References

1. A Berlant. M. Kartografia: uchebnik dlya vuzov [text] / A. M. Berlant. – М.: Aspekt Press, 2002. – 336 s.
2. Bulanov S.V. Problemy soverchenstvovaniya sistemy kartograficheskikh znaniy i umeniy v shkolnoy geografii [text]: Dissert... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Bulanov Sergey Vladimirovich – М. 2003. – 151 s. (Iz fondov Rossiyskoy gosudarstvennoy biblioteki).
3. Gilberg T. G., Palamarchuk L. B., Geografia: pidruchnyk dlya 6 kl. zagalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [text] / Tetiana Gilberg, Larisa Palamarchyk. – К.: – Gramota, 2014. - 240 s.: il.
4. Datsenko L., Ostroukh V. Programa kursu za vyborom “Osnovy Geoinformatsionnykh system [text] / L. Datsenko, V.Ostroykh // Geografia i osnovy ekonomiki v shkoli. – 2011. – № 2. – S. 14 – 19.

5. Derzhavnyj standart zagalnoy serednjo osvity v Ukraini [text] // Osvita Ukrainu. – 2004. – № 5. S. 3 – 24.
6. Zelenska L. I. Teoretychni i metodologichni osnovy stvorenya zasobiv navchanya geografii (regionalnyi component) [text] / Lubov Zelenska. - M.: Vidavnistvo Dnipropetrovskogo universytetu, 1998. - 244 s. – ros. – Tab. 40, іл .. 49.
7. Zemledukh R. M. Kartografiya s osnovami topografii: Ucheb. Posob. [text] / Roman Zemledukh. - M.: Vysshaya shkola, 1993. - 456 s: ил.
8. Lyashenko D. Suchasni problemy vykladannya kartografii v shkoli [text] / Dmytro Lyashenko // Geografia i osnovy ekonomiky v shkoli. - 2002. - № 3.- S.11-17
9. Nazarenko T. G. Elektroni karty i metodyka roboty z nymy na urokakh geografii [text] / Tetiana Nazarenko // Naukovo-metodychnyj zhurnal “Geografia”, № 9 (133), 2009 g. – S. 3-9
10. Skavronskiy P. Zmist i struktura ponyattya “kartografichna kompetentsiya” [text] / Pavlo Skavronskiy // Geografia i osnovy ekonomiky v shkoli. - 2009. – № 6 – S. 32 – 37.
11. Skuratovich Y. Robota z kartografichnymy materialamy na urokakh geografii v zagalnoosvitnykh navchalnykh zakladakh [text] /Yaroslav Skuratovich. Metodychni rekomendatsii – NVP «Kartografia». Kiev, 2000. 16 s.
12. Teoreticheskie osnovy metodiki obucheniya geografii. /Pod red. A. E. Bibik i dr. [text]: M., «Prosvetshenie», 1968 g. – 243 s.
13. Topuzov O. Biblioteka elektronnykh naochnostei «Geografia, 7-11 klasi». Dlya zagalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv [elektroni resurs] / Oleg Topuzov, Oleksandr Kokhan. DP «Instytut pedagogichnykh informatsiynykh technology», Kiev, 2008.

*Назаренко Т. Г.*

### **ФОРМИРОВАНИЕ КАРТОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ**

Рассматриваются проблемы, связанные с процессом формирования у школьников основной школы картографической грамотности за счет введения картографических понятий на уроках географии. Осуществлен глубокий исследовательский анализ методики использования картографических материалов для обучения географии. На основании этого сделаны выводы о том, что наиболее актуальной является ориентация на информационно-телеком-

муникационные технологии, в том числе ГИС-технологии, широкий спектр учебно-программных продуктов, появившихся в последнее время, должны стимулировать развитие методики обучения картографии в школе на уроках географии.

**Ключевые слова:** основная школа, методика обучения географии в школе, картография, картоведение, картографические понятия.

*Nazarenko T.G.*

### **FORMING OF CARTOGRAPHIC LITERACY AT GEOGRAPHY LESSONS IN SECONDARY SCHOOL**

The article considers the problems associated with the forming of students' secondary school cartographic literacy by introducing a map of concepts in geography lessons. The author has made a deep analysis of the research methods of using maps in teaching geography. Based on what conclusions that the most urgent is to focus on information and communications technology, including GPS technology, a wide range of training and software products that have appeared in recent years, should stimulate the development of methods of teaching cartography school at geography lessons.

The appearing of new electronic cartographic products, educational software will encourage further development of methods of school geography, which includes a content mapping, creating new instructional techniques and organizational forms for learning the basics of cartography in school geography course, because we know that without a map impossible to learn geography.

Summarizing we can conclude that cartographic culture in secondary school students through a meaningful component of geography - cartography, part of which is a cartographic literacy.

Thus, an important part of geographical education at the present stage of development of Ukrainian schools is implementing information and communication technologies in the educational process of geography.

**Keywords:** secondary school, methodic of geography teaching in schools, cartography, mapping, cartographic concepts.



### Курач

#### **Лариса Іванівна –**

*завідувач відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук.*

#### **Коло наукових інтересів:**

*методика навчання російської мови та мов національних меншин; проблема відбору змісту компетентісно орієнтованих підручників з мов національних меншин.*

## **ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МОВ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН**

У статті розглянуто проблему розвитку лінгвокультурологічної компетентності учнів у процесі навчання мов національних меншин у загальноосвітніх навчальних закладах України.

Розкрито її значення та роль у рішенні задач особистісно орієнтованого й комунікативно спрямованого навчання.

Визначено поняття лінгвокультурологічної компетентності у контексті шкільної дидактики. Лінгвокультурологічну компетентність розглянуто як здатність учнів використовувати у процесі комунікації знання про культуру народу, що втілено в його національній мові; продуктивно взаємодіяти в умовах міжнаціонального спілкування.

Зроблено висновок, що розвиток лінгвокультурологічної компетентності сприяє формуванню національної самосвідомості учнів і національної толерантності як запоруки соціальної продуктивної взаємодії народів України.

**Ключові слова:** лінгвокультурологічна компетентність, загальноосвітні навчальні заклади України, мови національних меншин, комунікативно спрямоване навчання, культурно-ціннісні поняття.

**Постановка проблеми.** Ідеї антропоцентричної наукової парадигми, орієнтованої на особистість учня з його комунікативними та пізнавальними потребами, актуалізували у сучасній мовній освіті культуро-орієнто-



вані підходи до навчання мови. Серед них заслуговує на увагу лінгвокультурологічний підхід, що передбачає навчання мови у зв'язку з культурою народу.

Використання цього підходу визначається перш за все необхідністю ефективної реалізації змісту соціокультурної лінії навчання, яка представлена у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти і є обов'язковою складовою програм з навчання мов національних меншин у школах України.

Лінгвокультурологічний підхід до навчання мов національних меншин попри свою значущість ще не посів належного місця у системі мовної освіти у загальноосвітніх закладах України. Невизначеність концептуальних засад, нестача систематичної роботи з лінгвокультурологічним матеріалом, відсутність методичних розробок стримують його використання у шкільній практиці, що і визначає актуальність досліджуваної проблеми.

**Аналіз літератури з проблеми дослідження.** Проблема взаємодії мови і культури є однією з провідних у мовознавстві. Перші спроби вирішення цієї проблеми відображені у працях видатних науковців – антрополога і філософа В. Гумбольдта та мовознавця О. Потебні. В. Гумбольдт заклавав основи етнолінгвістики – наукового напрямку, що поєднував мову з життям народу, нації; кожна мова, на його думку, має індивідуальну форму, яка впливає на характер свідомості її носіїв. О. Потебня розвинув ідеї В. Гумбольдта про мову як діяльність духу. Великий філолог вбачав у мові народу властиві кожній людині та кожній спільноті спосіб та можливість сприймати світ у національно-культурному вираженні.

На теоретичних засадах єдності мови і культури розвинулося вчення послідовни-



**Фідкевич**

**Олена Львівна –**

*старший науковий співробітник відділу навчання мов*

*національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України, кандидат філологічних наук.*

**Коло наукових інтересів:**

*методика навчання російської мови та мов національних меншин, ціннісний аспект навчання мов у контексті сучасної шкільної освіти.*

ків В. Гумбольдта – неогумбольдціанців Е. Сепіра і Б. Ворфа, для яких культура виявляє себе у мові. Ці погляди ґрунтуються на сприйманні мислення як продукту мовної діяльності, а через мовну діяльність – і культури, що формує та реалізує думку у мовних категоріях і формах.

До ідеї вивчення культури через мову, мовну діяльність дійшли дослідники різних напрямів – філософи, мовознавці, культурологи, психологи (Л. Вінгенштайн, Н. Бор, А. Брюкнер, М. Бердяєв, К. Леві-Строс, В. Вернадський) та інші вчені, для яких мова була не лише засобом пізнання світу, а й чинником формування людини, її інформаційного коду.

Українські вчені (І. Огієнко, Ю. Шевельов, В. Ващенко, І. Чередніченко, С. Єрмоленко, В. Скляренко, П. Гриценко, В. Кононенко та ін.) розглядають мову як скарбницю національної культури, а культуру – як чинник формування мовних явищ і процесів.

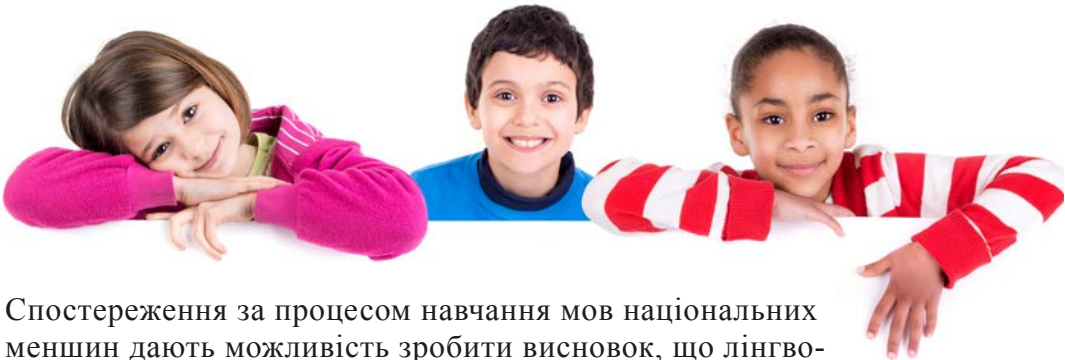
Проблему розвитку лінгвокультурологічної компетентності розглядали Д. Башуріна, В. Воробйов, Л. Городецька, Т. Донська, Ю. Прохоров, І. Ігнатова, В. Колесов, О. Мітрофанова, Л. Харченкова, В. Шаклеїн та інші дослідники.

У працях Н. Баландіної, В. Дороз, Н. Мішагіної, Л. Саяхової, Л. Ходякової репрезентовано складові елементи змісту лінгвокультурологічної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах, обґрунтовано вимоги до навчальних текстів, що містять культурологічний компонент.

**Формулювання цілей статті.** Мета статті – висвітлити проблему розвитку лінгвокультурологічної компетентності учнів у процесі навчання мов національних меншин у школах України; дати її визначення відповідно до завдань шкільної лінгводидактики; показати її значення та роль у розв’язанні завдань особистісно орієнтованого та комунікативно спрямованого навчання.

**Виклад основного матеріалу.** У науковій літературі поняття «лінгвокультурологічна компетентність» розглядається як: «знання ідеальним промовцем-слухачем всієї системи культурних цінностей, відображених у мові» [1, с. 74]; «інтеграційна якість особистості, що включає знання, уміння і навички, пов’язані з відбором, засвоєнням і переробкою, трансформацією і використанням у практичній діяльності інформації про лінгвокультуру, про загальні норми, правила і традиції вербального і невербального спілкування у рамках певної лінгвокультури» [2, с. 103]; «усвідомлення мови як феномену культури, культурно-історичного середовища, національної специфіки мовної картини світу, національно-культурного компоненту значення мовних одиниць» [3, с. 129].

Наразі у шкільній лінгводидактиці термін «лінгвокультурологічна компетентність» не використовується. Саме тому існує необхідність тлумачення цього поняття у методиці навчання мов національних меншин.



Спостереження за процесом навчання мов національних меншин дають можливість зробити висновок, що лінгвокультурологія у школі актуалізується найчастіше як етнокультурологія.

Безумовно, етнокультурна інформація важлива для формування уявлень учнів про традиції народу, його минуле. Однак зазвичай реалії минулого представлені лексикою пасивного сегменту, що характеризується низькою частотністю вжитку. Тому цей напрям роботи з розвитку лінгвокультурологічної компетентності не може бути пріоритетним. Важливо не тільки познайомити учнів з «національною лексикою» або з «культурно-національними реаліями», а й наблизити їх до розуміння сприйняття життя народу: чому у певних ситуаціях представники того або іншого народу так говорять, так відчувають і так діють.

Культурна інформація мовних одиниць має переважно імпліцитний характер, вона як би ховається за мовними значеннями, тому співвіднесення цих знань з емоційно-чуттєвою сферою учнів є важливою умовою розвитку їхньої лінгвокультурологічної компетентності. Включення лінгвокультурологічних знань в особистісний контекст учнів формує толерантне ставлення до іншої культури і сприяє глибшому осмисленню явищ рідної культури.

Таким чином, лінгвокультурологічна компетентність – це здатність учнів використовувати у процесі комунікації знання про культуру народу, втілену в його національній мові; продуктивно взаємодіяти в умовах міжнаціонального спілкування.

Лінгвокультурологічна компетентність за своїм змістом має інтегративний характер. Її розвиток взаємопов'язаний з процесом розвитку всіх основних компетентностей і передбачає засвоєння комплексного знання про мову як про систему мовних, культурних, соціальних норм і духовних цінностей, що обумовлені національною своєрідністю, ментальними установками народу.

Безумовно, визначити перелік культурних реалій, які є необхідними для розвитку лінгвокультурологічної компетентності, складно. Важко дати і чіткі критерії відчуття мови, розуміння характеру народу-носія цієї мови, особливо якщо йдеться про учнів загальноосвітніх шкіл. Проте складність процесу розвитку цієї компетентності не означає відмови від роботи у цьому напрямі.

Структурними елементами такої роботи є, насамперед, культурно-ціннісні поняття. Робота з культурно-ціннісними поняттями на уроках російської мови повинна ґрунтуватися на принципах комунікативно орієнтованого навчання у контексті активного вербального спілкування на уроці. У процесі навчання мови важливо надавати учням знання про цінності та їх культурний контекст, спираючись при цьому на їхні особистісні потреби, розвивати навички оцінної діяльності з урахуванням завдань формування толерантного міжособистісного та міжнаціонального спілкування.

У роботі з культурно-ціннісними поняттями необхідно спиратися не лише на національні, але й універсальні, загальнолюдські цінності, тому що у процесі навчання мов етнічних меншин важливо представляти загальні, об'єднуючі елементи; необхідно розвивати уміння вирішувати комунікативні завдання з урахуванням мовного, культурного та національного розмаїття світу (особливо з огляду на полікультурну ситуацію в Україні та розширення міжкультурних контактів українців з представниками інших країн).

Робота з культурно-ціннісними поняттями, як і лінгвокультурологічна робота у цілому, реалізується, насамперед, на основі культурологічних текстів, оскільки текст є основною одиницею формування мовної особистості. Саме через текст учень отримує можливість засвоювати нові знання та цінності, духовну культуру свого й іншого народу, порівнювати їхні етичні й естетичні позиції.

Під час відбору навчального матеріалу пріоритет потрібно надавати не просто текстам, насиченим мовними, країнознавчими, історичними фактами, а текстам, що дають можливість розвивати в учнів здатність до глибокого сприйняття та розуміння змісту. Це, передусім, прецедентні тексти, які відображають національну специфіку характеру народу, його світогляд, моральні підвалини: художні тексти класичної та сучасної літератури, твори усної народної творчості.

Ці тексти містять лінгвістичні одиниці з національно-культурним компонентом семантики та виступають як база когнітивних, соціокультурних, мовних знань, що забезпечують здатність учнів до продуктивного мовлення та успішної міжнаціональної комунікації.

Така системна робота з культурологічними текстами сприяє ефективності процесу розвитку лінгвокультурологічної компетентності, яка передбачає:

- усвідомлення мови як форми вираження культури народу;
- розуміння того, що слова і фрази мови мають культурний підтекст, знання якого важливе для взаєморозуміння;
- усвідомлення приналежності до своєї рідної культури, а також уміння пояснити іншим її особливості;
- опанування національно-культурної специфіки мови і мовної поведінки, мовного етикету, культури міжнаціонального спілкування;
- розуміння розмаїття мов і культур на основі міжкультурного і мовного зіставлень;

- розвиток толерантності як у міжособистісному, так і у міжнаціональному спілкуванні;
- здатність до вирішення комунікативних завдань з урахуванням національно-культурних особливостей учасників спілкування.

Зазначені складові лінгвокультурологічної компетентності визначають певні типи умінь учнів: когнітивних, аналітико-оцінювальних, творчих.

Когнітивні уміння передбачають, що учень має:

- сприймати і розуміти культурологічну інформацію у процесі роботи з текстами;
- знати основні види словників (тлумачний, словник синонімів, антонімів, фразеологізмів тощо), уміти з ними працювати;
- знаходити у навчальних текстах слова, що позначають культурно-ціннісні поняття, усвідомлювати їх універсальне значення та національну складову;
- знати правила мовленнєвого етикету.

Аналітико-оцінювальні уміння визначають здатність учнів:

- розпізнавати та класифікувати лексичні одиниці з національно-культурним компонентом семантики; складати на їх основі антонімічні пари, синонімічні ряди, підбирати до них споріднені слова, проводити елементарний етимологічний аналіз, порівняльний аналіз актуалізації цих лексичних одиниць в українській мові;
- уміти працювати з культурологічними текстами (ставити і відповідати на запитання до текстів, визначати тему й основну думку, складати план, знаходити нову та відому інформацію, переказувати тощо);
- визначати і аналізувати ціннісні принципи народу, світоглядні й етичні проблеми, відображені в оригінальних культурологічних текстах;
- уміти пояснювати сенс прислів'їв і приказок, що містять вивчені культурно-ціннісні поняття; зіставляти прислів'я різних народів, виявляючи загальне та національно унікальне.
- використовувати практично правила мовленнєвої взаємодії (соціальних норм поведінки й етикету) залежно від комунікативної ситуації.

У контексті розвитку лінгвокультурологічної компетентності до творчих зараховуємо такі уміння:

- складати діалоги, монологічні висловлювання, включаючи в них слова, що позначають культурно-ціннісні поняття;
- вести бесіду з приводу інформації, що міститься у культурологічних текстах;
- моделювати ситуації міжкультурного спілкування на основі інформації тексту;
- складати зв'язні висловлювання на культурно значущу тематику, відображену в програмі для відповідного класу.

**Висновки.** Мови національних меншин України є важливим засобом навчання і виховання учнів, їхнього духовно-морального й емоційно-естетичного розвитку, формування навичок ефективної комунікації.

Саме тому процес навчання рідної мови у школі передбачає, з одного боку, розвиток національної свідомості, а з іншого – сприйняття особливостей культур представників інших етносів, що живуть в Україні, як запоруку соціальної продуктивної взаємодії.

З урахуванням поліетнічності суспільства, у якому нині соціалізується молодь України, очевидною стає необхідність розроблення та використання лінгвокультурологічного підходу у процесі формування ключових і предметних компетентностей, у тому числі лінгвокультурологічної компетентності, розвиток якої надає можливість навчання мови у широкому культурному контексті. Культура народу стає найважливішим складником змісту курсів мов національних меншин. Це дає учителю змогу не лише знайомити учнів з культурними реаліями життя народу, мову якого вони вивчають, а розглядати національно-культурний компонент мовних та мовленнєвих одиниць, висвітлюючи важливі для народу ціннісні орієнтири, що сприятиме виникненню мотивації до навчання цих мов, формуванню міжнаціональної толерантності.

### Література

1. Воробьев В. В. Лингвокультурология : учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений / В. Воробьев. – М. : РУДН, 2008 – 336 с.
2. Подгорбунских А. А. Содержание понятия «Лингвокультурная компетентность студентов вуза» / А. А. Подгорбунских // Вестник Южно-Уральского государственного университета. № 38 (255), 2011. – Серия «Образование. Педагогические науки». Выпуск 14. – С. 100-103.
3. Саяхова Л. Г. Спецкурс «Русский язык в диалоге культур» в профессиональной подготовке студентов-филологов / Л. Г. Саяхова // Сопоставительная филология и полилингвизм : сб. науч. тр. / под ред. А. А. Аминовой, Н. А. Андрамоновой. – Казань, 2009. – С. 129.

### Referenses

1. Vorob'ev V. V. Lingvokul'turologija : ucheb. posobie dlja studentov vysshih ucheb. zavedenij / V. Vorob'ev. – M. : RUDN, 2008 – 336 s.
2. Podgorbunskih A. A. Soderzhanie ponjatija «Lingvokul'turnaja kompetentnost' studentov vuza» / A. A. Podgorbunskih // Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. # 38 (255), 2011. – Serija «Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki». Vypusk 14. – S. 100-103.

3. Sajahova L. G. Speckurs «Russkij jazyk v dialoge kul'tur» v professional'noj podgotovke studentov-filologov / L. G. Sajahova // Sopostavitel'naja filologija i polilingvizm : sb. nauch. tr. / pod red. A. A. Aminovoj, N. A. Andramonovoj. – Kazan', 2009. – S. 129.

*Курач Л. И., Фидкевич Е. Л.*

### **ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ НАЦИОНАЛЬНЫХ МЕНЬШИНСТВ**

В статье рассматривается проблема развития лингвокультурологической компетентности учащихся в процессе обучения языкам национальных меньшинств в общеобразовательных учебных заведениях Украины. Анализируются ее методологические и методические аспекты в дискурсе становления и развития лингвокультурологической концепции обучения языкам.

Раскрывается значение и роль лингвокультурологической компетентности в решении задач личностно-ориентированного и коммуникативно-направленного обучения.

Дано определение лингвокультурологической компетентности в контексте школьной дидактики. Лингвокультурологическая компетентность рассматривается как способность учащихся использовать в процессе коммуникации знания о культуре народа, воплощённой в его национальном языке; продуктивно взаимодействовать в условиях межнационального общения.

Сделан вывод, что развитие лингвокультурологической компетентности способствует формированию национального самосознания учащихся и национальной толерантности как залога социального продуктивного взаимодействия народов, живущих в Украине.

**Ключевые слова:** Лингвокультурологическая компетентность, языки национальных меньшинств, коммуникативно-направленное обучение, общеобразовательные учебные заведения Украины, культурно-ценностные понятия.

*Kurach L., Fidkevich O.*

### **THE PROBLEMS OF STUDENTS' LINGUOCULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF NATIONAL MINORITIES LANGUAGES STUDUING**

The challenge of the development of the pupils' linguocultural competence in the process of learning the languages of the national minorities in the Ukrainian secondary schools is studied. Its methodological and methodical aspects are analyzed in the discourse of the formation and the development of the linguocultural concept of language teaching. The significance and the role of the linguocultural competence

in the solution of the problems of the student-centered and the communicative-based training are covered.

The definition of the linguocultural competence in the context of the linguocultural school didactics is provided. The linguocultural competence is seen as the pupils' ability to use the knowledge about the culture of the people, embodied in its national language in the communication, to interact in terms of international communication effectively.

It was found that the linguocultural competence is integrative. Its development involves the assimilation of the complex knowledge of the language as a system of linguistic, cultural, social norms and cultural values, which are predetermined by the national originality and mental attitude of the people; that is the reason why the structural elements the linguocultural work are suggested to be the cultural value concepts. The authors emphasize that the study of the cultural value concepts must be based not only on the national but also on the universal human values; it is necessary to develop the ability to set their communication objectives, taking into account the national and cultural diversity of the world.

It is concluded that the development of the linguocultural competence contributes to the formation of the pupils' national consciousness and national tolerance as a guarantee of the social productive interaction of people living in Ukraine.

**Keywords:** linguocultural competence, national minorities languages, communicative-based training, educational institutions of Ukraine, cultural and value concepts.





УДК 373:116::303.2

## ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ОБ'ЄКТ ОЦІНЮВАННЯ

У статті розглядаються важливі теоретико-методичні аспекти оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу. На основі аналізу наукової літератури, визначення суттєвих видових ознак уточнено поняття «інноваційний розвиток загальноосвітнього навчального закладу», «оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу». Розглянуто змістовий (структурно-функціональний) і процесуальний аспекти інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, виділено найважливіші компоненти його системи, визначено основні функції вказаного розвитку. Окреслено сутнісні характеристики процесу інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, які мають теоретичне й прикладне значення для його оцінювання.

**Ключові слова:** загальноосвітній навчальний заклад; інноваційний розвиток; педагогічне оцінювання.

**Постановка проблеми.** Модернізація вітчизняної системи освіти, зокрема системи загальної середньої освіти, забезпечення європейських стандартів її якості вимагає концентрації зусиль нашої держави й суспільства на вирішенні цієї проблеми, ефективного використання актуальних, генерування й залучення нових ресурсів [7]. Одним з прихованих потужних механізмів реформування системи освіти з вказаною вище метою є інноваційний розвиток загальноосвітніх



**Пузіков**

**Дмитро Олегович –**

*завідувач відділу  
інновацій та стратегій  
розвитку освіти  
Інституту педагогіки  
НАПН України, кандидат  
педагогічних наук.*

**Коло наукових інтересів:**

*педагогічне прогнозування,  
модельовання й проектування,  
освітні інновації,  
інноваційний розвиток  
загальноосвітнього  
навчального закладу,  
компетентнісний підхід  
в освіті, методика навчання  
суспільствознавчих  
дисциплін.*

навчальних закладів. Такий шлях розвитку загальноосвітнього навчального закладу (далі – ЗНЗ) має суттєві переваги: активізує продуктивну участь його в процесах оновлення вітчизняної системи освіти, забезпечує інтенсифікацію освітньої діяльності ЗНЗ, створює передумови для швидкого реагування педагогічного колективу на освітні запити особистості, сім'ї та суспільства, полегшує впровадження необхідних освітніх інновацій тощо.

Оптимальне й ефективне використання означеного вище механізму освітніх змін стане можливим за умови створення комплексу необхідного теоретико-методичних, нормативно-правових, організаційних основ тощо. Однією з важливих проблем становлення теоретико-методичного забезпечення інноваційного розвитку ЗНЗ є створення теоретичних і технологічних основ його оцінювання. Вагомим кроком на шляху до вирішення цієї проблеми є уточнення поняття та з'ясування сутнісних характеристик процесу інноваційного розвитку ЗНЗ, які мають значення для його оцінювання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти процесу інноваційного розвитку системи освіти взагалі та навчальних закладів різних рівнів і типів зокрема досліджувалися багатьма вітчизняними і зарубіжними вченими: Л.М. Ващенко, К.В. Гораш, Дж. Гатто, Л.І. Даниленко, Г. Драйденом й Дж. Вос, Г.В. Єльніковою, І.Г. Єрмаковим, Ю.Л. Загумьонновим, В.М. Зоц, В.С. Лазаревим, С.В. Кириленко, В.В. Краєвським, В.Г. Кременем, О.І. Ляшенком, О.Я. Мариновською, Л.А. Онищук, А.О. Остапенком, В.Ф. Паламарчук, Дж. Равеном, М. Фулланом, О.Я. Савченко, О.В. Сухомлинської, А.В. Хурторським, А.Д. Цимбалару та ін.

Проблематика оцінювання інноваційного розвитку системи освіти, окремих аспектів інноваційної освітньої діяльності (управлінського, інформаційного, методичного, технологічного тощо), певних типів навчальних закладів досліджувалися Л.М. Ващенко, К.В. Гораш, Л.І. Даниленко, Г.В. Єльніковою, І.Г. Єрмаковим, Ю.Л. Загумьонновим, С.В. Кириленко, В.І. Масловим, В.А. Ясвіним та ін.

Аналіз результатів наукових досліджень, викладених у працях цих учених засвідчує актуальність подальшого розроблення теоретико-методичного забезпечення оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ та зумовлює потребу в уточненні понять «інноваційний розвиток загальноосвітнього навчального закладу» й «оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу», здійснення систематизації наукових знань про означений процес задля оптимізації розроблення теорії й технології його оцінювання.

**Формулювання цілей статті.** Цілями цієї статті є: уточнення понять «інноваційний розвиток загальноосвітнього навчального закладу» та «оцінювання інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу»; систематизація наукових знань про структурно-функціональні, процесуальні та інші суттєві характеристики інноваційного розвитку ЗНЗ.

**Виклад основного матеріалу.** Одним із найоптимальніших визначень поняття інноваційний розвиток ЗНЗ є дефініція, представлена в Концепції інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, розробленого науковими співробітниками Інституту педагогіки НАПН України. Вони визначили це поняття як «об’єктивно зумовлений, цілеспрямований, незворотний процес, що забезпечує його <ЗНЗ> перехід з одного стану в інший, який здійснюється переважно шляхом введення якісно нових елементів, властивостей і характеристик» [2, с. 28 – 29]. Це визначення розвинуто в монографічному дослідженні, в якому інноваційний розвиток ЗНЗ розглядається як «процес керованих інноваційних змін педагогічної системи школи, її компонентів (освітнього, дидактичного, виховного, управлінського, матеріально-технічного тощо) та їхніх структурних елементів, які приводять до якісно нового рівня освітньої діяльності, суттєво поліпшують результати діяльності загальноосвітнього навчального закладу та його конкурентоспроможність» [4, с. 12].

На нашу думку, вказане вище визначення варто уточнити. Передовсім зазначимо, що родовим для поняття «інноваційний розвиток загальноосвітнього навчального закладу» є «розвиток загальноосвітнього навчального закладу», а ще узагальненішим – філософська категорія «розвиток». Розглянемо останню.

Розвиток є однією з найважливіших категорій філософії, якою означають універсальну властивість матерії й свідомості – закономірне і незворотне змінення; перехід з одного якісного стану в інший: більш або менш досконалий (прогрес або регрес); від простого до складного; від нижчого до вищого (і навпаки) [8, с. 702]. Філософи виділяють екстенсивний (прояв, збільшення або зменшення того, що вже існувало) та інтенсивний (виникнення якісно нових форм) розвиток [9, с. 382].

На основі зазначеного вище, ми можемо виділити дві чіткі видові ознаки інноваційного розвитку ЗНЗ, які відрізняють його від інших можливих різновидів розвитку школи. По-перше, – це його *прогресивний*, а по-друге, *інтенсивний* характер, завдяки чому відбувається досягнення якісно нового стану освітньої діяльності ЗНЗ, який здійснює цей розвиток.

Як ми вже зазначили вище, інноваційний розвиток ЗНЗ є різновидом (варіантом) розвитку школи. Тому необхідно вказати на інші видові ознаки, які дають змогу виокремити поняття «інноваційний розвиток загальноосвітнього навчального закладу» із загального поняття «розвиток загальноосвітнього навчального закладу».

Зазначимо, що для позначення станів, явищ і процесів, протилежних інноваційним, у сучасній науковій літературі вживається поняття «традиційний» (або «рутинний») [6]. Такий дихотомічний поділ, інноваційний – традиційний (або рутинний), на нашу думку, є цілком прийнятним для дослідження. Отже, якщо ми здійснюємо класифікацію розвитку ЗНЗ на основі його інноваційності, то отри-

муємо два різновиди: інноваційний розвиток і традиційний (рутинний) розвиток ЗНЗ. Розглянемо сутнісні відмінності інноваційного розвитку.

1. *Інноваційний розвиток ЗНЗ є понаднормативною, ініціативною активністю його педагогічного колективу, не зумовленою виконанням загальнообов'язкових вимог до його діяльності.* Зрозуміло, що така ініціативна діяльність не повинна суперечити правовим нормам. І цілком можливо, що інноваційний розвиток ЗНЗ розглядатиметься як нормативно закріплена вимога в найближчій перспективі. Однак чинне законодавство про освіту не розглядає інноваційний розвиток ЗНЗ як його загальнообов'язкову діяльність. Це означає, що педагогічний колектив ЗНЗ, в якому він відбувається, з власної волі (добровільно) бере на себе відповідальність і зобов'язання здійснювати інноваційну освітню діяльність, досягати освітніх результатів, вищих за нормативні.

Виходячи з зазначеного вище варто замислитися над такою проблемою: чи коректно вести мову про інноваційний розвиток тих ЗНЗ, які не повною мірою виконують вимоги Державних освітніх стандартів?

2. Виходячи з зазначеного вище, *загальнообов'язкове (масове) упровадження освітніх інновацій (зумовлене розпорядженнями органів управління освітою)*, результат застосування яких розглядатиметься й оцінюватиметься як нормативний, *не варто розглядати як складову інноваційного розвитку ЗНЗ.* Однак, з іншого боку, так само не варто включати елементи оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ до процедур його атестації до того, як означений розвиток стане нормативною вимогою.

3. Добровільний, ініціативний характер інноваційного розвитку ЗНЗ породжує його найвагомішу перевагу – можливість якнайповнішого урахування індивідуальних запитів й унікальних обставин функціонування конкретної школи. Таким чином, попри загальні риси, зумовлені типом, місцем розташування, специфікою педагогічного й учнівського колективів, «модними» освітніми віяннями, *зміст, засоби й результати інноваційного розвитку кожного конкретного ЗНЗ завжди матимуть своєрідність, специфічний характер.*

4. Якщо в традиційному, рутинному розвитку головну роль відіграє кількісне прирощення, екстенсивний ріст, то *в процесі інноваційного розвитку ЗНЗ основна увага надається якісним перетворенням, інтенсифікації освітньої діяльності, досягненню очікуваних освітніх результатів.*

5. Інноваційний розвиток ЗНЗ має принциповий *пошуково-експериментальний характер*, оскільки спрямований не на відтворення наявного, а на досягнення якісно нового стану освітньої діяльності ЗНЗ.

6. *Інтегративний характер*, за якого кумулятивний інноваційний результат розвитку є важливішим за інноваційність окремих розробок, що впроваджуються. Кумулятивний ефект інноваційного розвитку можна отримати системно впроваджуючи розробки, які вже не є інноваціями.

Отже, поняття «інноваційного розвитку ЗНЗ» ми розглядаємо як процес якісних взаємопов'язаних інноваційних змін компонентів педагогічної системи сучасного навчального закладу, зумовлений добровільною інноваційною освітньою діяльністю його педагогічного колективу, які призводять до якісно нових, інноваційних освітніх результатів.

Оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ – це один з найважливіших складників управління означеним процесом. Поняття «оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ», на нашу думку, можна визначити як процес установлення якісного рівня й кількісних показників (загальних і за кожним окремим компонентом) інноваційного розвитку ЗНЗ [5], надання йому якісної й кількісної об'єктивної й обґрунтованої оцінки.

Таким чином, оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ має виконувати такі найголовніші завдання:

1. Установлювати якісний характер розвитку ЗНЗ (інноваційний або традиційний; номінальна шкала).

2. Визначити якісний рівень інноваційного розвитку конкретного ЗНЗ (наприклад: низький, середній, високий; порядкова шкала).

3. Установлювати й виміряти кількісні показники інноваційного розвитку конкретного ЗНЗ, які дадуть змогу визначати дистанцію, інтервал між інтегральним або окремими (за компонентами) показниками інноваційного розвитку шкіл, які перебуватимуть на одному або різних його якісних рівнях (у балах; метрична шкала).

4. Сприяти розробленню рекомендацій, на основі яких здійснюватиметься коригування інноваційного розвитку ЗНЗ.

Інноваційний розвиток ЗНЗ як об'єкт оцінювання є процесом кількісних та якісних інноваційних змін ЗНЗ, що зумовлюють новий якісний рівень щодо його організації й освітньої діяльності, інноваційні освітні результати. Предметом оцінювання є результати цих інноваційних змін. Зазначене вище зумовлює мету оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ – визначення його якісного рівня й кількісних показників через вимірювання комплексу інноваційних змін. Таким чином, процес інноваційного розвитку ЗНЗ розглядається в дослідженні як системний об'єкт, на який спрямовано специфічну пізнавальну діяльність відповідних суб'єктів управління й наукового пізнання системи освіти.

В інноваційному розвитку ЗНЗ є змістовий і процесуальний аспекти.

Змістовий аспект інноваційного розвитку ЗНЗ охоплює: а) його структуру (суб'єкти, об'єкти, цілі та завдання, механізми, перебіг, умови, результати); б) сукупність конкретних процесів (управлінських, кадрових, методичних, інформаційних, освітніх, соціально-психологічних тощо), за допомогою яких утілюється зміст означеного розвитку; в) сукупність конкретних інноваційних змін, що відбуваються в структурі та освітній діяльності навчально-

го закладу. Вивчення змістового аспекту, який означає статику інноваційного розвитку ЗНЗ, сприяє установленню чітких критеріїв і показників, за якими він оцінюватиметься.

Ми можемо запропонувати структуру системи інноваційного розвитку ЗНЗ, з урахуванням його найважливіших структурних компонентів (рис. 1).



Рис. 1. Структурна модель інноваційного розвитку ЗНЗ (компоненти)

Таким чином, оцінюванню підлягатимуть: кадровий потенціал, організація й управління, методика (засоби, технологія), зміст (інноваційні освітні зміни), ресурси, результати інноваційного розвитку ЗНЗ.

Означення структури дає нам змогу виділити функції інноваційного розвитку ЗНЗ, що конкретизують його призначення, визначають доцільність структурних елементів і процесів.

Головною функцією інноваційного розвитку ЗНЗ є *інноваційно-перетворювальна*. Вона передбачає здійснення системних інноваційних трансформацій у педагогічній системі ЗНЗ, досягнення нової, інноваційної якості його діяльності. З нею пов'язані інші функції означеного розвитку:

- *інформаційно-просвітницька* (поширення інформації про освітні й педагогічні інновації, інноваційну освітню діяльність у ЗНЗ; розвиток інноваційної культури педагогічного колективу тощо);

- *освітня й самоосвітня* (засвоєння педагогами й зацікавленими особами знань про теорію й практику інноваційного розвитку ЗНЗ, оволодін-

ня відповідними методиками й технологіями, здобуття досвіду, формування необхідних складових професійної компетентності тощо);

– *стимульовально-мотиваційна* (формування в учасників мотивації до подальших інноваційних перетворень, стимулювання педагогічної творчості, інноваційної освітньої діяльності педагогів тощо);

– *прогностично-випереджальна* (передбачення оптимальних шляхів розвитку ЗНЗ, забезпечення випереджального розвитку його освітньої діяльності відносно особистісних і суспільних освітніх запитів);

– *проектна* (визначення й фіксація цілей і завдань, уявлень про засоби, перебіг, результати розвитку ЗНЗ у відповідній проектній документації з різною мірою деталізації (концепція, програми, плани тощо);

– *організаційно-ресурсна* (зміни в організаційній структурі ЗНЗ, створення ресурсів, необхідних для його інноваційної освітньої діяльності й подальшого розвитку);

– *методична* (створення інноваційних освітніх технологій, оптимізація змісту освіти, розроблення нових методик навчання й виховання тощо);

– *оцінно-регулятивна* (контроль перебігу й оцінювання досягнутих результатів, унесення необхідних коректив у подальшу діяльність).

Процесуальний аспект висвітлює динаміку інноваційного розвитку ЗНЗ, вказує на етапи, послідовність яких породжує його цикл. На думку Л.М. Ващенко, інноваційний розвиток ЗНЗ передбачає «розгортання інноваційних процесів у режимі функціонування та режимі розвитку» [1, с. 19]. Режим розвитку сприяє «нарощуванню наявних можливостей школи», які дають змогу тимчасово перейти до режиму функціонування, який забезпечуватиме «стабільність, в умовах якої будуть зароджуватися нові елементи розвитку» [1, с. 19].

Виходячи з указанного вище, цикл інноваційного розвитку ЗНЗ можна уявити як логічну послідовність таких основних етапів:

– *функціонування* (реалізація окремих програм і планів, використання інноваційних здобутків минулих етапів, накопичення нових освітніх потреб і запитів, формулювання інноваційних ідей);

– *концептуалізації та проектування* (осмислення потреб і формулювання основних цілей розвитку ЗНЗ на найближчу й віддалену перспективи, створення концепції його інноваційного розвитку, яка деталізується у відповідних програмах і планах, комплексі інноваційних освітніх розробок, які впроваджуватимуться в ньому);

– *упровадження* (переведення ЗНЗ у режим інноваційного розвитку, упровадження інноваційних розробок, досягнення необхідних кількісних і якісних інноваційних змін);

– *оцінювання та коригування* (оцінювання результатів інноваційного розвитку ЗНЗ і внесення відповідних коректив у подальшу діяльність);

– *функціонування* (яким завершується попередній і розпочинається новий цикл інноваційного розвитку ЗНЗ).

Проходження зазначених етапів позначається на конкретних інноваційних процесах і зумовлює настання відповідних інноваційних змін, які необхідно брати до уваги для успішного здійснення оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ.

Зазначене вище дає нам змогу виділити ще декілька властивостей інноваційного розвитку ЗНЗ, які також важливо урахувати в ході його оцінювання.

По-перше, – це *цілеспрямованість процесу інноваційного розвитку ЗНЗ*. Означений розвиток не виключає стихійних елементів, породжених спонтанною педагогічною творчістю учасників. Він лише урізноманітнюється та збагачується ними, однак не детермінується, оскільки є процесом спеціально організованим, керованим і контрольованим. У зв'язку з цим можна вказати на значення управління інноваційним розвитком школи і необхідність створення програмних документів, на основі яких він здійснюватиметься й оцінюватиметься. На думку більшості дослідників, цілі та завдання інноваційного розвитку ЗНЗ мають визначатися в його Концепції, а деталізуватися у відповідних програмах і планах. Завдяки цілеспрямованості й цілевідповідності інноваційного розвитку ЗНЗ створюється міцний фундамент не лише для досягнення, але й для оцінювання його результатів. Адже оцінити результативність певної діяльності, цілі якої (тобто уявлення про очікуваний результат) не були визначені, складно так само, як і здійснювати її.

Урахування означеної вище властивості інноваційного розвитку ЗНЗ в процесі його оцінювання породжує низку домінант: 1) поставлені цілі та завдання розвитку повинні оцінюватися за відповідними параметрами (чіткість, деталізованість, узгодженість, реалістичність тощо); 2) у процесі оцінювання необхідно урахувати як загальні, інваріантні цілі інноваційного розвитку, так і специфічні завдання, породжені особливостями ЗНЗ, його моделлю та Концепцією розвитку; 3) означене вище обумовлює виділення концептуально-цільового критерію оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ; 4) оцінювання цілей і завдань (загалом – програмних документів) інноваційного розвитку ЗНЗ є прерогативою експертів, здійснюватиметься засобами експертної оцінки.

По-друге, – це *системний характер означеного процесу*. ЗНЗ є складною, багатокomпонентною соціальною системою, яка, в свою чергу, є складником системи загальної середньої освіти й місцевої громади як соціальної системи. Основні системні властивості ЗНЗ проектуються на структуру його інноваційного розвитку, який теж є системним об'єктом (має структуру, складається із сукупності відповідних інноваційних процесів), може розглядатися як динамічна система. Таким чином, оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ повинно враховувати системний характер як означеної освітньої установи, так й означеного процесу інноваційних перетворень.



Системне бачення інноваційного розвитку ЗНЗ має особливе значення для адекватного оцінювання його результатів – кількісних і якісних інноваційних змін у його структурі та освітній діяльності.

Узагальнені результати інноваційного розвитку ЗНЗ, виходячи з його системного характеру, не варто зводити до простої суми упроваджених освітніх інновацій. Взагалі, бачення інноваційного розвитку ЗНЗ як процесу накопичення упроваджених освітніх і педагогічних інновацій є, на нашу думку, помилковим. Воно дає змогу побачити лише кількісні зміни. Виникає ілюзія, що чим більше освітніх інновацій упроваджено, тим інноваційнішою є школа. Насправді, упровадження певної освітньої інновації лише тоді веде до інноваційного розвитку ЗНЗ, коли її позитивний вплив позначається на всій його педагогічній системі.

Тобто, що б стати чинником інноваційного розвитку школи, певна освітня інновація має знайти відображення: в управлінській діяльності, в методичній роботі, в педагогічному процесі (як навчання, так і виховання), в змінах в освітньому середовищі й освітньому просторі ЗНЗ, у розвитку загальної, ключових і предметних компетентностей учнів, тобто помітно позначитися на освітніх результатах.

Грунтуючись на системному баченні процесу інноваційного розвитку ЗНЗ, можна стверджувати, що він не зводиться виключно до упровадження освітніх інновацій, а його результати не є простою сумою результатів цих нововведень. Як процес, так і результати означеного розвитку, в разі його успіху, – завжди масштабніші, породжують ширші й багатоманітніші інноваційні зміни в структурі й діяльності ЗНЗ.

Таке бачення процесу і результатів інноваційного розвитку ЗНЗ знаходить підтримку у методичній літературі, в якій зазначається, що цільові, структурні, технологічні, кадрові «джерела <інноваційних> змін взаємозалежні: зміна в одному з них стає причиною змін в інших, що визначає інноваційний розвиток загальноосвітнього навчального закладу» [3, с. 32].

По-третє, *комплексність інноваційного розвитку* ЗНЗ. Цей процес охоплює, пов'язує й поєднує сукупність досить різномірних явищ (освітньо-управлінських, методичних, інформаційних, дидактичних, виховних, соціально-педагогічних, соціально-психологічних тощо) і процесів (розвитку управління навчальним закладом і внутрішньошкільної методичної роботи, інноваційного розвитку навчально-виховного процесу, ресурсного забезпечення, соціального партнерства школи тощо), які можна розглядати як певну цілісність.

Комплексний характер інноваційного розвитку ЗНЗ зумовлює значення управлінської діяльності. Управління цим розвитком забезпечує організацію, узгодження й синхронізацію пов'язаних із ним інноваційних процесів тощо.

По-четверте, *варіативний характер* інноваційного розвитку ЗНЗ. Залежно від типу, досягнутого рівня освітньої діяльності, потенціалу педагогічного колективу, поставлених цілей і завдань розвитку, наявних умов і ресурсів, соціально-психологічного клімату та інших обставин конкретного ЗНЗ,

його інноваційний розвиток набуває особливий, своєрідний характер. Отже, вихідний стан, цілі та завдання, умови, засоби, перебіг і, як наслідок, результати інноваційного розвитку мають як інваріантні, так і варіативні риси, які необхідно враховувати в ході його оцінювання.

По-п'яте, – це *динамічність і тривалість процесу інноваційного розвитку* ЗНЗ, наявність проміжку часу між започаткуванням інноваційних освітніх процесів, упровадженням у школі відповідних інноваційних перетворень й отриманням якісно нових результатів її діяльності. Окремі освітні й педагогічні інновації можуть давати позитивні наслідки досить швидко (найбільшою мірою це стосується методик і технологій освітньої діяльності). Однак системні інноваційні зміни пов'язані зі складним і довготривалим процесом досягнення нової якості діяльності ЗНЗ, який передбачає зазначені вище етапи інноваційного розвитку.

З огляду на зазначене вище, в ході оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ необхідно враховувати на його тривалість, звертати увагу не лише на буття закладу (актуальні результати діяльності), але й на перспективи й тенденції подальшого становлення, зумовлені інноваційними змінами.

**Висновки дослідження.** Отже, інноваційний розвиток ЗНЗ – це процес якісних взаємопов'язаних інноваційних змін компонентів педагогічної системи сучасного навчального закладу, зумовлений добровільною інноваційною освітньою діяльністю його педагогічного колективу, які (зміни) призводять до якісно нових, інноваційних освітніх результатів.

Розглядаючи інноваційний розвиток ЗНЗ як системний об'єкт оцінювання, в ньому можна виділити такі компоненти: суб'єкти, об'єкти, управління, засоби, зміст, ресурси, результати. Інноваційний розвиток ЗНЗ виконує такі основні функції: інформаційно-просвітницьку, освітню й самоосвітню, стимулювально-мотиваційну, прогностично-випереджальну, проектну, організаційно-ресурсну, методичну, оцінно-регулятивну.

Інноваційний розвиток ЗНЗ передбачає проходження таких етапів: функціонування, концептуалізація та проектування, упровадження, оцінювання та коригування, функціонування (далі цикл повторюється).

Для ефективного оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ необхідно враховувати такі його сутнісні властивості: цілеспрямованість, системність, комплексність, варіативність, динамічність і тривалість, прогресивність (спрямованість до оптимальнішого, досконалішого), інтенсивність (спрямованість на досягнення якісного нових форм і змісту діяльності), ініціативність (добровільний і понаднормативний характер активності педагогічного колективу), експериментальний характер.

Оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ – це процес установаження якісного рівня й кількісних показників (загальних і за кожним окремим компонентом) інноваційного розвитку ЗНЗ, надання йому якісної й кількісної об'єктивної й обґрунтованої оцінки.

## Список використаних джерел

1. Ващенко Л. М. Наукові ідеї та положення інноваційного розвитку післядипломної педагогічної освіти / Л.М. Ващенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2011. – № 2. – С. 16 – 20.
2. Концепція інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу (проект) / Г.Д. Щекатунова, А.Д. Цимбалару, О.І. Красота, Д.О. Пузіков, К.В. Гораш // Рідна школа. – 2011. – № 6 (978). – С. 28 – 38.
3. Організатору інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі : методичний порадник / Автори-упорядники: Ю.І. Завалевський, С.В. Кириленко та ін. – К.–Чернівці : Букрек, 2014. – 420 с.
4. Організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів : монографія / Щекатунова Г.Д., Тесленко В.В., Цимбалару А.Д., Гораш К.В., Пузіков Д.О. та ін. – К.: Педагогічна думка, 2013. – 264 с.
5. Пузіков Д.О. Модель оцінювання інноваційного розвитку ЗНЗ: структура та функції / Д.О. Пузіков // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини. – Умань, 2013. – Вип. 46. – С. 281 – 286.
6. Сурмин Ю.П. Теория социальных технологий : учеб. пособие / Ю.П. Сурмин, Н.В. Туленков. – К. : МАУП, 2004. – 608 с.
7. Топузов О.М. Забезпечення якості загальної середньої освіти: на шляху до європейських стандартів / О.М. Топузов // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 16 – 27.
8. Философский словарь / авт.-сост.: И.В. Андрущенко, О.А. Вусатюк, С.В. Линецкий, А.В. Шуба. – К. : А.С.К., 2006. – 1056 с.
9. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост.: Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. – М. : ИНФРА-М, 2006. – 576 с.

## References

1. Vashhenko L.M. Naukovi ideji ta polozhennja innovacijnogho rozvytku pisljadypломnojji pedagoghichnojji osvity / L.M. Vashhenko // Pisljadypломna osvita v Ukrajinі. – 2011. – # 2. – S. 16 – 20.

2. Koncepcija inovacijnogho rozvytku zaghajnoosvitnjogho navchaljnogho zakladu (proekt) / Gh.D. Shhekatunova, A.D. Cymbalaru, O.I. Krasota, D.O. Puzikov, K.V. Ghorash // Ridna shkola. – 2011. – # 6 (978). – S. 28 – 38.
3. Orghanizatoru inovacijnoji dijajlnosti ta doslidno-eksperymentalnoji roboty u zaghajnoosvitnjomu navchaljnomu zakladi : metodychnyj poradnyk / Avtory-uporjadnyky: Ju.I. Zavalevsjkyj, S.V. Kyrylenko ta in. – K.–Chernivci : Bukrek, 2014. – 420 s.
4. Orghanizacijno-pedaghoghichni zasady inovacijnogho rozvytku zaghajnoosvitnikh navchaljnykh zakladiv : monografija / Shhekatunova Gh.D., Teslenko V.V., Cymbalaru A.D., Ghorash K.V., Puzikov D.O. ta in. – K.: Pedagoghichna dumka, 2013. – 264 s.
5. Puzikov D.O. Modelj ocinjuvannja inovacijnogho rozvytku ZNZ: struktura ta funkciji / D.O. Puzikov // Psykhologho-pedagoghichni problemy siljsjkoji shkoly : zb. nauk. pracj Umansjkogho derzh. ped. un-tu im. Pavla Tychyny. – Umanj, 2013. – Vyp. 46. – S. 281 – 286.
6. Surmin Ju.P. Teorija social'nyh tehnologij : ucheb. posobie / Ju.P. Surmin, N.V. Tulenkov. – K. : MAUP, 2004. – 608 s.
7. Topuzov O.M. Zabezpechennja jakosti zaghajnoji serednjoji osvity: na shljakhu do jevropejsjkykh standartiv / O.M. Topuzov // Ukrajinsjkyj pedagoghichnyj zhurnal. – 2015. – # 1. – S. 16 – 27.
8. Filosofskij slovar' / avt.-sost.: I.V. Andrushhenko, O.A. Vusatjuk, S.V. Lineckij, A.V. Shuba. – K. : A.S.K., 2006. – 1056 s.
9. Filosofskij jenciklopedicheskiy slovar' / red.-sost.: E.F. Gubskij, G.V. Korableva, V.A. Lutchenko. – M. : INFRA-M, 2006. – 576 s.

*Пузиков Д. О.*

## **ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ КАК ОБЪЕКТ ОЦЕНИВАНИЯ**

В статье рассматриваются важные теоретико-методические аспекты оценивания инновационного развития общеобразовательного учебного заведения. На основе анализа научной литературы, определения существенных видовых признаков уточнено понятие «инновационное развитие общеобразовательного учебного заведения». Рассмотрены содержательный (структурно-функциональный) и процессуальный аспекты инновационного развития общеобразовательного учебного заведения. Выделены важнейшие компоненты его системы, определены основные функции указанного развития. Очер-

чены сущностные характеристики процесса инновационного развития общеобразовательного учебного заведения, значимые для теории и практики его оценивания. Уточнено понятие «оценивания инновационного развития общеобразовательного учебного заведения».

**Ключевые слова:** общеобразовательное учебное заведение; инновационное развитие; педагогическое оценивание.

**Puzikov D.O.**

### INNOVATIVE DEVELOPMENT OF A COMPREHENSIVE EDUCATIONAL INSTITUTION AS AN OBJECT FOR ASSESSMENT

In the article, the important theoretical and methodological aspects of the comprehensive educational institution innovative development are covered. On the basis of the analysis conducted on the scientific literature and the definition of the essential specific features, the concept *innovative development of a comprehensive educational institution* was specified; it is a process related to the qualitative inter-related innovative changes in all components of an educational system of a contemporary academic institution that is predetermined by the voluntary innovative educational activities of its teaching staff; these changes lead to the qualitatively new, innovative educational outcomes. The content (structural and functional) as well as the procedural aspects of a comprehensive educational institution innovative development were studied; the key components of its system were underscored; the principal function of the general development (informational and educative, educational and self educational, incentive and motivational, prognostic and forward, project, organizational and resource, methodological, evaluative and regulatory ones) were defined. The stages of the innovative development of a comprehensive educational institution were determined; they are the following: functioning, conceptualization and projecting, implementation, evaluation, adjustment, functioning (then, there is the repetition of the same cycle). The essential features of the innovative development process of a comprehensive educational institution which are significant for the evaluation theory and practice (determination, consistency, complexity, variability, dynamics and duration, progress (the aim to achieve the more optimal and the improved aspects), intensity (the focus on the achievement of the qualitatively new form and content of activity), initiative (the voluntary and the excessive nature of the pedagogical staff activity), experimental) were outlined. The concept *evaluation of innovational development of general educational institution* was specified; it is a process of ensuring a qualitative level and the quantitative indexes (general ones and the ones for each individual component) of the innovative development of a comprehensive educational institution which is provided a qualitative and quantitative, objective as well as specified evaluation.

**Keywords:** comprehensive educational institution; innovative development; assessment.



## **Руденко**

**Віктор Дмитрович** —

*кандидат педагогічних наук, доцент, місце роботи – Інститут педагогіки НАПН України, провідний науковий співробітник. Коло наукових інтересів – інформаційні технології в освіті, алгоритмізація та програмування, автор багатьох навчальних посібників з інформатики для учнів і студентів, автор двох підручників з інформатики.*

## **СУЧАСНА КОМП'ЮТЕРНА ГРАМОТНІСТЬ І ПРОБЛЕМИ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ІНФОРМАТИКИ**

Обґрунтовано, що гасло «Програмування – друга грамотність», під яким у навчальні програми середньої загальноосвітньої школи запроваджувався предмет «Інформатика», було актуальним і відповідало вимогам часу. Сучасна інформатика не може існувати без інформаційних технологій, проте вона також не може існувати без алгоритмізації та програмування, які були, є й будуть її теоретичною платформою і фундаментом як науки. Попит на програмістів-професіоналів високої кваліфікації у світі зростає, насамперед через економічні умови. Розроблення програмного забезпечення є високорентабельною галуззю економіки держави. Завдяки своїй специфіці індустрія програмного забезпечення не потребує значних капітальних вкладень і державних інвестицій, витрат природних ресурсів, сприяє розвитку національної економіки як інноваційної й експортоорієнтованої. Аналіз змісту навчання, визначеного навчальною програмою з інформатики для масової школи, не повністю відповідає сучасним запитам суспільства. Зокрема, недостатню увагу приділено алгоритмізації і програмуванню, які безпосередньо пов'язані з професією програміста. Із 245 год на алгоритмізацію та програмування припадає лише 33 год, тобто близько 13 % від загальної кількості годин на предмет. За цей час неможливо на свідомому рівні засвоїти базові принципи алгоритмізації та програмування. Пропонується відвести на них не менше 30 % загальної кількості годин на

предмет, а також залишити за вчителем право вибору мови програмування, на базі якої слід вивчати основні алгоритмічні конструкції.

**Ключові слова:** предмет інформатика, комп'ютерна грамотність, алгоритмізація та програмування, мови програмування, інформаційні технології.

Тридцять років тому під гаслом «Програмування – друга грамотність» у загальноосвітніх навчальних закладах було запроваджено навчальний предмет «Інформатика». Він вивчався у старших класах в обсязі 102 год, які майже повністю відводилися на алгоритмізацію та програмування.

Рішення про запровадження інформатики у у навчальні програми середньої загальноосвітньої школи було зумовлено багатьма факторами. Обчислювальна техніка на той час досягла величезних темпів розвитку. Вона стрімко поширювалася в різних сферах людської діяльності. Але для ефективного її використання не вистачало ні підготовлених кадрів, ні відповідного програмного забезпечення. Кожне підприємство, установа, вищий навчальний заклад вимушені були для власних потреб розробляти необхідні програмні засоби, які були не придатними для інших організацій. Такий підхід призводив до неефективного використання трудових ресурсів, а також значних економічних витрат. В умовах наближення ери персональних комп'ютерів він узагалі був непридатний. Для оперативного розв'язання названих проблем на державному рівні було запроваджено низку потужних заходів, у тому числі введено предмет «Інформатика» в загальноосвітніх навчальних закладах.

Інструментальним засобом для розроблення прикладного програмного забезпечення в той час були переважно мови процедурного програмування, серед яких особливу популярність мали Pascal і Basic. Вони були відносно прості й доступні для засвоєння учнями старших класів. Тому вивчення інформатики базувалося саме на основі цих мов. Велика кількість учнів успішно набувала знань і первинних навичок програмування. Були закладені гарні підвалини для навчання у вищих навчальних закладах, а також для підготовки майбутніх професійних програмістів. Такі заходи й методологія сприяли підготовці десятків тисяч кваліфікованих програмістів, а країна, за даними авторитетних досліджень, посіла четверте місце у світі за чисельністю і якістю ІТ-спеціалістів.

Отже, можна зробити однозначний висновок, що рішення про запровадження шкільного курсу інформатики було своєчасним, обґрунтованим і правильним, а *гасло, під яким він уводився, було актуальним і відповідало вимогам часу.*

За роки свого існування зміст предмета «Інформатика» неодноразово змінювався під впливом посилення ролі інформаційних технологій у суспільстві: поступово скорочувалися години на алгоритмізацію та програмування

і розширювалася частка інформаційних технологій. Алгоритмізація та програмування набули такого вмісту, що учні не спроможні були за відведений час на свідомому рівні опанувати їхні основи. У результаті масовий високий інтерес учнів до програмування, який спостерігався у перші роки існування предмета, знизився.

Попри це, постійна модернізація навчальних програм шляхом уведення дедалі нових тем з інформаційних технологій (текстові редактори, електронні таблиці, системи управління базами даних, графічні редактори, системи електронних презентацій, Інтернет та ін.) за незмінної загальної кількості годин на предмет також призводила до неодноразового перерозподілу годин між ними, тобто фактично до їх скорочення. За таких обставин набула поширення так звана кнопкова технологія навчання. Ця методика не могла забезпечити високий науковий рівень викладання самих інформаційних технологій. Усе зазначене, врешті-решт, призвело до зниження фундаментальності й науковості предмета, у зв'язку з чим його було переведено у галузь технології.

Отже, напередодні 25-ї річниці предмета «Інформатика» склалася ситуація, за якої алгоритмізація та програмування вивчалися лише на ознайомлювальному рівні, а великий обсяг навчального матеріалу з інформаційних технологій через обмежену кількість годин не міг забезпечити достатню науковість їх викладання.

Важливе значення для виправлення описаної ситуації мав чинний нині Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. За цим стандартом кількість годин на предмет була збільшена майже утричі, сам предмет мають вивчати з 5-го класу, а елементи ознайомлення з ним – з 2-го класу. Була розроблена й затверджена навчальна програма вивчення інформатики в основній школі [1]. У старшій школі з 2018 р. передбачено профільне вивчення інформатики. У навчальній програмі перевага надається розділам, так чи інакше пов'язаним з інформаційними технологіями, а не алгоритмізації та програмуванню. Водночас постає питання, чи є правильною така концепція і чи цілком вона відповідає сучасним вимогам.

Оскільки абсолютна більшість членів суспільства не розробляє засоби інформаційних технологій, а використовує їх у виробництві, навчанні та побуті, можна вважати, що концепція в цілому відповідає вимогам часу і є обґрунтованою. Справді, нині комп'ютер став знаряддям праці величезної кількості працівників. За деякими даними, у розвинутих країнах більше ніж 50 % працездатного населення користується на роботі комп'ютером. Зауважимо: не розробляють програми, а користуються вже розробленим програмними системами. У поштових працівників, бухгалтерів, певних торгових працівників, діловодів, працівників сфери обслуговування та багатьох ін-



ших зовсім немає потреби у програмуванні. Знаряддя їхньої праці є специфічні програмні засоби, якими вони мають професійно володіти.

Важливо й те, що нині вже розроблена велика кількість різноманітних типів прикладних програм, безпосередньо призначених для підвищення ефективності інтелектуальної праці працівників багатьох професій. Особливо популярністю користуються електронні таблиці, текстові редактори, системи керування базами даних, графічні редактори, системи презентацій, браузері та ін. Головним для широкої аудиторії є не розроблення аналогічних типів програм, а знання їхніх можливостей і набуття практичних навичок роботи з ними.

Слід також урахувати, що інформаційні технології починають активно застосовуватися в побуті. Інтернет-аудиторія в Україні нині досягла близько 20 млн осіб, а комп'ютер увійшов у домівки багатьох сімей. Електронні платежі, електронна пошта, пошук та отримання потрібної інформації, бронювання авіаквитків, обробка цифрових фотографій, «скап» використовуються постійно. Вони також не потребують застосування мов програмування.

Отже, можна однозначно стверджувати, що *гасло, під яким предмет «Інформатика» запроваджувався у навчальні програми середньої загальноосвітньої школи, залишилося в минулому*. Нині можна скільки завгодно й абсолютно правильно стверджувати, що алгоритмізація та програмування є основою і фундаментом інформатики, що ці складові мають величезне значення для розвитку учня й формування його логічного мислення, але не можна не визнати, що *комп'ютерна грамотність тепер – це насамперед володіння різноманітними засобами інформаційних технологій*.

Однак цей висновок зовсім не означає, що алгоритмізацію та програмування слід вилучити з предмета «Інформатика». Сучасна інформатика не може існувати без інформаційних технологій, однак вона не може існувати й без алгоритмізації та програмування, які були, є й будуть її теоретичною платформою і фундаментом як науки.

Можна вважати, що останній Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти створив необхідні умови для того, аби предмет інформатика забезпечував достатню науковість його викладання і задовольняв потреби інформаційного суспільства.

Але виникає запитання, як найраціональніше реалізувати ці умови. Яке місце мають нині посідати алгоритмізація та програмування у змісті предмета в умовах, коли володіння різноманітними засобами інформаційних технологій є основою комп'ютерної грамотності членів інформаційного суспільства? Чи можна вважати задовільним обсяг годин на алгоритмізацію та програмування, передбачений чинною навчальною програмою для основної школи [1]? З якою мовою програмування слід ознайомлювати учнів?

1. *Місце алгоритмізації та програмування у змісті предмета «Інформатика».* Їхні роль і місце визначаються не лише тим, що вони є теоретичною платформою інформатики як науки, а і їх суттєвим впливом на розвиток логічного мислення учнів, потребами держави у кваліфікованих професійних ІТ-спеціалістах.

Розділ «Алгоритмізація та програмування» безпосередньо пов'язаний з професією програміста. Так само, як предмети «Фізика» або «Історія» готують учнів до навчання у вищих навчальних закладах, так й інформатика повинна виконувати цю функцію. Неможливо уявити, щоб у вищих навчальних закладах діяли фізичні або історичні факультети, якби у школі не вивчалися відповідні предмети. Так само неможливо уявити існування факультетів програмної інженерії, якщо основи знань з алгоритмізації та програмування не будуть сформовані у процесі вивчення інформатики у школі.

Незаперечним фактом є те, що попит на програмістів-професіоналів високої кваліфікації у світі зростає, передусім через економічні умови. Розроблення програмного забезпечення є високорентабельною галуззю економіки держави. Завдяки своїй специфіці індустрія програмного забезпечення не потребує значних капітальних вкладень і державних інвестицій, витрат природних ресурсів, сприяє розвитку національної економіки як інноваційної й експортоорієнтованої, створює високооплачувані робочі місця, кількість яких постійно зростає [2].

Міжнародний досвід доводить, що високі технології, у тому числі інформаційні, є локомотивом соціально-економічного розвитку багатьох країн. В Україні дотепер зберігаються необхідні умови для масштабної і якісної реалізації потенціалу індустрії програмного забезпечення, зокрема: високий освітній рівень людських ресурсів; достатньо потужна фундаментальна математична база; досягнуті фундаментальні наукові результати у сфері інформатики, системного аналізу, моделювання й програмування; накопичений досвід загальноосвітніх і вищих навчальних закладів у підготовці молоді до творчої життєдіяльності в інформаційному суспільстві.



Утім, деякі фахівці зазначають, що останніми роками наша країна починає втрачати потенціал ІТ-кадрів. Про це йшлося, зокрема, на парламентських слуханнях у 2011 р., де обговорювалися умови розвитку індустрії програмного забезпечення [2]. Не зменшується вплив за кордон висококваліфікованих молодих спеціалістів у галузі ІТ. Якість підготовки ІТ-фахівців для індустрії програмного забезпечення відстає від сучасних потреб. Одна з причин такого стану – відрив розвитку ІТ-освіти від ІТ-галузі. З метою підвищення якості підготовки й перепідготовки кадрів у сфері ІКТ Комітет Верховної Ради України з питань освіти і науки розробив законодавчу базу щодо побудови кластерної моделі взаємодії університетів та ІТ-компаній. Але варто також визнати, що й школа послабила увагу до вивчення основ алгоритмізації та програмування.

Водночас не йдеться про навчання учнів програмування, наприклад, на рівні 80–90-х років ХХ ст. Це неможливо, нереально і непотрібно. Слід створити умови для формування та розвитку логічного мислення учнів і розкриття їхніх здібностей у програмуванні. Роль і значущість алгоритмізації та програмування в цьому важко переоцінити. Програмування – особливий вид інтелектуальної людської діяльності, один із найскладніших її видів. Не кожна людина може стати професійним програмістом, так само, як не кожна людина може бути композитором чи архітектором. Але прищепити любов до програмування учням, здатним у майбутньому стати програмістами, потрібно. Варто погодитися з думкою одного з експертів ІТ-галузі В. М. Ржецького, висловленою на парламентських слуханнях: «Настав час змінювати навчальні плани й програми. Нам потрібне обґрунтоване держзамовлення на підготовку фахівців програмної інженерії з відродженням системного викладання основ програмування, починаючи із середньої школи, й особливо для всіх студентів» [2].

Проаналізуємо розподіл навчальних годин на вивчення розділів предмету інформатика у згаданій навчальній програмі [1] (таблиця).



Таблиця

**Розподіл навчальних годин на вивчення розділів курсу «Інформатика»  
(5–9-ті класи загальноосвітніх навчальних закладів)**

Назви розділів	Класи і кількість годин					
	5-й кл.	6-й кл.	7-й кл.	8-й кл.	9-й кл.	Усього
Інформація, інформаційні процеси, системи, технології	4			3	3	10
Комп'ютер як універсальний пристрій для опрацювання даних	10	6		8		24
Створення та опрацювання текстових документів		8		6	5	19
Створення та опрацювання графічних зображень	9			6		15
Створення та опрацювання об'єктів мультимедіа		4		7		11
Створення та опрацювання мультимедійних презентацій	9			6		15
Створення та опрацювання числових даних			8	10		18
Система управління базами даних					10	10
Комп'ютерні мережі		8	4		17	29
Моделювання			5		8	13
Основи алгоритмізації та програмування		7	8	10	8	33
Розв'язування компетентнісних задач, виконання індивідуальних і групових навчальних проектів			8	11	16	35
Резерв	3	2	2	3	3	13
<b>Всього</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>70</b>	<b>70</b>	<b>245</b>

З наведених даних бачимо, що з 245 год на алгоритмізацію та програмування відводиться 33 год, тобто близько 13 % від загального навчального часу, розподіленого на п'ять років. На нашу думку, цього замало. За цей час неможливо на свідомому рівні засвоїти базові принципи алгоритмізації та програмування. Навряд протягом відведених годин можна навчити учня самостійно розробити невеличку програму, без чого неможливо привити любов до програмування. На наше переконання, на цей розділ необхідно відвести щонайменше 30 % навчального часу від загальної кількості годин, відведених на інформатику. Це можна зробити, не знижуючи наукового рівня викладання інформаційних технологій. Наприклад, системи управління базами даних взагалі недоцільно вивчати в 9-му класі, оскільки вони містять багато абстрактних понять. Вважаємо, можна скоротити кількість годин на окремі розділи, наприклад, на «Створення та опрацювання текстових документів».

Отже, умови, надані новим Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти можуть бути якісно реалізовані лише в тому разі, коли алгоритмізація та програмування посядуть гідне місце у змісті предмета «Інформатика».

**2. На базі якої мови слід вивчати алгоритмічні конструкції?** Є різні погляди на цю проблему. Наприклад, від керівників ІТ-компаній, спеціалістів ІТ галузі, замовників програмного забезпечення дедалі частіше можна почути, що студентів і учнів навчають застарілих мов програмування, що не враховуються сучасні методи й підходи до розроблення програмного забезпечення та ін. [3]. На це можна дати однозначну відповідь: школа програмістів не готує, вона навчає основ знань з інформатики, а *застарілих і поганих мов програмування, так само, як і поганих людських мов, не існує*. Кожна мова програмування має переваги й недоліки. На одному етапі більшим попитом користується одна мова, на другому – інша. Одні задачі краще програмувати однією мовою, інші – іншою. Взагалі, навіть некоректно ставити запитання: «Яка мова краща?» Воно може мати такий вигляд: «Яку мову слід вибрати для раціонального програмування завдання?» Для однієї задачі це може бути мова Python, для другої – мова Java, а для третьої – мова Pascal.

Комп'ютерні мови безперервно розвиваються й удосконалюються, постійно змінюються їхні рейтинги. Нині є безліч комп'ютерних мов, як універсальних, так і орієнтованих на певну предметну галузь. Одних лише типів і видів мов програмування можна нарахувати десятки, наприклад: мови для web-програмування (JavaScript, VBScript, PHP, Perl), мови для роботи з базами даних (PL-SQL, VS SQL Server, Visual FoxPro), середовища навчального програмування (Scratch), логічні мови (Prolog), універсальні мови (C++, C#, Java, Delphi, Pascal), мови розмітки (HTML, XML), об'єктно орієнтовані (C++, C#, Rubi, Python, Java), мови скриптів (JavaScript, Perl), мови форматування текстів (Tex, Latex), мови створення графіки (PostScript, OpenGL) та ін.

Аналіз набутого досвіду загальноосвітніх навчальних закладів переконує, що для учнів 5–7-х класів дедалі більшої популярності набувають середовища навчального програмування, наприклад, Скретч, КуМир тощо.

Останні рейтинги мов програмування показують, що безумовним лідером серед них є мова Java. У тол-10 більшості рейтингових досліджень, крім мови Java, потрапляють мови C++, C#, Python, PHP, JavaScript, PL-SQL. У жодному дослідженні до першої десятки не потрапляє мова Pascal, але вона постійно знаходиться у другому десятку. Але це зовсім не означає, що для будь-якого завдання програма мовою Java буде кращою за програму мовою Pascal.

Чому нині перевага надається саме мовам об'єктно орієнтованого програмування, зокрема мові Java? Справа в тім, що з розвитком комп'ютерів постійно і швидко зростає обсяг програм. Саме складність програм зумовила виникнення нової методології програмування. Наприкінці ХХ ст. обсяг багатьох програм досягав фантастичних розмірів. Навіть самі їхні розробники програм з часом втрачали здібність розібратися з їх текстом. Головна причина такого стану полягала в нескінченних переходах усередині однієї програми. Запропоновані на основі процедурних мов програмування нові підходи до програмування (модульне програмування, низхідне програмування та ін.), а також спроба відмовитися від оператора безумовного переходу (go to, jmp тощо) остаточно проблему не розв'язали. За складністю окремі сучасні програмні системи можна порівняти з великим клубком заплутаних однокольорових ниток, розмотати який майже неможливо. Особливо складними були програми фінансової та банківської систем, систем управління великими аеропортами, залізницями тощо. Потрібна була принципово нова методологія програмування, яка була віднайдена на підставі об'єктно орієнтованого підходу, символом якого стали мови C++ і Java.

Популярність мови Java зумовлена також потребами Інтернету, який об'єднує різні типи комп'ютерів і різні типи операційних систем. Мова Java завдяки віртуальній машині Java забезпечує виконання програмного коду, розробленого на одній платформі, на будь-якій іншій, тобто діє принцип: розроблене один раз – працює завжди й всюди.

Отже, рекомендувати конкретну комп'ютерну мову, яка б задовольнила погляди і потреби всіх учителів, досить складно. У навчальній програмі [1] не названо мови програмування, на основі якої слід вивчати основні алгоритмічні конструкції. Замість назви мови у програмі зазначається «навчальне середовище програмування». Здається, такий підхід є єдино правильним, а *право вибору конкретної мови необхідно залишити за вчителем*. Можна лише висловити думку, що за рахунок інваріантної складової навчального плану доцільно ознайомлювати учнів 8–9-х класів з універсальними мовами, а у старшій школі – застосовувати курси за вибором із будь-якої комп'ютерної мови.

Нині у школах найчастіше для навчання використовується мова Pascal, створена спеціально для навчання, а не для промислового розроблення про-

грамного забезпечення. Але вона була настільки вдалою, що свого часу набула широкого застосування в діяльності професійних програмістів. Програми середньої складності цією мовою гарно структуровані й зрозумілі. Не випадково вона використовується на всеукраїнських і міжнародних олімпіадах з інформатики. Тому, на нашу думку, її й далі можна застосовувати для навчання у школах.

Методологія об'єктно орієнтованого програмування, основана на принципах інкапсуляції (властивостей і методів), наслідування та поліморфізму, складна для вивчення в школі, оскільки має високий ступінь абстракції. Але елементи самих мов, що підтримують цю методологію (Java, C++, C#), несуттєво відрізняються від елементів процедурних мов. Навіть без ознайомлення з принципами інкапсуляції, наслідування й поліморфізму можна за допомогою таких елементів розробляти нескладні програми, принципово так само, як і мовою Pascal. Однак брак науково-методичного забезпечення з цих мов, орієнтованого на загальноосвітні навчальні заклади, не дає змоги масово їх використовувати для навчання учнів.

**Висновки.** Основою комп'ютерної грамотності нині є володіння різноманітними засобами інформаційних технологій. Роль і значущість алгоритмізації та програмування зростають. У 5–9-х класах на алгоритмізацію та програмування доцільно передбачити не менш як 30 % годин від загальної кількості годин, виділених на предмет «Інформатика».

### Список використаних джерел

1. Програма курсу «Інформатика», 5–9 класи загальноосвітніх навчальних закладів // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2012. – № 5. – С. 21–38.
2. Руденко В. Д. Індустрія програмного забезпечення, ІТ-кадри і навчання інформатики / В.Д. Руденко // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2012. – № 5. – С. 3–12.
3. Лапінський В. В. Проблема вибору першої мови програмування – сьогоднішнє бачення / В. В. Лапінський // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2014. – № 1. – С. 14–17.

### References

1. Prohrama kursu informatyka, 5–9 klasy zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv // Kompiuter u shkoli ta simi. – 2012. – № 5. – S. 21–38.
2. Rudenko V. D. Industriia prohramnoho zabezpechennia, IT-kadry i navchannia informatyky / V.D. Rudenko // Kompiuter u shkoli ta simi. – 2012. – №5. – S. 3–12.
3. Lapinsky V. The choice of the first programming language – today's vision // Computer in school and family. – 2014. – №1 (113). – P. 14-17

*Руденко В. Д.*  
**СОВРЕМЕННАЯ КОМПЬЮТЕРНАЯ ГРАМОТНОСТЬ  
И ПРОБЛЕМЫ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОЙ  
ИНФОРМАТИКИ**

Обосновано, что лозунг «Программирование – вторая грамотность», под которым предмет информатика вводился в учебные программы средней общеобразовательной школы, был актуальным и отвечал требованиям времени. Однако сегодня этот лозунг остался в прошлом. Сегодня компьютерная грамотность – это, прежде всего, владение разнообразными средствами информационных технологий. Современная информатика не может существовать без данных технологий. Вместе с тем, она также не может существовать без алгоритмизации и программирования, которые были, есть и будут теоретической платформой и фундаментом информатики как науки.

Государственный стандарт базового и полного среднего образования, утвержденный постановлением Кабинета Министров Украины от 23 ноября 2011 г. № 1392, создал необходимые условия для того, чтобы предмет «Информатика» обеспечивал достаточную научность его преподавания и отвечал потребностям информационного общества.

Однако планирование содержания предмета не самым оптимальным образом реализует данные условия, в частности, в учебной программе недостаточное внимание уделено алгоритмизации и программированию, которые непосредственно связаны с профессией программиста. Спрос на программистов-профессионалов высокой квалификации в мире возрастает, в первую очередь в связи экономическими условиями. Разработка программного обеспечения является высокорентабельной отраслью экономики страны. Благодаря своей специфике индустрия программного обеспечения не требует значительных капитальных вложений и государственных инвестиций, затрат природных ресурсов, способствует развитию национальной экономики как инновационной и экспортно-ориентированной.

Анализ содержания учебной программы по информатике для основной школы свидетельствует, что из 245 часов на алгоритмизацию и программирование отведено только 33 часа, т. е. приблизительно 13 % от общего количества часов на предмет. За это время невозможно на достаточном уровне освоить базовые принципы алгоритмизации и программирования. Предлагается выделить на них не меньше 30 % от общего количества часов на предмет, а также оставить за учителем право выбора языка программирования, на основе которого следует изучать основные алгоритмические конструкции.

**Ключевые слова:** предмет «Информатика», компьютерная грамотность, алгоритмизация и программирование, языки программирования, информационные технологии.



*V. D. Rudenko*  
**MODERN COMPUTER LITERACY  
AND THE CHALLENGES OF THE SCHOOL  
INFORMATICS CONTENT**

In the article, the slogan “Programming as the Second Literacy”, which determined the introduction of this subject in school, was relevant and met the requirements of that time. However, nowadays this slogan remains in the past. Today, computer literacy is, first of all, the awareness of various information technology means. Modern science cannot exist without information technology. In spite of this, it cannot also exist without algorithms and programming that have been, are and will be the platform and the theoretical foundation of informatics as a science.

The State Standard for the basic and the secondary education, approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine on November 23, 2011 under №1392, provided the necessary conditions in order to make the subject ensure the efficient science teaching and satisfying the needs of the information society.

However, the content planning is the best way to provide these conditions. In particular, in the training program not enough attention is paid to algorithms and programming that are directly related to the profession of a programmer. The demand for programmers in the world is growing. Furthermore, this demand is not just for programmers, but for programmers of a high professional level. In most cases, it is predetermined by economic circumstances. The software development is a highly profitable sector of the state economy. Due to its specificity, software industry requires substantial capital and state investment; it does not demand any expensive natural resources and contributes to the development of the national economy as innovative and export-oriented one.

The conducted analysis of the informatics curriculum content demonstrates that in the secondary schools, only 33 hours out of 245 ones are spent on algorithms and programming accounts, in other words, about 13% of the total number of hours on the subject are spent. During this time, it is impossible to learn the basic principles of algorithms and programming at the level of consciousness. It is suggested to spend at least 30% of the total number of hours on this subject. It is also proposed to retain the teacher’s right to choose a programming language, which is a basis for the study of the fundamental algorithmic design.

**Keywords:** “Informatics” subject, computer literacy, algorithming and software programming, software programming languages, information technologies



### **Колесник**

**Лариса Володимирівна** —

*старший викладач кафедри педагогіки та методики початкового навчання Інституту педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.*

**Коло наукових інтересів:**

*професійна освіта; громадянська освіта; правове виховання молоді; впровадження інноваційних педагогічних технологій, сучасних методів та організаційних форм навчання.*

## **ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООЦІНКИ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

У статті розглядається практичний досвід використання інтерактивних технологій (з їх коротким описом), застосованих автором для формування професійної самооцінки майбутнього вчителя початкової школи. Охарактеризовано використання інтерактивних технологій на кожному етапі формування професійної самооцінки, їхні сильні та слабкі сторони, висвітлено актуальність впровадження інтерактивного навчання в освітній процес. Наприкінці статті подано результати діагностичного зрізу студентів експериментальної та контрольної груп, що засвідчують ефективне використання зазначених методів.

**Ключові слова:** інтерактивні технології навчання, технології кооперативного навчання, кейс-технології, мережеві технології Web 2.0, професійна самооцінка.

Розв'язання проблеми підготовки спеціалістів якісно нового рівня потребує вдосконалення навчального процесу шляхом пошуку та впровадження нових технологій навчання. Інтерактивне навчання є найперспективнішим, зважаючи на потреби практики ВНЗ та вимоги сучасної освіти.

Інтерактивні технології навчання найбільше відповідають особистісно орієнтованому підходу, оскільки припускають спільне

навчання (колективне, навчання у співпраці), крім того, і студент, і педагог є суб'єктами навчального процесу. Педагог частіше постає лише в ролі організатора процесу навчання, лідера групи, фасилітатора, творця умов для висування студентами ініціативи. Інтерактивне навчання ґрунтується на власному досвіді майбутніх фахівців, їх прямій взаємодії зі сферою освоюваного професійного досвіду, і тому є пріоритетним у процесі формування професійної самооцінки майбутніх учителів початкової школи.

Нові технології навчання вивчали В. П. Безпалько, Н. О. Гушинець, Т. Г. Рудницька, Г. К. Селевко, О. С. Падалка. Професійна підготовки майбутніх учителів початкової школи та їх готовність до використання інтерактивного навчання у початковій школі висвітлені в працях таких науковців, як О. Біда, Г. Коберник, Л. Коваль, О. Комар, М. Кларін, О. Пехота, О. Пометун, Л. Пироженко та ін. Незважаючи на велику кількість досліджень питання застосування інтерактивних технологій у процесі формування професійної самооцінки майбутніх вчителів початкової школи не було висвітлене, що і зумовило нашу зацікавленість темою.

Отже, мета статті описати й проаналізувати досвід використання інтерактивних технологій навчання у процесі формування професійної самооцінки майбутнього вчителя початкової школи.

Ефективність формування професійної самооцінки як цілісної системи значною мірою залежить від надання цьому питанню пріоритетного статусу з боку викладачів фахових дисциплін. Адже саме у процесі активної взаємодії викладачів і студентів формується адекватна професійна самооцінка майбутнього вчителя початкової школи. За умови активного навчання студент більшою мірою постає суб'єктом навчальної діяльності, ніж за традиційного (пасивного) навчання, вступає в діалог із викладачем, бере активну участь у пізнавальному процесі, виконуючи творчі, пошукові, проблемні завдання [7, с. 9].

Однак за результатами констатувального експерименту переважна більшість викладачів (67 %) під час спілкування зі студентами надає перевагу суб'єктно-об'єктному стилю педагогічної взаємодії, що пояснюється, з одного боку, інертністю викладачів у використанні інноваційних форм і методів навчання та складністю переходу на суб'єктно-суб'єктний стиль взаємодії «викладач – студент», і, з другого боку, відсутністю «запиту на знання» від самих студентів, ретранслявальною позицією «об'єкта навчального процесу», яку переважна більшість студентів засвоїла ще зі школи. З огляду на викладене та спираючись на об'єктивні закономірності використання інтерактивних технологій у своїй роботі ми запровадили *послідовне введення інтерактивних технологій* (від простих до найскладніших і розгорнутих) із першого до четвертого курсу навчання, що дало змогу використати всю їх палітру.

У розробленій моделі поетапного формування професійної самооцінки нами виокремлено два блоки інтерактивних технологій.

*Перший блок* ми умовно можемо назвати «класичним інтерактивом». До нього входять технології кооперативного навчання, колективно-групового навчання, ситуативного моделювання, опрацювання дискусійних питань [6, с. 38], інтерактивна лекція, проектні технології, тренінги, кейс-технології.

*Другий блок* – це використання інформаційно-комунікаційних технологій та інтернет-ресурсів у навчальному процесі.

Розглянемо детальніше кожну групу та відповідні етапи формування професійної самооцінки майбутнього вчителя початкової школи.

Спеціально розроблена система завдань для чотирьох основних етапів процесу формування професійної самооцінки студентів майбутніх вчителів (адаптивно-діагностичного, проєктивно-діяльнісного, рефлексивно-корекційного та інтеграційного) використовувалася з урахуванням поступового ускладнення видів навчальної взаємодії студентів експериментальних груп із покроковим оволодінням компонентами професійної самооцінки: аксіологічним, когнітивним, емоційно-вольовим та рефлексивно-оцінним.

Так для створення позитивної атмосфери навчання й організації комунікації учасників навчального процесу нами було застосовано технології *кооперативного навчання* (робота в парах, трійках, карусель, робота в малих групах, акваріум тощо), *колективно-групового навчання* («відкритий мікрофон», незакінчені речення, мозковий штурм, «навчаючи – вчуся» та ін.).

*Технології ситуативного моделювання* (імітаційні ігри, рольова гра, драматизація та ін.) крім активізації пізнавальної діяльності забезпечують потребу в циркуляції інформації та її осмисленні. Наприклад, у рольових іграх абстрактні теоретичні схеми набувають конкретного змісту. В житті людина стикається із запропонованими в цих іграх ситуаціях лише епізодично, а повне переживання такого досвіду веде до створення істинних уявлень про самого себе та особливості взаємодії з оточенням. На таких заняттях розкриваються здібності студентів, формуються вміння швидко думати, аналізувати, брати на себе відповідальність і, крім контролю знань, відбуваються їх узагальнення і поглиблення. Учасники ігрових занять у процесі імітаційного моделювання дістають конкретніше уявлення про суть своєї майбутньої професійної діяльності [5, с. 171].

В інтерактивній формі можуть проводитися як практичні ( семінарські) заняття, так і лекції. Серед останніх нами були використані: *проблемна лекція* (викладач на початку і в процесі викладу навчального матеріалу створює проблемні ситуації і залучає студентів до їх аналізу); *лекція із запланованими помилками (лекція-провокація)* – після оголошення теми лекції викладач повідомляє, що в ній буде зроблено певну кількість помилок різного типу, а студенти наприкінці лекції повинні назвати ці помилки; *лекція вдвох* – робота двох викладачів, які читають лекцію з однієї теми й взаємодіють як між собою, так і з аудиторією; *лекція-візуалізація* – передача викладачем інформації студентам су-

проводжується показом різних малюнків, структурно-логічних схем, опорних конспектів, діаграм і т. ін. за допомогою технічних засобів навчання [1].

*Соціально-психологічний тренінг* формує у слухачів практичні навички керувати стилем своєї поведінки через усвідомлення того, як його сприймає оточення – симпатизує чи виявляє до нього антипатію. Нами було розроблено і проведено тренінги «Лідер в тобі» (оволодіння навичками самопізнання, рефлексивного мислення, самопрезентації, саморегуляції та самоорганізації), тренінг спілкування (оволодіння навичками професійно-особистісного спілкування) та тренінг роботи в команді.

Основою цього методу є флуктуації (перебудови) внутрішньої установки індивіда, які визначають подальшу зміну ставлення як до себе, так і до інших. Під час виконання цих тренінгів утверджуються навички та вміння проводити спостереження, визначати реальний стан іншої людини (навіть за невербальними методами) та коригувати свою поведінку в суспільстві. Тренування такої особливої чутливості (умовно «походити в чужих мештах»), відчуття стан іншої людини, навчитись співпереживати з нею сприяє вихованню у слухачів такого відчуття (і досить благородного), як емпатія [2, 15].

*Проектні технології* – система навчання, за якої особистість набуває знань та вмінь у процесі самостійного планування й виконання практичних завдань. Проект – це комплекс пошукових, дослідницьких, розрахункових, графічних та інших видів робіт, які студент виконує самостійно, але під керівництвом викладача, з метою практичного або теоретичного розв'язання значущої проблеми.

Так, на першому етапі нами був реалізований проект «Подорож моєї мрії», мета якого полягала в розвитку аналітико-рефлексивних умінь студентів та застосуванні цих умінь на практиці. Під час другого етапу студенти працювали над проектом щодо вирішення проблемних питань в класних колективах початкової школи. Ці проекти були індивідуальні, переважна більшість із них спрямовувалася на поліпшення психологічного клімату в класі, формування адекватної самооцінки, подолання конфліктів. Основу для виконання зазначених проектів становили власні спостереження і висновки, які зробили студенти під час практики «Шкільний день», головне завдання – застосування теоретичних знань (виявлення проблеми, діагностика, пошук шляхів вирішення, апробація, підбиття підсумків) на практиці. У цілому структуру і етапи проекту можна визначити як «5 П»: проблема – планування (проектування) – пошук рішення – продукт – презентація. Як шосте «П» можна додати портфоліо – папку, в якій зібрані всі робочі матеріали проекту (чернетки, денні плани, звіти та ін.). У нашій роботі створення портфоліо було застосовано як самостійний проект «Я – вчитель ХХІ століття» і постало як підсумовуючий захід із завершення четвертого (інтеграційного) етапу формування професійної самооцінки майбутнього вчителя початкової школи.

В основу проектної технології покладена ідея, що є суттю поняття «проект», – його прагматична спрямованість на результат, який можна отримати під час розв’язання тієї чи іншої практично або теоретично значущої проблеми. Цей результат можна побачити, осмислити, використати в реальній практичній діяльності. Для досягнення такого результату необхідно навчити студентів самостійно мислити, визначати й розв’язувати проблеми, використовуючи знання з різних галузей, уміння прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів рішень, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв’язки [3, с. 198].

**Кейс-технології.** «Кейс» – від англ. *case* – подія. Походить від лат. *casus* – форми латинського дієслова *cadere*, що означає «падати», тобто це те, що «падає, звалюється на нас» [4, с. 23]. З огляду на велику кількість методів, які належать до кейс-технологій, у нашому дослідженні ми надали перевагу методу аналізу конкретних ситуацій (АКС).

Під конкретною ситуацією розуміється подія, яка охоплює суперечність (конфлікт) або постає в суперечності з навколишнім середовищем. Як правило, ці ситуації характеризуються невизначеністю, непередбачуваністю виникнення і є порушенням або відхиленням у соціальних, економічних, організаційних, педагогічних, виробничих і технологічних процесах. Однак метод АКС може включати і ситуації, в яких наявний позитивний приклад або досвід, вивчення та запозичення якого сприятиме підвищенню якості виробничої діяльності. У процесі вирішення конкретної ситуації студенти використовують свій досвід і набуті знання, застосовують у навчальній аудиторії ті способи, засоби та критерії аналізу, які опанували у процесі попереднього навчання.

Варто зауважити, що яку б з технологій першого блоку ми не обрали, на всіх стадіях навчального процесу спілкування побудоване в живій манері, аудиторія залучається до освітнього процесу й студент стає його активним учасником. Це сприяє не тільки кращому засвоєнню теоретичного матеріалу, а й паралельно формує практичні навички.

Живе спілкування – ключовий фактор застосування інтерактивних технологій, але не менш значущим є налагодження зворотного зв’язку з викладачем, коли студент може отримати консультацію з будь-якого питання, переперевірити себе в спілкуванні. У налагодженні такого процесу неоціненну роль відіграє другий блок інтерактивних технологій – інформаційно-комунікаційні технології та інтернет-ресурси. У своїй роботі ми застосовували сервіси мережних технологій Web 2.0, зокрема блоги (<http://www.livejournal.ru>, <http://www.blogger.com>), соціальні мережі (<http://vk.com>), карти знань або карти розуму (<http://www.mindmeister.com>), електронну пошту, мережні педагогічні спільноти (<http://www.pil-network.com>, <http://metodportal.net>, <http://elnik.kiev.ua>).

Розглянемо приклад застосування блогів у процесі формування рефлексивно-оцінного компонента професійної самооцінки майбутньо-

го вчителя початкової школи. Під час проходження практики «Шкільний день» студенти повинні створити блог і систематично вести записи після кожного відвідування школи. Завдання полягає у відстежуванні студентами свого емоційного стану під час перебування у школі, виявленні нетипових ситуацій та їх детальному аналізі з висвітленням власної позиції щодо зазначених питань. Для комунікації між студентами і викладачем можна використовувати коментарі, електронну пошту й менеджери миттєвих повідомлень. Крім того, студентські блоги об'єднані в одну групу, що дає змогу коментувати записи однокурсників і ознайомлюватися з чужим досвідом. Такий вид роботи вчить студентів відстежувати власний емоційний стан та вчитися його контролювати, самостійно ставити проблемні запитання та організовувати їх обговорення між собою, вчить рефлексії, самооцінюванню, оцінюванню результатів навчальних досягнень не лише за загальновідомими критеріями (розробленими викладачем), а й за власними критеріями оцінювання.

Для перевірки ефективності використання описаних інтерактивних технологій у середині формуального експерименту нами був проведений проміжний діагностичний зріз, під час якого виявлено досягнутий рівень сформованості компонентів професійної самооцінки у студентів експериментальних (175 осіб) та контрольних (173 особи) груп. З метою отримання об'єктивної оцінки сформованості професійної самооцінки нами використано метод «експертів». У дослідженні кожного студента характеризували (оцінювали) компетентні особи: викладачі педагогіки, викладачі методик початкового навчання, керівники студентської педагогічної практики, вчителі початкової школи, де студенти проходили педагогічну практику.

Оцінювалися рівні сформованості компонентів професійної самооцінки за 12-бальною шкалою: перший рівень – початковий (1–3 бали), другий рівень – середній (4–6 балів), третій рівень – достатній (7–9 балів), четвертий рівень – високий (10–12 балів). Експертам пропонувалося заповнити бланк оцінювання сформованості професійної самооцінки у певного студента 3-го курсу (V семестр).

Результати діагностичного зрізу сформованості професійної самооцінки у студентів експериментальних та контрольних груп під час другого формуального етапу були такими: високому рівню відповідають 9,4 % студентів експериментальних груп та 4,3 % контрольних груп; достатньому – 46,3 та 28,2 %; середньому – 26,8 та 36,1 % і початковому – 17,5 та 31,4%.

Таким чином, діагностичний зріз виявив, що впровадження розробленої моделі поетапного формування професійної самооцінки майбутнього вчителя початкової школи і, зокрема, використані інтерактивні технології істотно вплинули на рівень сформованості професійної самооцінки студентів експериментальних груп.

**Висновки.** Для цілеспрямованої підготовки конкурентоспроможного фахівця необхідно, щоб організаційні методи, форми та засоби навчання відповідали сучасному соціальному замовленню. Професійна самооцінка студентів майбутніх учителів початкової школи формується впродовж навчально-професійної діяльності й з огляду на сучасний ринок праці, де є запит на професіонала, який виважено та адекватно оцінює себе, потребує пильної уваги з боку викладачів ВНЗ. На нашу думку, саме інтерактивні технології навчання найпридатніші для керування процесом формування професійної самооцінки. Саме вони дають змогу індивідуально підходити до потреб кожного студента, вибудовувати власну освітню траєкторію та впевнено спрямовувати по сходах професійного та особистісного вдосконалення. Крім того, інтерактивні технології вдало налагоджують суб'єктно-суб'єктну взаємодію між викладачем і студентом, що сприяє створенню позитивної атмосфери та налагодженню співпраці в освітньому середовищі.

#### Список використаних джерел

1. *Аронова Г. А.* Методика обучения взрослых : особенности лекционной формы подачи материала по гуманитарным дисциплинам [Электронный ресурс] // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» : [сайт]. – 2012. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/513950/> (дата обращения: 11.05.2012).
2. Інтерактивні методи навчання : навч. посіб. / за заг. ред. П. Шевчука і П. Фенриха. – Щецін : Вид-во WSAP, 2005. – 170 с.
3. *Краснов Ю. Э.* Современные дискуссии по проблеме «Метод проектов» (реферативный обзор источников, включая рассмотрение концепции Дж. Равена о развитии компетентностей высшего уровня посредством проектного обучения) / Ю. Э. Краснов // Метод проектов. Сер. «Современные технологии университетского образования». Вып. 2. / Белорус. гос. ун-т. Центр проблем развития образования. Республиканский ин-т высш. шк. БГУ. – Минск : РИВШ БГУ, 2003. – С. 197–221.
4. *Масалков И. К.* Стратегия кейс стади: методология исследования и преподавания : учеб. для вузов / И. К. Масалков, М. В. Семина. – М. : Академический проект : Альма Матер, 2011. – 443 с.
5. Інтерактивні методи навчання як засіб формування адекватної самооцінки студентів / В. А. Петрук, М. В. Палій, Н. О. Андрущенко, О. П. Прозор // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2011. – № 1. – С. 168–172.



6. *Пометун О.* Інтерактивні технології навчання: Теорія, практика, досвід: метод. посіб. / О. Пометун, Л. Пирожненко. – К., 2002. – 216 с.
7. *Ступина С. Б.* Технологии интерактивного обучения в высшей школе : учеб.-метод. пособие / С. Б. Ступина. – Саратов : Издательский центр «Наука», 2009. – 52 с.

### References

1. Aronova, G. A. Metodika obuchenija vzroslyh : osobennosti lekcionnoj formy podachi materiala po gumanitarnym disciplinam [Jelektronnyj resurs] // Festival' pedagogicheskikh idej «Otkrytyj urok» : [sajt]. – 2012. – Rezhim dostupa: <http://festival.1september.ru/articles/513950/> (data obrashhenija: 11.05.2012).
2. Interaktyvni metody navchannja: Navch. posibnyk. / Za zagh. red. P.Shevchuka i P.Fenrykha. – Shhecín: Vyd-vo WSAP, 2005. – 170 s.
3. Krasnov, Ju. Je. Sovremennye diskussii po probleme «Metod proektov» (referativnyj obzor istochnikov, vkljuchaja rassmotrenie koncepcii Dzh. Ravena o razvitii kompetentnostej vysshego urovnja posredstvom proektnogo obuchenija) / Ju. Je. Krasnov // Metod proektov. Serija «Sovremennye tehnologii universitetskogo obrazovanija». Vyp. 2. / Belorusskij gosudarstvennyj universitet. Centr problem razvitija obrazovanija. Respublikanskij institut vysshej shkoly BGU. – Minsk : RIVSh BGU, 2003. – S. 197–221.
4. Masalkov, I. K. Strategija kejs stadi: metodologija issledovanija i prepodavanija: uchebnik dlja vuzov / I. K. Masalkov, M. V. Semina. – M. : Akademicheskij Proekt ; Al'ma Mater, 2011. – 443 s.
5. Petruk V.A., Palij M.V., Andrushhenko N.O., Prozor O.P. Interaktyvni metody navchannja jak zasib formuvannja adekvatnoji samoocinky studentiv / V.A.Petruk, M.V.Palij, N.O.Andrushhenko, O.P.Prozor // Visnyk Vinnyckjogho politekhnichnogho instytutu. – 2011. - # 1. – S. 168-172.
6. Pometun O., Pyrozhenko L. Interaktyvni tekhnologhiji navchannja: Teorija, praktyka, dosvid: Metod, posibnyk / O.Pometun, L.Pyrozhenko. – K., 2002. – 216s.
7. Stupina S. B. Tehnologii interaktivnogo obuchenija v vysshej shkole: uchebno-metodicheskoe posobie / S. B. Stupina. – Saratov : Izdatel'skij centr «Наука», 2009. – 52 s.

*Колесник Л.*

## **ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМООЦЕНКИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Рассматривается практический опыт использования интерактивных технологий (с их кратким описанием), которые были применены автором к формированию профессиональной самооценки будущего учителя начальной школы. Охарактеризованы использование интерактивных технологий на каждом этапе формирования профессиональной самооценки, их сильные и слабые стороны, освещена актуальность внедрения интерактивного обучения в образовательный процесс. В конце статьи представлены результаты диагностического среза студентов экспериментальной и контрольной групп, удостоверяющие эффективное применение указанных интерактивных технологий.

**Ключевые слова:** интерактивные технологии обучения, технологи кооперативного обучения, кейс-технологии, сетевые технологии Web 2.0, профессиональная самооценка.

*Kolesnyk L.*

## **FORMATION THE ELEMENTARY STUDENT TEACHERS' PROFESSIONAL SELF-ESTEEM WITH ACTIVE LEARNING TOOLS: EXPERIENCE AND PRACTICE**

This paper describes own strategies and experiences of formation the elementary student teachers' professional self-esteem with active learning tools and draws on the published research in this area to understand how to integrate the technology effectively into the educational process. Active learning technologies is a broad approach that includes such techniques as substituting active learning experiences for lectures, holding students responsible for material that has not been explicitly discussed in class, assigning open-ended problems and problems requiring critical or creative thinking that cannot be solved by following text examples, involving students in simulations and role-plays, assigning a variety of unconventional writing exercises, and using self-paced and/or cooperative (team-based) learning. In traditional instruction, the educator's primary functions are lecturing, designing assignments and tests, and grading; in active learning environment the teacher still has these functions but also provides students with opportunities to learn independently and from one another and coaches them in the skills they need to do so effectively. The article concludes by comparing the successful change in self-esteem's formation process of experimental and control groups.

**Keywords:** active learning, cooperative learning, case-study, web 2.0 teaching tools, professional self-esteem.

УДК 373.5.042(091)(477) «1966/1976»:  
[930.2: 159.9 (062.552 Психологія)]

**НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ  
ЗБІРНИК «ПСИХОЛОГІЯ»  
ЯК ДЖЕРЕЛО ВИВЧЕННЯ  
НАПРЯМІВ ДОСЛІДЖЕНЬ  
УКРАЇНСЬКИХ УЧЕНИХ  
У ГАЛУЗІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ  
НАВЧАННЯ В ШКОЛІ  
(1966–1976 рр.)**

Проаналізовано зміст досліджень у галузі індивідуалізації шкільного навчання, оприлюднених українськими психологами у 1966–1976 рр. на сторінках провідного фахового видання – науково-методичного збірника «Психологія». Визначено напрями студій, що найбільш репрезентативно подані на сторінках збірника (поглиблення вивчення особливостей процесу навчання і дотичної проблеми – особливостей розвитку пам'яті, дослідження особливостей засвоєння знань учнями початкової школи, вивчення виявів самосвідомості школярів, дослідження питань професійного самовизначення учнів).

**Ключові слова:** індивідуалізація шкільного навчання, науково-методичний збірник «Психологія», навчальна діяльність, самосвідомість учнів, самооцінка, професійна орієнтація.

Продовжуючи дослідження педагогічного феномену диференціації й індивідуалізації вітчизняної шкільної освіти, знову звертаємося до маловивченого донині питання розвитку української педагогічної психології, представники якої зробили внесок у розбудову навчально-виховного процесу в середній школі на засадах його індивіду-



**Дічек**

**Наталія Петрівна –**

*доктор педагогічних наук,  
професор, завідувач відділу  
історії педагогіки Інституту  
педагогіки НАПН України.*

*Автор понад  
240 наукових праць.*

**Коло наукових інтересів:**

*історія вітчизняної  
та зарубіжної педагогіки,  
методологія історико-  
педагогічних, педагогічна  
біографістика, спадщина  
А.С.Макаренка і світовий  
історико-педагогічний  
процес. Член міжвідомчої  
ради з координації наукових  
досліджень з педагогічних  
і психологічних наук України;  
член 2-х спеціалізованих рад  
із захисту докторських  
і кандидатських дисертацій  
в Інституті педагогіки та  
в Київському університеті  
імені Бориса Грінченка.*

*Член редколегії низки  
фахових видань.*

алізації й диференціації. Дотримуючись логіки проблемно-хронологічного підходу, відповідно до якого нами вже розглянуто і відображено здобутки вітчизняних психологів у зазначеній галузі у період із кінця XIX ст. до 40-х років XX ст. [6], у перші повоєнні роки [7], у 1950–1970-ті роки [8–10], проаналізуємо надбання українських психологів, здійснені у другій половині 1960–1970-х роках. Зауважимо, що актуальність розвитку й поглиблення потенціалу особистісно орієнтованого підходу до школярів, в основі якого лежать індивідуалізація й диференціація навчання і виховання, обґрунтована у низці комплексних досліджень сучасних українських педагогів й психологів (С. Д. Максименко, О. Я. Савченко, Г. І. Коберник, О. В. Скрипченко), які розробляють дитиноцентровані моделі навчання і виховання різних груп учнів [18; 21; 14; 25]. Водночас важливо з'ясувати й накопичене в минулому науково-дослідне знання, яке стало значною мірою не лише підґрунтям сучасних студій з вивчення особистості школяра у сув'язі психофізіологічних і соціальних чинників розвитку на тлі навчальної діяльності, а й сприяло розвитку педагогічної практики відповідно до одержаних психологією теоретико-практичних результатів.

У названому контексті мета статті – визначити зміст досліджень у галузі індивідуалізації шкільного навчання, оприлюднених українськими психологами у 1966–1976 рр. на сторінках провідного фахового видання – науково-методичного збірника «Психологія», для висвітлення їх значення у поліпшенні роботи школи. У цьому контексті варто навести слова відомого українського психолога І. Синиці про те, що збірник відображав рівень розвитку психологічної науки, її методологію, тематику досліджень, їх практичну роль [12, с. 9].

Наголосимо, що відповідно до мети обмежуємо сферу свого наукового пошуку висвітленням результатів лише тих досліджень, що спрямовувалися на вивчення процесів навчання і виховання школярів, тобто виконаних у предметному полі педагогічної психології. Але мусимо визнати, що до кола нашого розгляду частково увійшли й здобутки з галузі загальної психології, зокрема питання психології особистості, а також соціальної психології, студії з якої почали розгортатися наприкінці 1960-х років, і окремі з них були дотичні до аспектів індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі.

На підставі проведеного ретроспективного аналізу фахових публікацій українських психологів, опублікованих у визначений період і присвячених (прямо або дуже дотично) питанням індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі, можемо стверджувати: порівняно з початком 1960-х років, коли видання в Україні психологічної наукової продукції у кількісному плані було мізерним і корисні здобутки не набували належного впровадження в практику, у розглядуваний період спостерігалось зростання таких публікацій. Це відбувалося завдяки й тому, що крім можливості спорадично оприлюднювати результати фахових досліджень, зокрема й у педагогічних періодичних

виданнях, у матеріалах професійних конференцій, які мали досить обмежене поширення, з 1965 р. науковці-психологи України одержали змогу друкувати свої напрацювання у першому і єдиному республіканському фаховому науково-методичному збірнику «Психологія», випуск якого НДІ психології УРСР започаткував замість свого попереднього видання «Наукові записки» (останній випуск вийшов у 1960 р.). Однак, спираючись на думку відомого тогочасного психолога, професора Д. Елькіна, додамо, що й у середині 1970-х років в Україні діяли обмежені можливості щодо публікації результатів психологічних студій. Учений зокрема зауважував, що є нагальна потреба «кількісно і якісно збільшити літературу з психології, якої у нас дуже мало, а якщо й з'являється, то мізерним тиражем» [12, с. 30]. У цьому аспекті мусимо усвідомити значення збірника «Психологія» як «забезпеченої трибуни дослідника [12, с. 30].

Починаючи з 3-го номера (1966 р.), у збірнику «Психологія» оприлюднювалися результати експериментальних досліджень науковців НДІ психології УРСР (далі – Інституту) та викладачів ВНЗ України, присвячених розв'язанню актуальних завдань, у тому числі й педагогічної психології.

Для систематизації викладу проаналізованого матеріалу виокремимо напрями, що найбільш репрезентативно подані на сторінках збірника і відповідають темі статті: поглиблення вивчення особливостей процесу навчання і дотичної проблеми – особливостей розвитку пам'яті, дослідження особливостей засвоєння знань учнями початкової школи, вивчення виявів самосвідомості школярів, дослідження питань професійного самовизначення учнів. Оскільки у деяких випадках дослідження здійснювалися на межі кількох галузей психології, для наведеної систематизації виходили, головним чином, із міркування про значення одержаних результатів для реалізації індивідуального підходу до школярів.

Посутнім внеском у педагогічну психологію було тривале вивчення відомим українським психологом П. Зінченком (у співпраці з колегами й учнями з Харківського педагогічного інституту) особливостей розвитку пам'яті, зокрема обґрунтоване у 8-му випуску збірника (1970 р.) положення про те, що «основна лінія розвитку пам'яті дитини – це шлях перетворення мимовільних процесів пам'яті у довільні, що <...> не означає припинення розвитку мимовільної пам'яті <...> розвиток пам'яті – це власне є збагачення знаннями» [13, с. 30]. Але під збагаченням малося на увазі не просте накопичення знань, а формування системи знань і «способів організації збереженої інформації», що звучить як наукове передбачення й напроцуд актуальне нині завдання. При цьому автори статті наголошували: проблема виховання й розвитку пам'яті є аспектом загальної проблеми розвитку особистості [13, с. 31].

Важливих для врахування у роботі вчителів висновків щодо типологічних відмінностей пам'яті учнів початкових класів дійшов О. Губко (НДІ психології). Слушно зазначаючи, що «без знання індивідуально-типологічних

особливостей учня не можливо правильно організувати індивідуальний підхід у навчанні і вихованні» [5, с. 32], науковець зосередився на з'ясуванні типологічних відмінностей пам'яті молодших школярів – третьокласників. Для цього він використав широкий спектр методів: КЧМ – критична частота світлових мигтінь, СПД – спіральна післядія, показники психічного темпу, цифрові таблиці Шульте, методику М. Борисової для вивчення образної пам'яті, спостереження за поведінкою дітей, складання разом з учителями індивідуально-психологічних характеристик учнів за визначеною схемою. Внаслідок такого масштабного експерименту автор зробив висновок: хоча за окремим нервовими властивостями у їх співвіднесенні з показниками пам'яті кореляційний аналіз дав різноманітні коефіцієнти кореляцій, показники рухливості у співвідношенні з показниками образної пам'яті дали статистично значущий зв'язок, так само як словесна пам'ять високо корелювала з успішністю й загальним рівнем розумового розвитку [5, с. 37–40].

Практичне значення мали узагальнення вченого, зроблені з аналізу даних не за окремим властивостями нервової системи, а за їх типологічними комбінаціями: «сангвінікам для заучування кожного із запропонованих коротких віршів треба було у середньому 2,7 повторів, холерикам – 3,9, флегматикам – 4,3, меланхолікам – 3,8. З 5 показаних листків клена сангвініки пізнавали – 4,3, холерики – 3,8, флегматики – 4,5, меланхоліки – 3,8. Середній бал успішності у сангвініків був 4,1, у холериків – 3,9, у флегматиків – 3,7, у меланхоліків – 4,1» [5, с. 41]. Водночас дослідник наголошував, що ні шкільне навчання, ні навіть умовний бал «загального розумового розвитку» не визначають творчих здібностей людини, які можуть виявлятися у самостійній роботі [5, с. 40].

У результаті проведеного Є. Легковим (НДІ психології) експерименту зі старшокласниками з метою вивчення взаємозв'язку між силою нервової системи і розумовою діяльністю було підтверджено положення про те, що навіюваність є свідченням слабкості нервової системи, при чому, «ступінь сили нервової системи знаходиться в оберненому зв'язку зі ступенем навіюваності» [17, с. 92]. Такий висновок був корисний для вчителів і вихователів, оскільки озброював знанням того, що ефективність самостійної розумової діяльності (за інших рівних умов) перебуває у прямій залежності з силою нервової системи учня.

Провівши експеримент у чотирьох школах із вивчення пізнавальної активності як складника мотивації навчання, М. Горбач (Черкаський педінститут) зробила кілька істотних узагальнень: немає прямого зв'язку між успішністю і пізнавальною активністю; розвиток такої активності зумовлюється головним чином стилем роботи вчителя або колективу вчителів і залежить від того, як в учнів розвивають потребу використовувати знання в ході навчання [4, с. 53–54].



Аналіз тематики публікацій дає підстави для висновку, що особливий науковий інтерес українських дослідників в галузі педагогічної психології був пов'язаний з вивченням особливостей засвоєння знань учнями початкової школи. Так, під час проведення формувального експерименту у двох школах м. Києва (1964/65 навч. р.) вчений О. Скрипченко вивчав зміну динаміки розумового розвитку учнів 1–2-х класів залежно від змісту й методів навчання, які він на авторських засадах перебудовував у напрямі «виявлення логічної структури навчального матеріалу, виділення основних понять, підвищення теоретичного рівня навчання, прискорення формування узагальнень у дітей, а також потрібних для навчальної діяльності мотивів» [25, с. 4]. Як показало його дослідження, навчання в експериментальних умовах сприяло помітному прискоренню розумового розвитку учнів. Відбувалися зміни й в індивідуальних відмінностях у показниках цього розвитку, причому вони не нівелювалися, а зі зростанням складності розумових операцій поступово розширювалися [25, с. 9]. Таким чином О. Скрипченко встановив важливу закономірність навчання, підтверджену й у подальших студіях.

Частково схожого висновку дійшов і науковець із Чернігівського педінституту В. Сіллер, досліджуючи методом природного експерименту протягом двох років характер і ступінь стійкості індивідуальних відмінностей у точності виконання арифметичних завдань учнів 1–2-х класів, які навчалися у 10-х класах шкіл Києва і Чернігова [24, с. 11–12]. У підсумку автор стверджував, що найстійкішими є відмінності високого і низького рівнів засвоєння, що пояснюється їх більш загальним характером, а у дітей з нестійким рівнем індивідуальних особливостей засвоєння ці особливості мають більш частковий характер і значно залежать від змісту матеріалу. Він також зауважував, що ускладнення програмового матеріалу (відповідно до змін у тогочасній навчальній програмі) не сприяло нівелюванню індивідуальних можливостей учнів, тому зростала важливість застосування індивідуального підходу до слабо встигаючих школярів, бо його відсутність сприяє посиленню індивідуальних відхилень у точності виконання арифметичних завдань.

За результатами дослідження індивідуально-психологічних аспектів питання індивідуалізації процесу навчання першокласників читати (здійснювався констатувальний і навчаючий експерименти) Б. Богуславська з Ізмаїльського педінституту зробила узагальнення: швидкість, сприйняття й розуміння тексту визначаються швидкістю і гнучкістю зв'язків, які утворюються в дітей між зоровим і акустичним подразниками, з одного боку, і мовно-руховими реакціями, з другого [2, с. 36]. Такі особливості, на думку дослідниці, зумовлюють різні типи читання в учнів, яких вона поділила на чотири групи за темпом, точністю та розумінням тексту. Це дало змогу окреслити можливі шляхи роботи з кожною групою школярів. Водночас автор зауважила, що навчаючий експеримент показав: наявні індивідуально-психологічні особливості мають доволі стійкий характер, і хоча у процесі індивідуального навчання вони змінюються, однак не нівелюються, тому «вчителі повинні постійно враховувати їх під час навчання читання» [2, с. 38].

Важливого висновку у процесі вивчення особливостей уяви молодших школярів за допомогою чорних плям Роршаха дійшла вчений з НДІ психології Л. Балацька. Вона встановила, що немає підстав стверджувати про наявність сильної уяви у 6–7-річних дітей, яка з віком спадає. На відміну від подібного твердження зарубіжних дослідників Граффітса і Карпатрік, результати виконаних нею досліджень свідчили: з віком зростає кількість образів, відбуваються їх якісні зміни – від загальних, неясних структур (1–2-й класи) до більш яскравих, емоційно насичених, індивідуалізованих і конкретних образів (3–4-й класи) [1, с. 56–57].

Оскільки вивчення різних виявів самосвідомості учнів (самооцінка, домагання, самокритичність, моральна саморегуляція тощо) як утворень, що відображають їхні індивідуальні особливості, допомагає вихователю певним чином визначити готовність учнів сприймати впливи інших, прогнозувати їх результати, а отже, ефективніше здійснювати виховний процес, то дослідження проблеми самосвідомості та її аспектів становило важливий напрям в українській психології розглядуваного періоду.

Досліджуючи індивідуальні особливості підлітків (32 учні 7-го класу 114-ї Київської школи), пов'язані з процесом самовдосконалення (зокрема «схильність до роботи над собою – особливості саморегуляції і характер самооцінки») [22, с. 116], Л. Сапожнікова засвідчила: відмінності виявляються й у темпі включення школяра в роботу над собою, у напруженні та систематичності, з якими ця робота здійснюється, так само й у рівні усвідомлення цього процесу», [22, с. 123], тобто виявлялася певна залежність між саморегуляцією і самооцінкою підлітка. На матеріалі виконання запропонованих дослідницею додаткових (понадпланових) завдань, що мали різну мотиваційну основу (навчальну і громадське доручення), вона встановила різні рівні самовиховання учнів підліткового віку: діти, які легко виконали завдання екс-



периментатора, виявивши високий рівень самодисципліни як засобу самовиховання; діти, які мали труднощі зі змушенням себе до додаткової навчальної роботи, залежно від ступеня самостійності у процесі самопізнання і вольових зусиль; діти, які не змогли й через тривалий час змусити себе до виконання [22, с. 117–118]. Вона зробила висновок: завдяки впливу зовнішніх чинників (значущість мети, спеціальне стимулювання) процес самовиховання стає більш стійким і поступово «переходить у суто внутрішній план» [22, с. 124]. Завершальний висновок Л. Сапожнікової полягав у ствердженні міркування, що схильність до самовиховання є виявом потреби особистості в самоактивності [22]. Свій результат науковець співвіднесла з думками також зарубіжних (Дж. Колмен, Б. Рейвен, М. Фішбейн), й вітчизняних (Д. Узнадзе) учених.

Через п'ять років у збірнику № 14 Л. Сапожнікова висвітлила результати вивчення іншого аспекту проблеми самосвідомості – зв'язку між домаганнями учнів 7-х і 9-х класів (120 осіб) і, їхніми навчальним статусом і ціннісним орієнтаціями. Припустивши, що «рівень розвитку самосвідомості впливає на основні потреби учнів», а це, на її думку, наближало до визначення ступеня їхньої моральності [23, с. 85], вона встановила таке. В основі домагань лежать потреби у знаннях, самостійності, спілкуванні, реалізації себе в майбутньому; різним групам школярів властивий досить стійкий характер домагань; готовність змінювати свої домагання виявляють учні, які мають незначні відхилення від адекватного ставлення до себе; домагання школярів найтісніше пов'язані з ціннісними орієнтаціями, що стосуються потреби у знаннях і самостійності [23, с. 90].

Масштабний експеримент із вивчення особливостей моральної саморегуляції поведінки в учнів-підлітків провів М. Боришевський (НДІ психології). Застосовуючи методи спостереження за поведінкою школярів, аналізу учнівських творів, індивідуальних бесід, опитування вчителів і батьків 162 підлітків 6–8-х класів, охоплених дослідженням, науковець прагнув з'ясувати, «як впливає на характер моральної саморегуляції поведінки ступінь прагнення підлітка до самостійності і фактичні можливості її прояву у процесі спілкування з людьми, які його оточують» [3, с. 128]. У підсумку дослідження М. Боришевський зазначив, що коли в соціальному оточенні підлітка є умови, які сприяють задоволенню прагнення до самоствердження, то поступово у нього розвивається здатність опановувати свій емоційний стан, контролювати себе і певною мірою планувати свою поведінку з огляду на конкретні умови спілкування. Низький рівень саморегуляції був властивий дітям, які у процесі спілкування постійно стикалися з недооцінкою їхніх можливостей, або з надмірною регламентацією поведінки з боку дорослих, приниженням власної гідності. За таких обставин частина дітей стає інертною й безініціативною, а в інших загострюються вияви імпульсивності, «спотворюється природне прагнення підлітка до емансипації себе

як особистості» [3, с. 132–133]. Остаточний висновок дослідника полягав у необхідності подальших тривалих студій порушеної проблеми.

Близькою за тематикою вважаємо й дослідження Л. Куценко (Мелітопольський педінститут), яка з'ясувала залежність між процесами самопізнання й самовиховання старшокласників як чинниками формування індивідуальності учня. На підставі анкетування 360 десятикласників і бесід з ними та зіставлення одержаних даних з оцінками у їхніх табелях з навчальних предметів, які входили до анкет [16, с. 69–71], вона визначила, що «усвідомлення шкільною молоддю своїх пізнавальних можливостей й результативності навчання сприяє самовихованню цих якостей у тому випадку, коли вони достатньо високі. Посередня й низька продуктивність навчальної діяльності не сприяє самовихованню цих утворень й спрямовує самовиховання на шлях пошуків й вдосконалення тих задатків й здібностей, які гарантують учню успішну діяльність» [16, с. 75]. Дослідниця також оптимістично висувала, що самопізнання старшокласниками морально-психологічних якостей сприяє їхньому самовихованню.

Рідкісним для розглядуваного історичного часу стало звернення В. Кузьменкова (Слов'янський педінститут) до питань психології особистості у гендерному вимірі. Так, для з'ясування оцінних суджень старшокласників щодо своєї особистості й порівняння морально-вольових самооцінок учнів, окремо юнаків і дівчат, у процесі тривалого (1965/67 навч. р.) соціально-індивідуального вивчення 164 школярів (84 юнаки і 80 дівчат) автор перевіряв припущення, що крім індивідуальних відмінностей у свідомому ставленні до себе і своїх вчинків (дослідник вивчав «загальне ставлення до себе в цілому як до особистості» [15, с. 135]), у старших учнів можуть виявлятися й статеві відмінності, які на той час ігнорувалися або не враховувалися в навчально-виховній роботі. Науковець вів педагогічні щоденники на кожного учня, де фіксував висловлювання учня про себе в різних ситуаціях, збирав характеристики від учителів, батьків, однокласників на досліджуваних молодих людей, а також їхні автохарактеристики. Застосовувалися й такі методи, як індивідуальні й колективні обговорення, бесіди на заздалегідь вибрані теми. Здійснене дослідження дало автору підстави стверджувати, що «у юнаків більшою мірою, ніж у дівчат, виявляється схильність не помічати свої недоліки, а четверта частина хлопців виявила стійку схильність переоцінювати свою особистість» [15, с. 142]. У дівчат, за висновком В. Кузьменкова, сильніше виявляється незадоволення своєю недосконалістю, при цьому значну роль у визначенні самооцінки відіграє оцінка власної зовнішності.

Встановленням особливостей самооцінки підлітків (молодших і старших) займався й О. Ящишин (НДІ психології), який виявив тенденцію до переоцінки ними своїх психічних якостей й здібностей порівняно з оцінкою

класного керівника («занижених й адекватних оцінок серед досліджуваних виявлено дуже мало» – визнав він [29, с. 131]).

Водночас завдяки порівняльному аналізу одержаних дослідних даних науковець показав, що старші підлітки в самооцінці виявляють більше критичності й самостійності [29]. Він також обґрунтував таке положення: за різними групами якостей і за різними здібностями є різна залежність між самооцінкою учнів й оцінкою їхнього класного керівника. Найближчою до думки вчителя виявилася самооцінка підлітками своїх інтелектуальних якостей, здібностей до точних і гуманітарних наук. А найбільше амплітуда розбіжностей виявлялася в судженнях щодо морально-характерологічних якостей учнів та їхніх здібностей до творчих і технічних професій, що, на нашу думку, перегукується з одним із висновків О. Губка. Насамкінець О. Яцишин робив висновок: «...робота педагога, спрямована на виховання в учнів правильної самооцінки своїх якостей і здібностей, на різних вікових етапах їх розвитку вимагає диференційованого підходу і врахування індивідуальних можливостей кожного учня» [29, с. 132].

Зауважимо, що аналітичний огляд тематики збірника вмотивовує виокремити статті О. Яцишина не лише як автора, який активно оприлюднював результати своїх досліджень (за 10 років він друкувався 4 рази), але і як науковця, що послідовно розробляв актуальні питання стосовно розв'язання такої комплексної проблеми, як професійне самовизначення школярів. Згадана проблема, на наше переконання, прямо пов'язана з поглибленням індивідуального підходу в школярів, і не лише в контексті підвищення якості навчання, а в ширшому значенні – підготовки їх до дорослого життя, до якнайповнішої самореалізації у майбутній професійній діяльності.

Ще у збірнику № 3 О. Яцишин опублікував важливі результати вивчення ролі пізнання учнями 8-х класів своїх психічних якостей у зв'язку з проблемою свідомого вибору професії. Дослідник установив, що лише незначна кількість підлітків керується своїми психічними якостями, обираючи професію, натомість у школярів домінує соціальне мотивування [27, с. 136]. Психічні якості як безпосередній мотив обрання життєвої діяльності постають визначальними лише в учнів, які мають спеціальні (художні, артистичні та ін.) здібності. Водночас інтерес до професії, зазначав науковець, корелюється з урахуванням власних інтелектуальних якостей.

Продовжуючи вивчати різні аспекти питання самооцінки школярів, О. Яцишин звернувся до дуже актуалізованої в той час проблеми профорієнтації учнів, зосередившись на вивченні самооцінки підлітками своєї придатності до майбутньої професії [30]. Опитування і бесіди з дітьми, з учителями дали науковцю підстави встановити, що більшість з учнів 6-х і 8-х класів орієнтується лише на власні інтереси або рівень успіхів у навчанні, тому вибір ними професії зводиться до пошуку відповідного навчального

закладу з певними профілюючими предметами. Свою відповідність іншим професійно важливим характеристикам особистості, вмотивованим професійною діяльністю, підлітки здебільшого не враховують. Тому дослідник рекомендував у здійсненні профорієнтаційної підготовки школярів-підлітків до вибору професії формувати в них «розуміння суті свідомого вибору професії, установку на самооцінку і врахування своїх психічних і фізичних можливостей у професійному самовизначенні» [30, с. 144], а також запроваджувати професійне консультування школярів. Згодом, у випуску № 15 (1976 р.), О. Яцишин опублікував методику дослідження та порівняльний аналіз самооцінки професійної придатності учнів старших класів [28].

До розроблення питань у сфері індивідуалізації навчально-виховного процесу засобами професійного самовизначення школярів відносимо статтю «Професійні інтереси старшокласників» З. Нечипорук (НДІ психології), яка методами анкетування, письмових робіт й індивідуальних бесід з 2407 учнями отримала підтвердження «формування тенденції зростання інтересу до професій кваліфікованого робітника, яка, втім, була характерною для незначної частини учнів, а більшість виявила зацікавлення професіями і спеціальностями, які опановують у вищій школі і до того ж не пов'язані з галузями матеріального виробництва» [19, с. 128]. У висновку науковець також наголосила на необхідності здійснювати спеціальну систематичну роботу з «формування у старшокласників професійних інтересів відповідно до потреб суспільства і з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей» [19, с. 128].

Цікаве дослідження професійних інтересів важковиховуваних дівчат (170 осіб віком 14–18 років), які перебували у «спецшколах зі спеціальним режимом», провела Е. Драніщева (НДІ психології), встановивши за допомогою розроблених анкет-опитувальників, індивідуальних і групових бесід таке: вибір цими вихованками професій відображає обмеженість їхніх загальних життєвих інтересів і професійних орієнтацій [11]. 70 % дівчат надавали перевагу «реальним» професіям, набуття яких потребувало низького рівня освіти, не вимагало інтелектуальних зусиль і розумового напруження. Хоча вони й мріяли про «ідеальні» творчі й складні професії, однак зміст багатьох з них уявляли дуже погано [11, с. 146]. Науковець не обмежилася констатацією стану проблеми, а сформулювала можливі шляхи її розв'язання – підвищення рівня особистісного розвитку, розширення світогляду.

Усвідомлюючи, що в межах однієї статті не можливо згадати й проаналізувати результати всіх, корельованих із її темою, здійснених досліджень, лише додамо: у руслі підходів до індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі проводилося також вивчення структури словесно-логічної пам'яті учнів (О. Братко, 1966, № 3), творчої уяви і компонен-

тів здібностей (В. Роменець, 1966, № 3), індивідуальних відмінностей у способах розв'язування розумових задач (Є. Легков, 1970, № 9), індивідуальних психофізіологічних особливостей розумової діяльності молодших школярів (М. Малков, 1976, № 15), індивідуального підходу до керування процесом соціальної адаптації учнів (О. Скрипченко, Б. Іванченко, 1973, № 12), генези невротичних рис характеру у молодших школярів (Х. Копистянська, 1976, № 14).

**Висновки.** Тематичний і змістовий аналіз публікацій збірника «Психологія» за перші 10 років його видання засвідчує, що українські психологи постійно досліджували різні аспекти індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі й у кількісному аспекті така продукція становила від 16 % (1969 р.) до 63% (1967 р.) загального обсягу статей, вміщених у добірках (таблиця). Найчастіше науковці проводили експерименти діагностичного або констатувального характеру, значно рідше – в умовах лабораторій або із застосуванням спеціального приладдя. Важливий для шкільної практики (але рідко здійснюваний у той час) формувальний експеримент щодо зміни динаміки розумового розвитку учнів 1–2-х класів залежно від змісту й методів навчання відображено у статті О. Скрипченка. До вагомих комплексних психофізіологічних досліджень індивідуальних особливостей мислення учнів відносимо здобутки М. Малкова та Є. Легкова. Актуальною позитивною тенденцією для того періоду вважаємо здійснення значної кількості досліджень з питань профорієнтації і професійного самовизначення.



Однак встановлено, що лівову частину аналізованих статей було присвячено дослідженням індивідуально-психологічних відмінностей учнів у процесі навчання, а вивченню проблем виховання приділялося незрівнянно менше студій. Серед них домінувала тематика діагностування стану самосвідомості, й концептуальна настанова виховувати школярів лише на позитивних прикладах. Не зафіксовано публікацій з вивчення психологічних особливостей засвоєння учнями хімії, біології.

На завершення викладу нагадаємо міркування відомого українського психолога Г. Костюка щодо шляхів подальшого вдосконалення навчання і виховання підростаючого покоління, виголошені на засіданні розширеної редколегії збірника «Психологія» восени 1974 р. і тісно пов'язані з темою нашої статті. Вчений убачав перспективи розвитку педагогічної психології за вивченням психологічних основ активізації процесу засвоєння знань учнями, за поглибленням індивідуального підходу до них [12, с. 16–17], за посиленням уваги до «диференціального аспекту навчальної діяльності» [12, с. 19], тобто наголошував на розгортанні досліджень індивідуальних відмінностей школярів у навчанні, чинників, що зумовлюють ці відмінності, визначенні психологічних основ ефективного індивідуального підходу до учнів.

Таблиця

**Кількісна характеристика статей, розміщених у науково-методичному збірнику «Психологія» в 1966–1976 рр.**

Рік випуску	№ випуску	Загальна кількість статей	Кількість статей з теми дослідження або близько дотичних		Частка статей з теми дослідження від загальної кількості, %
			Усього	З них – за результатами лабораторних експериментів	
1966	№3	19	7	2	≈ 37%
1967	№4	19	12	5	≈ 63%
1968	№5	21	2	2	≈ 9,5%
1969	№7	19	3	-	≈ 16%
1970	№8	16	9	2	≈ 56%
1970	№9	16	4	2	≈ 25%
1973	№12	25	9	2	≈ 58%
1974	№13	23	6	1	≈ 26%
1975	№14	18	4	-	≈ 22%
1976	№15	19	7	1	≈ 37%

### Список використаних джерел

1. Балацька Л. К. Особливості уяви молодших школярів / Л. К. Балацька // Психологія : респ. наук.-метод. зб. – Вип.4. – К. : Рад. шк., 1967. – С.48–57.
2. Богуславська Б. А. Психологічні основи індивідуалізації навчання читання / Б.А.Богуславська // Психологія : респ. наук.-метод. зб. – Вип. 4. – К. : Рад. шк., 1967. – С. 31–38.
3. Боришевський М. Й. Особливості моральної саморегуляції поведінки в учнів підліткового віку / М.Й.Боришевський // Психологія : респ. наук.-метод. зб. – Вип. 8. – К. : Рад. шк., 1970. – С. 125–133.
4. Горбач М. С. Пізнавальна активність як фактор мотивації навчання / М. С. Горбач // Психологія: Респ. науково-методичний збірник. – Вип. 15. – К.: В-во Рад. шк., 19776 – С.46-54.
5. Губко О. Т. Типологічні відмінності пам'яті учнів початкових класів / О. Т. Губко // Психологія : респ. наук.-метод. зб. – Вип. 13. – К. : Рад. шк., 1974. – С.32-40.
6. Дічек Н. П. Внесок вітчизняної експериментальної педагогіки в обґрунтування необхідності індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу (кінець XIX-1917 р.) //Диференційований підхід в історії української школи (кінець XIX – перша третина XX ст.) : колективна моногр. – К. : Пед. думка, 2013. – С. 32–73.
7. Дічек Н. П. Психолого-педагогічні дослідження в УРСР у контексті індивідуалізації шкільного навчального процесу (1945 – початок 1950-х років) // Рідна школа. – 2013. – № 11. – С. 29–37.
8. Дічек Н. П. Внесок українських психологів у розвиток індивідуалізації навчання школярів (друга половина 50-х років XX ст.) / Н. П. Дічек // Рідна школа. – 2014. – № 11. – С. 35–41.
9. Дічек Н. П. Питання здібностей школярів як галузь в українській педагогічній психології 1960-х років / Н. П. Дічек // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 3. – С. 79–91.
10. Дічек Н. П. Дослідження українських психологів у галузі індивідуалізації шкільного навчально-виховного процесу (60–70- х рр. XX ст.) / Н. П. Дічек // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 4. – С. 76–83.
11. Драніщева Е. І. До характеристики професійної орієнтації трудновиховуваних дівчат / Е. І. Драніщева // Психологія : респ. наук.-метод. зб. – Вип. 8. – К. : Рад. шк., 1970. – С.143–149.

12. «За круглим столом»: обговорення на тему «Психологічні аспекти навчання, виховання і освіти у розвинутому соціалістичному суспільстві» [відбулося на засіданні розширеної редколегії збірника «Психологія», 11 листопада 974 р.)] // Психологія : респ. наук.-метод. зб. – Вип. 14. – К. : Рад. шк., 1975. – С. 3–34.
13. *Зінченко П. І.* Розвиток пам'яті учнів у процесі навчання / П. І. Зінченко, Г. К. Серета // Психологія : респ. наук.-метод. зб. – Вип.8. – К. : Рад. шк., 1970. – С.18-31.
14. *Коберник Г. І.* Індивідуалізація й диференціація навчання в початкових класах / Г. І. Коберник [теорія і методика : монографія]. –К. : Наук. світ, 2002. – 231 с.
15. *Кузьменков В. К.* Оцінка старшокласниками своєї особистості / В. К. Кузьменков // Психологія : респ. наук.-метод. зб. – Вип. 8. – К. : Рад. шк., 1970. – С. 134–142.
16. *Куценко Л. П.* Самопізнання й самовиховання старшокласників / Л. П. Куценко // Психологія : респ. наук.-метод. зб. – Вип. 14. – К. : Рад. шк., 1975. – С. 68–75.
17. *Легков Є. І.* Сила нервової системи і розумова діяльність / Є. І. Легков // Психологія : респ. наук.-метод. зб. – Вип. 11. – К. : Рад. шк., 1972. – С. 88–93.
18. *Максименко С. Д.* Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід : монографія / С. Д. Максименко. – К. : Слово, 2013. – 592 с.
19. *Нечипорук З. С.* Професійні інтереси старшокласників / З. С. Нечипорук // Психологія : респ. наук.-метод. зб. – Вип. 3. – К. : Рад. шк., 1966. – С. 124–128.
20. Основні напрями досліджень в галузі педагогічних і психологічних наук в Українській РСР на 1976–1980 рр. – К., 1974. – 81 с.
21. *Савченко О. Я.* Дидактика початкової освіти [підруч. для студентів] : / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 264 с.
22. *Сапожнікова Л. С.* Індивідуальні особливості самовиховання підлітків / Л. С. Сапожнікова // Психологія : респ. наук.-метод. зб. – Вип. 8. – К. : Рад. шк., 1970. – С. 116–124.
23. *Сапожнікова Л. С.* Про зв'язок домагань і ціннісних орієнтацій учнів / Л.С. Сапожнікова // Психологія : респ. наук.-метод. зб. – Вип. 14. – К. : Рад. шк., 1975. – С. 84–90.



24. Сіллер В. О. Індивідуальні відмінності в точності виконання арифметичних завдань молодшими школярами / В. О. Сіллер // Психологія : респ. наук.-метод. зб. – Вип. 4. – К. : Рад. шк., 1967. – С. 11–19.
25. Скрипченко О. В. Зміна динаміки розумового розвитку учнів 1–2-х класів залежно від змісту і методів навчання / О. В. Скрипченко // Психологія : респ. наук.-метод. зб. – Вип. 4. – К. : Рад. шк., 1967. – С. 3–10.
26. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія / за ред. О. В. Скрипченка. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [vvr.com.ua/.../skripchenko\\_o\\_v-dolinska\\_i\\_v... ta in](http://vvr.com.ua/.../skripchenko_o_v-dolinska_i_v...).
27. Яцишин О. О. Роль пізнання учнями своїх психічних якостей у свідомому виборі професії / О. О. Яцишин // Психологія : респ. наук.-метод. зб. – Вип. 3. – К. : Рад. шк., 1966. – С. 129–137.
28. Яцишин О. О. Методика дослідження та порівняльний аналіз самооцінки професійної придатності учнів старших класів / О. О. Яцишин // Психологія : респ. наук.-метод. зб. – Вип. 15. – К. : Рад. шк., 1976. – С. 139–147.
29. Яцишин О. О. Особливості самооцінки підлітків / О. О. Яцишин // Психологія : респ. наук.-метод. зб. – Вип. 9. – К. : Рад. шк., 1970. – С. 128–136.
30. Яцишин О. О. Самооцінка придатності підлітків до майбутньої професії / О. О. Яцишин // Психологія : респ. наук.-метод. зб. – Вип. 13. – К. : Рад. шк., 1974. – С. 135–144.

### References

1. Balats'ka L.K. Osoblyvosti uyavy molodshykh shkolyariv / L.K. Balats'ka // Psykholohiya: Resp. naukovu-metodychnyy zbirnyk. – Vyp. 4. – К.: V-vo «Rad. Shkola», 1967. – S. 48-57.
2. Bohuslavs'ka B.A. Psykholohichni osnovy indyvidualizatsiyi navchannya chytannya / B.A. Bohuslavs'ka // Psykholohiya: Resp. naukovu-metodychnyy zbirnyk. – Vyp. 4. – К.: V-vo «Rad. Shkola», 1967. – S. 31-38.
3. Boryshevs'kyu M.Y. Osoblyvosti moral'noyi samorehulyatsiyi povedinky v uchniv pidlitkovoho viku / M.Y. Boryshevs'kyu // Psykholohiya: Resp. naukovu-metodychnyy zbirnyk. – Vyp. 8. – К.: V-vo «Rad. Shkola», 1970. – S. 125-133.

4. Horbach M.S. Piznaval'na aktyvnist' yak faktor motyvatsiyyi navchannya / M.S.Horbach // Psykholohiya: Resp. naukovo-metodychnyy zbirnyk. – Vyp.15. – K.: V-vo «Rad. Shkola», 19776 – S.46-54.
5. Hubko O. T. Typolohichni vidminnosti pam»yati uchniv pochatkovykh klasiv / O.T.Hubko // Psykholohiya: Resp. naukovo-metodychnyy zbirnyk. – Vyp.13. – K.: V-vo «Rad. shkola». 1974. – S.32-40.
6. Dichek N.P. Vnesok vitchyznyanoyi eksperymental'noyi pedahohiky v obruntuvannya neobkhidnosti indyvidualizatsiyyi ta dyferentsiatsiyyi navchal'no-vykhovnoho protsesu (kinets' KhIKh-1917 r.) // Dyferentsiyovanyy pidkhid v istoriyi ukrayins'koyi shkoly (kinets' KhIKh-persha tretyna KhKh st.): kolektyvna monohrafiya. – K.: Ped. dumka, 2013. – S. 32-73.
7. Dichek N.P. Psykholoho-pedahohichni doslidzhennya v URSSR u konteksti indyvidualizatsiyyi shkil'noho navchal'noho protsesu (1945- pochatok 1950-kh rokiv) // Ridna shkola. – 2013. – №11. – S.29-37.
8. Dichek N.P. Vnesok ukrayins'kykh psykholohiv u rozvytok indyvidualizatsiyyi navchannya shkolyariv (druha polovyna 50-kh KhKh st.) / N.P.Dichek // Ridna shkola. – 2014. - № 11. – S. 35-41.
9. Dichek N.P. Pytannya zdibnostey shkolyariv yak haluz' v ukrayins'kiy pedahohichniy psykholohiyi 1960-kh rokiv / N.P.Dichek // Pedahohika i psykholohiya. – 2014. - № 3. – S. 79-91.
10. Dichek N.P. Doslidzhennya ukrayins'kykh psykholohiv u haluzi indyvidualizatsiyyi shkil'noho navchal'no-vykhovnoho protsesu (60-70- kh rr. KhKh st.) / N.P. Dichek // Pedahohika i psykholohiya. – 2014. – № 4. – S. 76-83.
11. Dranishcheva E.I. Do kharakterystyky profesiynoyi oriyentatsiyyi trudnovykhovuvanykh divchat / E.I.Dranishcheva // Psykholohiya: Resp. naukovo-metodychnyy zbirnyk. – Vyp.8. – K.: V-vo «Rad. Shkola», 1970. – S.143-149.
12. «Za kruhlym stolom»: obhovorennya na temu «Psykholohichni aspekty navchannya, vykhovannya i osvity u rozvynutomu sotsialistychnomu suspil'stvi» [vidbulosya na zasidanni rozshyrenoyi redkolehiyyi zbirnyka «Psykholohiya», 11 lystopada 974 r.)] // Psykholohiya: Resp. naukovo-metodychnyy zbirnyk. – Vyp.14. – K.: V-vo «Rad. shkola». 1975. – S.3-34.
13. Zinchenko P.I., Sereda H.K. Rozvytok pam»yati uchniv u protsesi navchannya / P.I.Zinchenko, H.K.Sereda // Psykholohiya: Resp. naukovo-metodychnyy zbirnyk. – Vyp.8. – K.: V-vo «Rad. Shkola», 1970. – S.18-31.

14. Kobernyk H.I. Individualizatsiya y dyferentsiatsiya navchannya v pochatkovykh klasakh / H.I.Kobernyk [teoriya i metodyka: monohrafiya]. – K.: Nauk. svit, 2002. – 231 s.
15. Kuz'menkov V.K. Otsinka starshoklasnykamy svoeyi osobystosti / V.K. Kuz'menkov // Psykholohiya: Resp. naukovo-metodychnyy zbirnyk. – Vyp.8. – K.: V-vo «Rad. Shkola», 1970. – S.134-142.
16. Kutsenko L. P. Samopiznannya y samovykhovannya starshoklasnykiv / L.P.Kutsenko // Psykholohiya: Resp. naukovo-metodychnyy zbirnyk. – Vyp.14. – K.: V-vo «Rad. Shkola», 1975. – S.68–75.
17. Lehkov Ye.I. Syl'a nervovoyi systemy i rozumova diyal'nist' / Ye.I.Lehkov // Psykholohiya: Resp. naukovo-metodychnyy zbirnyk. – Vyp.11. – K.: V-vo «Rad. Shkola», 1972. – S.88–93.
18. Maksymenko S.D. Psykholohiya uchinnyya lyudyny: henetyko-modelyuyuchy pidkhid: monohrafiya / S.D.Maksymenko. – K.: Vyd-y Dim «Slovo», 2013. – 592 s.
19. Nechyporuk Z. S. Profesiyni interesy starshoklasnykiv / Z.S.Nechyporuk // Psykholohiya: Resp. naukovo-metodychnyy zbirnyk. – Vyp.3. – K.: V-vo «Rad. Shkola», 1966. – S.124-128.
20. Osnovni napryamy doslidzhen' v haluzi pedahohichnykh i psykholohichnykh nauk v Ukrayins'kiy RSR na 1976-1980 rr. – K., 1974. – 81 s.
21. Savchenko O.Ya. Dydaktyka pochatkovoyi osvity / O.Ya.Savchenko [pidruch. dlya studentiv]. – K.: Hramota, 2012. – 264 s.
22. Sapozhnikova L.S. Indyvidual'ni osoblyvosti samovykhovannya pidlitkiv / L.S. Sapozhnikova // Psykholohiya: Resp. naukovo-metodychnyy zbirnyk. – Vyp.8. – K.: V-vo «Rad. Shkola», 1970. – S.116-124.
23. Sapozhnikova L.S. Pro zv'yazok domahan' i tsinnisnykh oriyentatsiy uchniv / L.S. Sapozhnikova // Psykholohiya: Resp. naukovo-metodychnyy zbirnyk. – Vyp.14. – K.: V-vo «Rad. Shkola», 1975. – S.84-90.
24. Siller V.O. Indyvidual'ni vidminnosti v tochnosti vykonannya aryfmetychnykh zavdan' molodshymy shkolyaramy / V.O.Siller // Psykholohiya: Resp. naukovo-metodychnyy zbirnyk. – Vyp.4. – K.: V-vo «Rad. shkola», 1967. – S.11-19.
25. Skrypchenko O.V. Zmina dynamiky rozumovoho rozvytku uchniv 1-2-kh klasiv zalezho vid zmistu i metodiv navchannya / O.V.Skrypchenko //

- Psykhohohiya: Resp. naukovo-metodychnyy zbirnyk. – Vyp.4. – K.: V-vo «Rad. shkola», 1967. – S.3-10.
26. Skrypchenko O.V. Vikova ta pedahohichna psykhohohiya / za red. O.V.Skrypchenka. – K.: Prosvita, 2001. – 416 s. // [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: vvpc.com.ua/.../skripchenko\_o\_v-dolinska\_i\_v... ta in.
27. Yashchyshyn O.O. Rol' piznannya uchnyamy svoikh psykhichnykh yakostey u svidomomu vybori profesiyi / O.O.Yashchyshyn // Psykhohohiya: Resp. naukovo-metodychnyy zbirnyk. – Vyp.3. – K.: V-vo «Rad. Shkola», 1966. – S.129-137.
28. Yashchyshyn O.O. Metodyka doslidzhennya ta porivnyal'nyy analiz samoostinky profesynoyi prydatnosti uchniv starshykh klasiv / O.O.Yashchyshyn // Psykhohohiya: Resp. naukovo-metodychnyy zbirnyk. – Vyp.15. – K.: V-vo «Rad. Shkola», 1976. – S.139-147.
29. Yashchyshyn O.O. Osoblyvosti samoostinky pidlitkiv / O.O.Yashchyshyn // Psykhohohiya: Resp. naukovo-metodychnyy zbirnyk. – Vyp.9. – K.: V-vo «Rad. Shkola», 1970. – S.128-136.
30. Yashchyshyn O.O. Samoostinka prydatnosti pidlitkiv do maybutn'oyi profesiyi / O.O.Yashchyshyn // Psykhohohiya: Resp. naukovo-metodychnyy zbirnyk. – Vyp.13. – K.: V-vo «Rad. Shkola», 1974. – S.135-144.

**Дичек Н.П.**

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ СБОРНИК «ПСИХОЛОГИЯ»  
КАК ИСТОЧНИК ИЗУЧЕНИЯ НАПРАВЛЕНИЙ ИССЛЕДОВАНИЙ  
УКРАИНСКИХ УЧЕНЫХ В ОБЛАСТИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ  
ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ (1966–1976 ГГ.)**

Проанализировано содержание исследований в области индивидуализации школьного обучения, обнародованных украинскими психологами в 1966–1976 гг. на страницах ведущего профессионального издания – научно-методического сборника «Психология». Определены направления исследований, наиболее репрезентативно представленные в сборнике (углубление изучения особенностей процесса обучения и связанного с ним вопроса – особенностей развития памяти, исследования особенностей усвоения знаний учениками начальной школы, проявлений самосознания школьников, вопросов профессионального самоопределения учащихся).

**Ключевые слова:** индивидуализация школьного обучения, научно-методический сборник «Психология», учебная деятельность, самосознание учащихся, самооценка, профессиональная ориентация

*Dichek N.P.*

**SCIENTIFIC-METHODICAL COLLECTION-BOOK “PSYCHOLOGY”  
AS A SOURCE OF STUDYING UKRAINIAN SCIENTIST’S RESEARCH  
AREAS IN THE FIELD OF INDIVIDUALIZATION OF SCHOOLING  
(1966-1976 BIENNIUM).**

The article analyzes the content of researches in the field of individualization of schooling promulgated by Ukrainian psychologists in the 1966-1976 in the leading professional publications - scientific and methodological collection-book “Psychology.” The directions of researches, the most representatively presented in the book were : depth study of the features of the learning process and the related issue – peculiarity of the development of memory, studies of the special features of primary school pupils’ assimilation of knowledge, pupil’s manifestations of identity, issues of professional self-determination of pupils.

Thematic and informative analysis of the collection-book “Psychology” articles’ for the first 10 years of its publication shows that Ukrainian psychologists constantly examined various aspects of the individualization of the educational process at school. In quantitatively such products occupied 16% (1969) up to 63% (1967) of the total volume of articles published in collections. Most often, scientists conducted experiments in the field of diagnosing or ascertaining different aspects, much less - in a laboratorial experiment or by using special equipment. Important for school practice (but rarely carried out at the time) formative experiment deals with the changing the dynamics of the intellectual development of 1-2 grades pupils (depending on the content and methods of education) is reflected in the O.Skripchenko’ article. As an important complex psychophysiological studies of specific features of pupils’ thinking regards in E.Legkov’s and M.Malkov’s researches. As an actual positive of scientific exploration for the period consider revising the significant amount of research works on career guidance and professional self-determination of school pupils.

However, it found that the most of all articles under consideration was devoted to the study of individual psychological differences of pupils in learning and studying, the problems of upbringing was paid far less work. Among them were dominating themes of diagnosing the state of consciousness and conceptual installation to upbringing pupils only by positive examples. Not registered publications on the study of the psychological characteristics of pupils during learning chemistry, biology.

**Keywords:** individualization of schooling, scientific and methodical collection-book “Psychology”, educational activity, pupils’ self-awareness, self-esteem, professional orientation.

## ФАКУЛЬТАТИВИ 60–80-х РОКІВ ХХ ст. ЯК СКЛАДОВА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ



### Пироженко Лідія Володимирівна —

*д.п.н., професор, головний науковий співробітник відділу історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України.*

*Головні наукові інтереси пов'язані з розвитком загальноосвітньої школи в Україні, становленням змісту та методів навчання.*

*Автор понад 150 наукових праць з історії навчальної книги в Україні, проблем становлення змісту загальної середньої освіти, історії педагогічних інновацій.*

Аналізується процес диференціації змісту загальної середньої освіти у педагогічній науці й практиці шкільної освіти наприкінці 60–80-х років ХХ ст. Висвітлено становлення підходів до організації факультативів, формування вимог до добору й структурування їх змісту, вибору методів і форм проведення факультативних занять. Незважаючи на певні недоліки та прорахунки, у досліджуваній період були запропоновані й обґрунтовані підходи до конструювання варіативних навчальних планів, сформувався вимоги до добору змісту факультативів. Завдяки факультативним заняттям були створені реальні передумови для більш динамічного й продуктивного розвитку інтересів і нахилів учнів, застосування диференційованого підходу до формування їхніх творчих здібностей та обдарувань. Ці заняття сприяли поглибленню знань учнів з окремих предметів, удосконаленню практичних умінь та навичок, розвитку їхнього інтересу до певної галузі знань. Поділ навчального матеріалу на основний, обов'язковий для всіх учнів, та додатковий, розрахований на окремих школярів, уможлилював підвищення ефективності навчального процесу без перевантаження учнів обов'язковими заняттями й стимулював розвиток їхніх пізнавальних та професійних інтересів. Упровадження факультативів сприяло також стабілізації основного змісту освіти, оскільки на них не лише апробувалися нові теми та розділи шкільних курсів і методика

їх викладання, а й перевірялась навчально-педагогічна та науково-практична доцільність введення нових навчальних предметів.

**Ключові слова:** зміст шкільної освіти, диференціація змісту освіти, факультативи, факультативні заняття, навчальні плани, навчальні програми, навчальні посібники.

Сучасні пошуки шляхів розбудови основної та старшої школи як профільної актуалізують перевірений часом досвід, який може показати здобутки й досягнення, а також виклики та загрози, що виникають на цьому шляху. Особливий інтерес становить період 60–80-х років ХХ ст., коли відбувалося становлення диференціації шкільної освіти, формувалися варіативні навчальні плани. Історико-педагогічний підхід дає можливість глибше зрозуміти закономірності трансформації педагогічних явищ, їхню зумовленість суспільними, соціально-культурними та іншими чинниками, виявити взаємозв'язки, об'єктивно оцінити сучасний стан і з'ясувати загальні тенденції подальшого розвитку.

Історичний досвід розбудови та практичної реалізації змісту загальної середньої освіти завжди перебував у полі зору науковців. Питання добору та дидактичного оформлення змісту освіти в історії дидактики відображено в дослідженнях А. Алексюка, Р. Вендровської, Т. Завгородньої, В. Краєвського, О. Пометун, О. Савченко, О. Сухомлинської та ін. Розвиткові диференціації шкільної освіти в Україні в досліджуваній період присвячені праці Ю. Алексіна, Н. Антонєць, В. Арешонкова, Н. Гупана, Н. Дічек та ін.. Однак у сучасній історико-педагогічній літературі не повною мірою відображено процес розвитку підходів до диференціації змісту загальної середньої освіти в середині 60-х – 80-х роках ХХ ст., немає цілісного дослідження практики диференціації змісту навчання в історії української загальноосвітньої школи цього періоду.

Особливістю досліджуваного періоду був стрімкий розвиток науки, особливо біології, інженерії, кібернетики, який породив нові суперечності між освітою, що вже не виконувала свого цільового призначення, з одного боку, та динамізмом науки, виробництва та всього суспільного життя, з другого. Став ще відчутнішим помітний уже наприкінці 50-х років ХХ ст. вплив НТР на формування змісту загальної середньої освіти. Якщо у попередній період про поглиблене вивчення школярами основ наук йшлося лише у зв'язку з підготовкою молоді до навчання у ВНЗ, то із середини 60-х років вимоги посилити вивчення фізики, хімії, математики, біології та ін. лунали й у зв'язку із загальною професійною підготовкою представників робітничих професій. Відомий радянський економіст В. Афанасьєв у ґрунтовній праці «Науково-технічна революція, управління, освіта» (1972 р.) наводить дані проведених досліджень, згідно з якими зростання рівня освіти робітників на один клас підвищує їхню активність у технічній творчості та раціоналізаторстві щонайменше на 6 % [1, с. 382].

На думку відомого радянського педагога М. Кондакова, знання робітниками основ наук в умовах автоматизації та механізації виробництва стало важливою кваліфікаційною вимогою. А з урахуванням того, що учні кінця 60-х років мали досягти професійної зрілості й майстерності наприкінці ХХ ст., висловлювалася думка, що «потрібно потурбуватись, щоб розвиток особистості не відставав від науково-технічного та соціального прогресу [2, с. 9]. Аби дати пересічному випускникові відповідний тогочасним досягненням науки та техніки рівень знань необхідно було, на думку О. Маркушевича, чітко розуміти відмінність між обсягом знань, необхідним спеціалісту, й обсягом та характером знань, потрібним кожній людині незалежно від професії. Саме наявність у змісті загальної середньої освіти «ядра» (знань, умінь та навичок, обов'язкових для засвоєння кожним учнем) і «оболонки» (ідей та фактів, що не стали ще класичними знаннями) забезпечує сучасність освіти. Засвоєння ядра змісту загальної середньої освіти має бути достатньою основою розвитку пізнавальних можливостей дитини [2, с. 15–16].

Відповідно до постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи щодо подальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи» від 10 листопада 1966 р. до навчального плану вперше в історії радянської школи були включені факультативні заняття за вибором (це було важливим здобутком школи середини 1960-х років, що донині зберігає значення). В умовах, коли номенклатура навчальних предметів та час на їх вивчення залишалися практично незмінними, факультативи у 1966–1984 рр. створювали умови для певної диференціації й індивідуалізації навчання. Постає можливість зробити зміст шкільного навчання більш загальнодоступним, вилучивши з обов'язкового для всіх обсягу знань розділи навчальних предметів, вивчення яких потрібне лише частині учнів.

Мета факультативів і занять за вибором полягала в поглибленому вивченні основ фізико-математичних, природничих і гуманітарних наук, ознайомленні з розділами, що не ввійшли до навчальних програм, а також розвитку різнобічних інтересів і творчих здібностей учнів. Окрім того, передбачалося відкриття спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням окремих предметів, у деяких школах вводилося навчання учнів автосправи, столярної справи, роботи на тракторах, комбайнах тощо.

Перед різнопрофільними факультативами досліджуваного періоду були поставлені завдання:

- задоволення індивідуальних інтересів та нахилів учнів;
- об'єднання учнів не лише різних класів, а й різного віку зі спільними інтересами;
- забезпечення розвитку найбільш здібних учнів;
- урахування сучасних досягнень науки, техніки та культури, специфічних місцевих особливостей.



Не менш важливим завданням факультативів, поряд з оволодінням дітьми знаннями, уміннями та навичками з окремих галузей знань, було «озброєння учнів методами самостійного оволодіння знаннями» [3, с. 7]. Тому зміст факультативних занять істотно відрізнявся від занять із відповідних навчальних предметів, насамперед завдяки значно більшій кількості дослідницьких і творчих завдань, насиченості теоретичним матеріалом. Факультативи, завдяки їх меншій запрограмованості, більш гнучко й повно відображали найновіші досягнення науки і техніки, містили теми, що не були відображені в змісті навчальних дисциплін.

У 1967 р. була створена Наукова рада з проблеми поглибленого вивчення окремих навчальних предметів за вибором учнів. Робота Ради отримала значний громадський резонанс. Цьому сприяла проведена в травні 1968 р. у Москві Всесоюзна науково-практична конференція з проблем факультативних занять [4, с. 34]. У діяльності Наукової ради брали активну участь академіки А. Арсеньєв та О. Кінкулькін, доповіді яких визначили напрями створення програм із факультативів на найближче десятиліття [5]. У 70-х роках подібні конференції проходилися регулярно в різних містах СРСР з участю представників усіх регіонів. У цей час систематизувався та теоретично узагальнювався досвід проведення різнопрофільних факультативів на практиці.

У навчальному плані 1967/68 навчального року вперше була зроблена спроба поєднати принципи єдності школи й розвитку індивідуальних нахилів та здібностей учнів. У ньому в самостійні групи були виокремлені обов'язкові навчальні предмети та предмети за вибором учнів. Вперше в усіх загальноосвітніх школах УРСР (на відміну від факультативів кінця 50-х років, які рекомендовано було організовувати лише з електротехніки, токарської і фрезерної справи, будови автомобіля, садівництва, домоводства, рукоділля й інших прикладних дисциплін лише у школах які мали відповідні матеріальні умови та кваліфікованих викладачів) запроваджувалися обов'язкові факультативні заняття у 7–10-х класах. Факультативи стали одним з основних видів занять у межах варіативної складової навчального плану досліджуваного періоду, а їхній зміст мав важливе значення для розуміння особливостей розбудови змісту загальної середньої освіти кінця 60-х – 80-х років.

Уже у 1969/70 навчальному році міністерство освіти СРСР затвердило 71 програму факультативних занять, що діяли в усіх союзних республіках. Окрім того близько 100 програм були схвалені республіканськими міністерствами. Згідно зі звітами міністерства освіти УРСР заняття за вибором за короткий термін поширилися по всій території республіки. Так, у 1968/69 навчальному році факультативними заняттями в Дніпропетровській області було охоплено 7200 учнів, а уже в наступному навчальному році – 37 400, в Одеській області – відповідно 10 473 і 29 207 учнів. Подібне становище було й в інших областях України. Одночасно начальник програмно-методичного управління міністерства освіти О. Сивець відзначив дещо однобічний розвиток факультативів у республіці. Так, значно

переважали факультативи з хімії, математики, фізики і практично не було занять із предметів гуманітарного циклу та трудового навчання (з вивчення автомобіля, трактора, механізації сільськогосподарського виробництва, електротехніки тощо) [6, с. 47]. Програми факультативів, на відміну від програм з обов'язкових навчальних предметів були видані як приблизні, що давало право учителям вносити до них зміни. Так у програмі факультативного курсу з основ етики та мистецтвознавства зазначалося: «.. викладачам надається право змінювати зміст і структуру курсу, не порушуючи його ідейної спрямованості, перерозподіляти години за темами, вільно вибирати художні твори та навчальні посібники тощо» [7, с.44].

Запровадження факультативів було безпосередньо пов'язане з підвищенням рівня загальної освіти та профорієнтації учнів. Це зумовлювалось тим, що поділ навчального матеріалу на основний, обов'язковий для всіх учнів, і додатковий, розрахований на окремих школярів, створював сприятливі умови для підвищення ефективності навчального процесу без перевантаження учнів обов'язковими заняттями й стимулював розвиток їхніх пізнавальних та професійних інтересів. Факультативи сприяли також стабілізації основного змісту освіти. Адже на них можна було апробувати не лише нові теми та розділи шкільних курсів і методика їх викладання, а й перевіряти навчально-педагогічну та науково-практичну доцільність введення нових навчальних предметів. Таким чином проходили перевірку «Основи геології», «Кібернетика», «Основи логіки», «Фізіологія людини та тварин» та ін.

Школам було рекомендовано три види факультативних занять за наявності відповідних умов: а) факультативи, що доповнювали та поглиблювали предмети обов'язкового навчального плану («Лексика», «Київ у роки Великої Вітчизняної війни», «Фізіологія вищої нервової діяльності з основами психології», «Основи хімічного аналізу» тощо); б) додаткові предмети, які не вивчалися у школі в обов'язковому порядку («Кібернетика», «Вектори і основи програмування», «Обчислювальна математика», «Програмування» тощо); в) предмети професійного характеру (автосправа, агрохімія, електротехніка тощо).

Факультативи, які доповнювали та поглиблювали предмети обов'язкового навчального плану, містили так звані додаткові розділи й питання систематичних курсів основ наук. Вони вивчалися паралельно з розділами, що увійшли до навчального плану, і сприяли поглибленню знань учнів із предмета, вдосконаленню практичних умінь та навичок, розвитку здібностей школярів та їхнього інтересу до певної галузі знань, профорієнтації.

Другий вид факультативних занять у загальноосвітній школі – це спеціальні курси, розраховані на розгорнуте та поглиблене вивчення окремих розділів чи проблем будь-якого курсу основ наук, не представлених у навчальному плані. Кожен із факультативних курсів передбачав закінчений цикл питань для кожного класу, що давало можливість вивчати його не лише повністю (протягом кількох років), а й за бажанням учителя та учнів лише в окремих класах.

Спеціальні факультативи були розроблені з фізики (фізичні основи електротехніки, радіотехніки, фізика космосу), математиці (обчислювальна математика, елементи дискретної математики, програмування, елементи нарисної геометрії), хімії (основи хімічного аналізу, основи агрохімії, закономірності хімічних реакцій, основи хімічної технології, хімія металів), біології (фізіологія рослин з основами мікробіології, фізіологія тварин, фізіологія вищої нервової діяльності з основами психології, ембріологія, генетика) і географії (основи геології, основи топографії і картографії), мистецтва (живопис, графіка, скульптура і кераміка, історія живопису і музичного мистецтва), історії міжнародних відносин, машинобудівне і будівельне креслення.

Поряд із факультативами з основ наук і мистецтва було рекомендовано вводити факультативні практикуми з трудового навчання: з електроніки, радіоелектроніки, металообробки, автосправи, технічному кресленню, агротехніці польових культур, сільськогосподарським машинам, стенографії [5, с. 35].

Для факультативних курсів професійного характеру були характерні практична спрямованість, значний обсяг лабораторних та самостійних практичних робіт, значні відмінності у виборі занять у міських та сільських школах. Найбільшого поширення в міських школах України набули факультативні курси з автосправи, електротехніки, радіоелектроніки. Сільським школам був властивий вибір курсів агротехніки, механізації сільського господарства, електротехніки.

З кінця 70-х років у загальноосвітніх школах почали запроваджуватися факультативні курси, спрямовані на етико-моральне виховання учнів. Так, з 1981/82 навчального році обов'язковим у 9–10-х класах більшості областей України став курс «Етика і психологія сімейного життя».

До кінця досліджуваного періоду залишалася нерозв'язаною низка важливих проблем, пов'язаних із запровадженням факультативних курсів. Так, невизначено було питання обліку знань, набутих на факультативах. Пропонувалося два варіанти: оцінка за трибальною системою (3, 4, 5), незадовільні оцінки не фіксувалися; оцінка знань лише за підсумками семестру чи четверті.

Пропонувалося проводити облік знань на підставі робіт реферативного характеру, доповідей, лабораторно-експериментальних та інших видів самостійних робіт, що узагальнювали підсумки навчальної діяльності з теми чи розділу.

Уже в середині 1970-х років виявилися недоліки, пов'язані із запровадженням факультативів: не всі з них мали навчально-методичне забезпечення; часто години, відведені для факультативних занять, витрачалися вчителями для додаткових занять з основних предметів, підготовки до іспитів; учителі часто були не підготовлені до проведення більшості факультативів тощо. Ученими було визначено кілька проблем, без успішного розв'язання яких не можливий успішний розвиток диференціації навчання:

- теоретичне узагальнення й систематизація величезного досвіду створення і проведення факультативних занять, накопиченого за два десятиліття (початок 60-х – початок 80-х років);
- визначення теоретичних принципів добору та організації факультативних занять;
- пошук нових структурних форм факультативних занять;
- здійснення диференціації навчання в старшій ланці середньої школи шляхом розширення факультативів, органічно пов'язаних із профілюючим загальноосвітнім курсом;
- проблема шкільного посібника для факультативних занять, яка інтегрувала позитивне розв'язання чотирьох попередніх проблем.

Упровадження в практику школи широкого спектра факультативних курсів робило необхідним як створення з кожного напрямку навчально-дидактичного комплексу посібників і навчального обладнання, так і підготовку учителів до проведення таких занять.

Аналіз діючих факультативів, їх популярності, динаміки змін і коригування цілей дав змогу виявити дві основні тенденції розвитку факультативів у 70-х роках:

- посилення загальноосвітньої спрямованості факультативних курсів;
- розв'язання профорієнтаційних завдань засобами і можливостями факультативних курсів.

Перша тенденція яскраво виявилася на прикладі змісту факультативного курсу «Програмування». Якщо спочатку в змісті цього курсу переважали суто технологічні питання, то з часом на перший план почали виходити аспекти, пов'язані із систематизацією уявлень учнів про алгоритми, що озброювало їх універсальною мовою для характеристики й побудови алгоритмів розв'язання різноманітних задач (у тому числі не пов'язаних з обчисленнями). Останнє пов'язано з формуванням загальної алгоритмічної культури учнів на якісно вищому рівні.

Факультативні заняття виконували функцію професійної орієнтації учнів. Особливо яскраво це виявилось у запровадженні таких спеціальних факультативних курсів, як «Обчислювальна математика», «Методи оптимізації», «Програмування», «Основи хімічного аналізу», «Хімія в промисловості», «Хімія в сільському господарстві» та ін. Математичні факультативи на хорошому науковому та прикладному рівні ознайолювали учнів із численними методами й особливостями роботи, пов'язаної з використанням ЕОМ, формували в учнів сучасний прикладний математичний апарат, який у подальшому вони могли використовувати у практичній роботі. Посилення спрямованості на розв'язання профорієнтаційних задач засобами й можливостями факультативних курсів виявлялась й у змісті самих факультативів, які вже на кінець 70-х років передбачали ознайомлення учнів з переліком і описом професій за профілем.

Основним питанням розроблення методичної системи факультативних занять була організація факультативів. Створення такої системи мало відбуватися від змісту самого факультативу й від його профорієнтаційної спрямованості з урахуванням таких аспектів, як індивідуалізація навчання, мотивація навчальної діяльності школярів, стимулюючий контроль знань учнів, випереджальне дослідження моделювання нових методичних підходів до навчання.

Факультативи відіграли позитивну роль широкого експериментального полігону (особливої педагогічної лабораторії) з уведення до навчальних програм загальноосвітніх предметів нових тем (перевірка нового змісту, створення й відпрацювання методики вивчення цих розділів).

**Висновки.** Незважаючи на певні недоліки та прорахунки, у досліджуваній період були запропоновані й обґрунтовані підходи до конструювання варіативних навчальних планів, сформувався вимоги до добору змісту факультативів. Завдяки факультативним заняттям були створені реальні передумови для більш динамічного і продуктивного розвитку інтересів і нахилів учнів, диференційованого підходу до формування їхніх творчих здібностей і обдарувань. Вони сприяли поглибленню знань учнів з окремих предметів, удосконаленню практичних умінь та навичок, розвитку їхнього інтересу до певної галузі знань. Поділ навчального матеріалу на основний, обов'язковий для всіх учнів, і додатковий, розрахований на окремих школярів, уможлилював підвищення ефективності навчального процесу без перевантаження учнів обов'язковими заняттями і стимулював розвиток їхніх пізнавальних та професійних інтересів.

Упровадження факультативів сприяло також стабілізації основного змісту освіти, оскільки на них не лише апробувалися нові теми та розділи шкільних курсів та методика їх викладання, а й перевірялась навчально-педагогічна та науково-практична доцільність введення нових навчальних предметів.

### Список використаних джерел

1. *Афанасьев В. Г.* Научно-техническая революция, управление, образование / В. Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1972. – 272 с.
2. *Кондаков М. И.* Новое содержание образования и совершенствование учебного процесса / М. И. Кондаков. – М. : Знание, 1974. – 65 с.
3. *Кондаков М. И.* Задачи и содержание факультативных занятий в школе / М. И. Кондаков // Факультативные занятия в средней школе. – М. : Педагогика, 1973. – С. 9–18.
4. Институт общего среднего образования. – М. : Изд-во Ин-та общего сред. образования, 2002. – 478 с.

5. *Арсеньев А. М.* Основные направления совершенствования содержания общего среднего образования (о проектах нового учебного плана и программ / А. М. Арсеньев // Советская педагогика. – 1967. – № 6. – С. 28–38.
6. *Сивець О. Г.* Чергові завдання в запровадженні нових навчальних планів та програм / О.Г.Сивець // Радянська школа. – 1969. – № 3. – С. 42–49.
7. Основы этики и искусствоведения // Программы факультативных курсов для средней школы. – М. : Просвещение, 1969. – 127 с.
8. *Арсеньев А. М.* Основные направления совершенствования содержания общего среднего образования (о проектах нового учебного плана и программ / А. М. Арсеньев // Советская педагогика. – 1967. – № 6. – С. 32–37.

### References

1. Afanasj'ev V.Gh. Nauchno-tehnicheskaja revoljucija, upravlenje, obrazovanye / V.Gh. Afanasj'ev. – М.: Polytyzdat, 1972. – 272 s.
2. Kondakov M.Y. Novoe sodержanye obrazovanyja y sovershenstvovanye uchebnogho processa / M.Y. Kondakov. - М.: Znanye, 1974. – 65 s.
3. Kondakov M.Y. Zadachy y sodержanye fakuljtatyvnykh zanjatyj v shkole / M.Y. Kondakov // Fakuljtatyvnye zanjatyja v srednej shkole. – М.: Pedagoghyka, 1973. – S.9-18.
4. Institut obshhegho srednegho obrazovanija. – М., 2002. – 478 s.
5. Arsenj'ev A.M. Osnovnyje napravlenija sovershenstvovanija sodержanija obshhegho srednegho obrazovanija (o proektakh novogho uchebnogho plana i programm / A.M. Arsenj'ev // Sovetskaja pedagogika. – 1967. – S.28-38.
6. Sivecj O.G. Cherghovi zavdannja v zaprovadzhenni novykh navchalnykh planiv ta program// Radjansjka shkola. – 1969. – № 3. – S.42-49.
7. Osnovy etiki i iskusstvovedenija // Proghrammy fakuljtatyvnykh kursov dlja srednej shkoly. – М.: Prosveshhenie, 1969. – 127 s.
8. Arsenj'ev A.M. Osnovnye napravlenyja sovershenstvovanija sodержanija obshhegho srednegho obrazovanija (o proektakh novogho uchebnogho plana i pro-gramm / A.M. Arsenj'ev // Sovetskaja pedagogika. – 1967. – 6. – S.32-37.



*Пироженко Л. В.*

**ФАКУЛЬТАТИВЫ 60–80-Х ГОДОВ XX ВЕКА  
КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ  
ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Анализируется процесс дифференциации содержания общего среднего образования в педагогической науке и практике школьного образования в конце 60-х - 80-х годов. XX века. Раскрываются подходы к организации факультативов, формированию требований к отбору и структурированию их содержания, выбору методов и форм их проведения. Несмотря на определенные недостатки и просчеты, в исследуемый период были предложены и обоснованы подходы к конструированию вариативных учебных планов, сформировались требования к отбору содержания факультативов. Благодаря факультативным занятием были созданы реальные предпосылки для более динамичного и продуктивного развития интересов и наклонностей учащихся, дифференцированного подхода к формированию их творческих способностей и дарований. Они способствовали углублению знаний по отдельным предметам, совершенствованию практических умений и навыков, развитию интереса к определенной отрасли знаний. Разделение учебного материала на основной, обязательный для всех учащихся, и дополнительный, рассчитанный на отдельных школьников, делало возможным повышение эффективности учебного процесса без перегруз-

ки учеников обязательными занятиями и стимулировало развитие их познавательных и профессиональных интересов. Внедрение факультативов способствовало также стабилизации основного содержания образования, так как на них не только апробировались новые темы и разделы школьных курсов и методика их преподавания, но и проверялась учебно-педагогическая и научно-практическая целесообразность введения новых учебных предметов.

**Ключевые слова:** содержание школьного образования, дифференциация содержания образования, факультативы, факультативные занятия, учебные планы, учебные программы, учебные пособия.

**Pyrozhenko L.V.**

### **ELECTIVE COURSES AS A COMPONENT OF EDUCATION DIFFERENTIATION IN 60-80-S OF THE XX CENTURY**

The article analyzes the process of the content differentiation at the comprehensive secondary education in pedagogical theory and practice of school education in the late 60-s-80-s of the XX century. The development of the approaches to the elective courses organization, the formation requirements for the selection and the structuring of their content, the choice of the methods and the forms of extracurricular activities were demonstrated.

Despite some flaws and shortcomings in the studied period, the approaches to designing the variative curricula were proposed and specified; the requirements for the selection of the elective courses content were created. By means of the elective courses, the real prerequisites for the more dynamic and productive development of the pupils' interests and aptitudes as well as the differentiated approach to the formation of their creative abilities and talents were developed. They helped to deepen the students' knowledge in certain subjects, to improve practical skills and abilities, to develop their interest in a particular field of study. The division of the educational material into basic, mandatory for all students and additional one that has been designed for individual pupils, made it possible to increase the efficiency of the educational process, avoiding the pupils' overpressure at the mandatory lessons and stimulating the development of their cognitive as well as professional interests.

Besides, the implementation of the elective courses helped to stabilize the core content of education, as they approbated only new themes and parts of school courses as well as teaching methods and checked the educational and pedagogical as well as the scientific-practical feasibility of the new subjects introduction.

**Keywords:** school education content, differentiation, elective courses, educational plans, curriculum, manuals.



УДК 026:37](477-25):021.1–044.247-048.53:  
[929:37]

**ДЕРЖАВНА НАУКОВО-  
ПЕДАГОГІЧНА БІБЛІОТЕКА  
УКРАЇНИ ІМЕНІ  
В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО  
ЯК ІНТЕГРАТОР І ПОШИРЮВАЧ  
ПЕДАГОГІЧНОГО  
БІОГРАФІЧНОГО ЗНАННЯ**

Розкрито роль Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського в інтеграції та поширенні педагогічного біографічного знання, зокрема основні форми означеного феномену (інформаційно-бібліографічний ресурс «Видатні педагоги України та світу», біобібліографічні серії «Видатні педагоги світу», «Академіки НАПН України» і «Ювіляри НАПН України та ін.). Аргументовано, що комплексна діяльність науковців ДНПБ України імені В. О. Сухомлинського є вагомим внеском у розвиток педагогічної науки, педагогічного наукознавства, бо сприяє висвітленню крізь призму біографіки інформації про зародження та еволюцію інноваційних педагогічних ідей.

**Ключові слова:** Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського; історія педагогіки; педагогічна біографіка.

З проголошенням незалежності України в історико-педагогічному просторі актуалізувалося вивчення біографій та творчого доробку педагогів минулого, імена яких у радянську добу були заборонені й не вивчалися з ідеологічних причин, а також інтенсифіку-



**Березівська  
Лариса Дмитрівна –**

*доктор педагогічних наук, професор, директор Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського. Фахівець у галузі історії педагогіки. Автор понад 200 наукових праць із широкого кола проблем історії педагогіки: методології історії педагогіки; історії державної освітньої політики, реформування шкільної освіти, громадсько-педагогічного руху, діяльності різних типів навчальних закладів в Україні, педагогічної біографіки. Член двох спеціалізованих вчених рад із захисту докторських і кандидатських дисертацій. Входить до складу редколегій низки фахових видань.*

валося переосмислення трактованих у межах радянської ідеології біографій та ідей «дозволенних» педагогів. На підставі відкритих у доступі не рекомендованих раніше джерел історики педагогіки заповнювали «білі плями», вводили до наукового обігу забуті імена за допомогою дисертацій, монографій, статей тощо. У руслі зазначеного варто акцентувати увагу на створеній лабораторією історії педагогіки Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук (НАПН) України під керівництвом академіка О. В. Сухомлинської колективній монографії у двох томах «Українська педагогіка в персоналіях» (2003 р.), що й донині найповніше акумулює педагогічне біографічне знання [7]. Водночас, як зауважує відомий учений-біографіст В. І. Попик, «суспільно-політичні, інтелектуальні, культурні зрушення, що відбулися від часу здобуття Україною незалежності, суттєво змінили спрямування бібліографічної і біобіографічної діяльності бібліотек, піднесли її на якісно новий рівень, відкрили принципово нові можливості» [3, с. 329]. Поява в науково-педагогічному просторі великої кількості присвячених повернутим із небуття іменам педагогів праць, тобто нового біографічного знання, зумовила потребу в систематизації біографічних матеріалів і створення тематичних біографічних інформаційних ресурсів та біобібліографічних покажчиків в умовах розвитку нових комп'ютерних технологій та інформаційних можливостей.

Провідну роль у реалізації цього непересічного завдання відіграє Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського (далі – ДНПБ України імені В. О. Сухомлинського), на веб-сайті якої ([www.library.edu-ua.net](http://www.library.edu-ua.net)) представлено інформаційно-бібліографічний ресурс «Видатні педагоги України та світу», виставлено електронні версії видань біобібліографічних серій «Видатні педагоги світу», «Академіки АПН України» та «Ювіляри АПН України» (з 2010 р. відповідно «Академіки НАПН України» і «Ювіляри НАПН України»), структурований ресурс «Педагоги-новатори України», а також переліки всіх біобібліографічних покажчиків, підготовлених установами мережі освітянських бібліотек МОН України та НАПН України (2003–2014 рр.). І це не випадково, бо ДНПБ України імені В. О. Сухомлинського – галузева книгозбірня, яка здійснює інформаційне забезпечення розвитку педагогічної науки в Україні.

Історіографічний пошук показав, що до аналізу окресленої проблеми більшою чи меншою мірою зверталися українські вчені (О. А. Воскобойнікова-Гузєва, А. М. Доркену, В. І. Попик, П. І. Рогова, О. В. Сухомлинська та ін.) у контексті тих чи інших наукових розвідок. Мета нашої статті – розкрити роль ДНПБ України імені В. О. Сухомлинського в інтеграції та поширенні педагогічного біографічного знання, зокрема основоположні форми означеного феномену.

У процесі інтеграції та поширення педагогічного біографічного знання важливими є міркування істориків педагогіки, науково-методологічна рефлексія, що уможливить розуміння запитів педагогічної науки. На думку О. В. Су-

хомлинської, «біографічний підхід в історії педагогіки – це такий спосіб опрацювання, аналізу джерел, за якого біографія, особистість педагога виступає, з одного боку, визначальним фактором його творчості, а з іншого – віддзеркалює епоху або ж є її творцем. Біографічний підхід допомагає знайти причини появи й розвитку педагогічних ідей у різних фактах біографії, розкрити сутнісні, «знакові» моменти, що стоять за ними, побачити за нагромадженням емпіричних фактів певні закономірності» [6, с. 44].

Доктор історичних наук В. І. Попик пояснює поняття «біографістика» як спеціальну історичну дисципліну і галузь історичної науки, що досліджує історію розвитку, теоретико-методологічні, методичні, джерелознавчі та практично-прикладні проблеми біографічних досліджень (зокрема, створення наукових біографій, укладання біографічних словників і довідників, різноманітних видів біографічної та біобібліографічної продукції, формування електронних ресурсів біографічної інформації), а також еволюцію історико- та літературно-біографічної творчості як явища культури й суспільного життя [3, с. 44].

Пропонуємо, спираючись на наведені міркування вчених, увести до наукового обігу поняття «педагогічна біографіка» як складник історико-педагогічної науки, що охоплює створення наукових біографій педагогів та освітніх діячів, укладання відповідних біографічних словників і довідників, різноманітних видів біографічної та біобібліографічної продукції, формування електронних ресурсів біографічної інформації.

Коротко схарактеризуємо провідні форми інтеграції і поширення педагогічного біографічного знання в діяльності ДНПБ України імені В. О. Сухомлинського як галузевої книгозбірні, що здійснює інформаційне забезпечення інноваційного розвитку національної педагогічної науки і практики.

Вагому роль у поширенні педагогічного біографічного знання відіграє постійно поповнюваний змістовний *інформаційно-бібліографічний ресурс «Видатні педагоги України та світу»*, що є невід'ємною складовою національного гуманітарного простору. Створювати його фахівці ДНПБ України імені В. О. Сухомлинського розпочали у 2008 р. у межах НДР «Теоретичні засади формування всеукраїнського інформаційного ресурсу з питань психолого-педагогічної науки і освіти на базі Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського» під керівництвом кандидата історичних наук Павли Іванівни Рогової [5, с. 20]. Нині інформаційно-бібліографічний ресурс містить 42 персоналії (переважно вітчизняні: Х. Д. Алчевська, С. А. Ананьїн, О. М. Астряб, С. Я. Батишев, Є. С. Березняк, М. Ф. Берлинський, В. М. Бехтерев, Т. Ф. Бугайко, М. Х. Бунге, Г. Г. Ващенко, Б. Д. Грінченко, М. П. Драгоманов, В. Ф. Дурдуківський, О. В. Духнович, О. А. Захаренко, В. Н. Каразін, М. О. Корф, Г. С. Костюк, П. О. Куліш, Т. Г. Лубенець, А. С. Макаренко, В. О. Онищук, Олена Пчілка, М. І. Пирогов, С. Ф. Русова,

Я. П. Ряппо, І. О. Сікорський, Г. С. Сковорода, І. П. Соколянський, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський, С. Х. Чавдаров, П. Р. Чамата, Я. Ф. Чепіга (Зеленкевич), П. Д. Юркевич, М. Д. Ярмаченко; зарубіжні: Ф. Дітгес, Я. А. Коменський, Я. Корчак, М. Монтесорі, Ф. В. Фребель, С. Френе). Ресурс розробляється за такою структурою: біографія діяча; бібліографія його праць та матеріалів про нього; окремі повнотекстові твори; додаткові матеріали, зокрема присвячена педагогу фотогалерея; матеріали, що розкривають діяльність установи, яка носить його ім'я (за наявності); інформація про нагороди, премії, пам'ятники, наукові читання, пов'язані з ім'ям видатної постаті тощо.

З часу створення й донині успішно реалізується мета ресурсу – «популяризація кращих здобутків вітчизняної та зарубіжної педагогічної та психологічної наук й освіти шляхом консолідації інформації про визначних осіб, як вітчизняних, так і зарубіжних, висвітлення їх життя, діяльності, творчої спадщини та втілення їх ідей в практику» ([www.library.edu-ua.net](http://www.library.edu-ua.net)).

Безперечно, інформаційно-бібліографічний ресурс має непересічне значення для розвитку педагогічної науки, а саме: поповнює історико-педагогічне знання щодо певної особистості, її внеску в розвиток науки і практики (наповнення змісту підручників з історії освіти та педагогічної думки); забезпечує інформаційний супровід історико-педагогічної науки (основа написання дисертацій, планових науково-дослідних робіт); сприяє підготовці майбутніх педагогів (основа написання бакалаврських і магістерських робіт); уможливорює якісне проведення масових науково-практичних заходів (конференцій, круглих столів тощо), присвячених творчій діяльності тих чи інших педагогів та освітніх діячів; інформаційно забезпечує реалізацію науково-просвітницьких, громадсько-виховних заходів різного рівня. Водночас він допомагає розкриттю фонду ДНПБ України імені В. О. Сухомлинського, зокрема педагогічних джерел; поглибленню інформаційних запитів широкого кола віддалених користувачів України і світу (науковці, викладачі, студенти, аспіранти, докторанти) з різноманітних проблем історії освіти й педагогічної думки. Важливо, що аналізований ресурс в електронній формі постійно оновлюється в руслі нових здобутків історико-педагогічних студій, тобто в перспективі претендує на комплексне, глибоке й багатогранне висвітлення життя і діяльності певного педагога, освітнього діяча в науково-педагогічному просторі зокрема й культурному взагалі. До того ж у створенні інформаційно-бібліографічного ресурсу можуть брати участь фахівці не лише ДНПБ України імені В. О. Сухомлинського, а й бібліотек освітянської мережі МОН України та НАПН України, зокрема наукових установ і вищих навчальних закладів.

Варто згадати і про представлений *інформаційно-бібліографічний ресурс «Педагоги-новатори в Україні»*, що містить біографічне знання про педагогів-новаторів (С. В. Белуха, М. І. Босенко, С. А. Гавриш, М. П. Гузик, Л. Б. Донська, М. М. Палтишев, Г. С. Сазоненко, О. І. Чинок, В. Ф. Шаталов)

за такою структурою: коротка біографія педагога, особливості новаторського навчального закладу (організаційно-змістові основи, інноваційні ідеї та їх упровадження тощо), бібліографія про життя та діяльність, бібліографія творів ([www.library.edu-ua.net](http://www.library.edu-ua.net)). Безсумнівно, започаткований проект є внеском у розвиток педагогічної біографіки, збагачує інформаційне поле щодо сучасних новацій у шкільній освіті, творцями яких є педагоги-новатори, котрі очолили ті чи інші вчительські колективи.

Авторитетною та ефективною формою поширення педагогічного біографічного знання є підготовка й видання *біобібліографічних покажчиків*, зокрема із серії «Видатні педагоги світу», «Академіки НАПН України», «Ювіляри НАПН України». Як зазначають провідні бібліографи Н. В. Лисиця та Н. А. Стельмах, основною метою цих серій є відображення внеску педагогів, а саме вчених-педагогів НАПН України, в розвиток світової педагогічної науки і практики; сприяння науково-інформаційному забезпеченню фундаментальних і прикладних досліджень із педагогіки й психології [2, с. 123].

Нині до наукового простору введено 10 видань серії «Видатні педагоги світу», що відображають життя і діяльність В. О. Сухомлинського (2001, 2008, 2013 рр.), Я. Корчака (2003 р.), А. С. Макаренка (2008 р.), К. Д. Ушинського (2010 р.), С. Ф. Русової (2010 р.), С. Х. Чавдарова (2012 р.), М. І. Пирогова (2010 р.), Я. Ф. Чепіги (Зеленкевича) (2013 р.). Завдяки великій науково-пошуковій роботі науковців у покажчиках цілісно представлено творчу спадщину видатних педагогів, історіографічні джерела про їхній внесок у розвиток педагогічної науки. Деякі з них містять повнотекстові твори педагогів чи уривки з них. Назвемо основні організаційні особливості розроблення біобібліографічних видань: затвердження їхнього змісту на вчених радах ДНПБ України імені В. О. Сухомлинського; чітка структурованість, як правило, п'ять – сім розділів (бібліографія особи, відомості про її життя та громадсько-освітню діяльність; тематичний перелік досліджень науковцями педагогічного доробку персоналії в контексті розвитку сучасної освіти, документи про увічнення її пам'яті; інформація про педагога в мережі Інтернет); включення бібліографічних описів праць педагогів за видами документів чи за темами видань; подання матеріалів за хронологією публікацій, а також за видами документів, представлених у підрозділах посібників за роками видання, а в межах року – за зведеним українсько-російським алфавітом; доповнення біографії педагога переліком основних дат його життя і діяльності, складеним за прямою хронологією; розроблення допоміжного апарату («Алфавітний покажчик назв праць педагога», «Іменний покажчик» авторів праць про педагога) для ефективного використання в бібліографічних записах; добір матеріалу для бібліографування на засадах науковості, повноти викладу, достовірності та ін. [1, с. 368]. Запорукою успіху таких посібників є залучення до їх створення провідних істориків педагогіки, котрі зазвичай у вступній

статті розкривають основні віхи життя та особливості науково-педагогічної діяльності. Таким чином, кожний із названих показників цілісно презентує на роль джерельної бази для здійснення педагогічних досліджень, зокрема історико-педагогічних, присвячених певній персоналії, що є істотним внеском у розвиток педагогічного джерелознавства.

Вагоме значення в інтеграції та поширенні педагогічного біографічного знання має серія бібліографічних показників «Академіки НАПН України», започаткована до 10-річчя НАПН України. У 2002–2013 рр. побачило світ 21 видання, де представлено бібліографію праць учених, літературу про життєвий шлях і внесок у розвиток науки, наукову школу. У цих межах із 2001 р. створюються біобібліографічні показники із серії «Ювіляри НАПН України». У 2013 р. налічувалося 32 опубліковані випуски [2, с. 124–125]. Важливо, що названі показники доопрацьовуються, тобто їх підрозділи поповнюються новими документами, перевидаються. Зважаючи на те, що ці показники акумулюють творчий доробок сучасних учених, котрі, як правило, є фахівцями з певного дослідницького напрямку, їх зміст прискорює науковий пошук учених для написання обов'язкового підрозділу «Ступінь дослідженості проблеми» будь-якої педагогічної студії.

Певною мірою сприяє розвитку педагогічної біографістики започаткований у 2002 р. рекомендаційний щорічний бібліографічний посібник «Календар знаменних і пам'ятних дат у галузі освіти і педагогічної науки на ... рік». У ньому у хронологічному порядку наводиться інформація про визначні події вітчизняної та зарубіжної освіти, педагогічної думки, зокрема короткі біографічні довідки про ювілейні дати, життя і діяльність видатних педагогів, освітян, громадських діячів, а також відомості про сучасних ювілярів НАПН України, учителів-новаторів. Цей посібник має практикоорієнтований характер, бо його широко використовують науковці, науково-педагогічні кадри, зокрема викладачі історії педагогіки, студенти, вчителі під час організації науково-практичних конференцій та інших масових заходів ([www.library.edu.ua.net](http://www.library.edu.ua.net)).

Оскільки з 2003 р. бібліотека носить ім'я видатного українського педагога-гуманіста В. О. Сухомлинського, науковці спрямовують дослідницькі зусилля на розвиток сухомлиністики: персоналія всебічно представлена в інформаційно-бібліографічному ресурсі «Видатні педагоги України та світу», науковий простір поповнило три видання відповідного біобібліографічного показника. З 2003 р. діє читальний зал Фонду В. О. Сухомлинського, де концентруються передані родиною документи (3393 примірники). Нині документний фонд читального залу налічує близько 5 тис. примірників, а саме: праці В. О. Сухомлинського українською та 50 мовами світу; присвячені педагогу видання та матеріали з використання педагогічної спадщини вченого; публікації (статті В. О. Сухомлинського та про нього) з періодичних видань, їх копії (1976–1977 рр.) та документальні фільми про видатного педагога ([www](http://www)).

library.edu-ua.net). П. І. Рогова оцінювала діяльність читального залу як широку інформаційну роботу щодо впровадження гуманістичних ідей видатного педагога-гуманіста у практику навчальних закладів України [4, с. 57]. Вважаємо, що нині педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського набуває дедалі більшої актуальності в умовах розбудови особистісно орієнтованої системи освіти і є невичерпним джерелом із різноманітних питань педагогічної теорії та практики завдяки своїй багатовекторності й дитиноцентрованості. Тому, безсумнівно, бібліографія постійно оновлюватиметься працями зацікавлених творчою спадщиною педагога науковців не лише в Україні, а й за її межами.

Отже, аналіз джерел з окресленої проблеми дає підстави стверджувати, що ДНПБ України імені В. О. Сухомлинського як структурна частина НАПН України є центром інтеграції та поширення педагогічного біографічного знання як важливого складника культурного та інтелектуального надбання народів, національної скарбниці пам'яті України, що забезпечує: розвиток історико-педагогічного знання, зокрема педагогічної біографіки; популяризацію творчої спадщини відомих педагогів, освітян минулого і сучасності; кооперацію зусиль історико-педагогічної науки та галузевої біографістики. Системна й комплексна діяльність науковців ДНПБ України імені В. О. Сухомлинського становить вагомий внесок у розвиток педагогічної науки, педагогічного наукознавства, бо сприяє висвітленню крізь призму біографіки інформації про зародження та еволюцію інноваційних педагогічних ідей у контексті суспільно-політичних і культурологічних детермінант. Беззаперечною є життєдайність педагогічної біографіки як наряду історико-педагогічної науки, що потребує водночас зусиль науковців різних галузей знань.

Важливо, що з 2015 р. у ДНПБ України імені В. О. Сухомлинського розпочав діяльність новий відділ педагогічного джерелознавства та бібліографії, який об'єднав істориків педагогіки, істориків, бібліографів. Серед перспектив розвитку науковцями ДНПБ України імені В. О. Сухомлинського педагогічної біографіки бачимо такі: продовження висвітлення на нових теоретико-методологічних засадах постатей учених і діячів педагогічної науки України та ширше представлення в інформаційно-бібліографічному ресурсі «Видатні педагоги України та світу» творчої спадщини зарубіжних педагогів й освітніх діячів; розміщення в ньому інформації англійською мовою, мовами національних меншин, що уможливить залучення ширшого кола користувачів електронних мереж з українською педагогічною думкою; координація і кооперація праці істориків педагогіки, бібліографів освітянських книгозбірень, зокрема вищих навчальних закладів, у підготовці інформаційно-бібліографічного ресурсу, біобібліографічних покажчиків; перетворення читального залу Фонду В. О. Сухомлинського на творчу лабораторію з метою його глибокого вивчення і популяризації; здійснення історико-біографічних студій у галузі педагогічної науки. Про це йтиметься в подальших публікаціях.

## Список використаних джерел

1. *Доркену А. М.* Інформаційний ресурс «Видатні педагоги України і світу» Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського в контексті розвитку суспільства знань / А. М. Доркену // Українська біографістика = Biographistica Ukrainica : зб. наук. пр. / Нац. акад. наук України, Нац. б-ка України ім. В. І. Вернадського, Ін-т біогр. дослідж. – Київ : [б. в.]. – 2012. – Вип. 9. – С. 364–378.
2. *Лисиця Н. В.* Бібліографічна продукція ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського як складова інтегрованого галузевого інформаційного ресурсу / Лисиця Н. В., Стельмах Н. А. // Наук. пр. Держ. наук.-пед. б-ки України ім. В. О. Сухомлинського : зб. наук. пр. / НАПН України, Держ. наук.-пед. б-ка України ім. В. О. Сухомлинського. – Вінниця : Нілан-ЛТД, 2014. – Вип. 4. : Інтегрований галузевий інформаційний ресурс: стан, проблеми, перспективи створення та забезпечення доступу. – С. 120–128. – Бібліогр.: 10 назв.
3. *Попик В. І.* Ресурси довідкової біографічної інформації : історичний досвід формування, сучасний стан, проблеми та перспективи розвитку : монографія / Попик Володимир Іванович ; НАН України, Нац. б-ка України ім. В. І. Вернадського. – Київ : [б. в.], 2013. – 520 с.
4. *Рогова П.* Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського та її роль в інноваційному розвитку вітчизняної науки і освіти / Рогова Павла // Бібл. форум України. – 2011. – № 1. – С. 55–60.
5. *Рогова П. І.* Формування всеукраїнського галузевого інформаційного ресурсу на базі Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського: стан і шляхи розвитку / Рогова П. І. // Наук. пр. Держ. наук.-пед. б-ки України ім. В. О. Сухомлинського : зб. наук. пр. / НАПН України, Держ. наук.-пед. б-ка України ім. В. О. Сухомлинського. – Київ : Пед. думка, 2010. – Вип. 2. : Всеукраїнський інформаційний ресурс з питань психолого-педагогічної науки і освіти: сучасний стан та шляхи розвитку. – С. 10–27.
6. *Сухомлинська О. В.* Персоналія в історико-педагогічному дискурсі / О. В. Сухомлинська // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – Київ : А.П.Н., 2003. – С. 36–46.
7. Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. : навч. посіб. / [Н. Б. Антонець, Л. Д. Березівська Л. С. Бондар та ін.] ; за ред. О. В. Сухомлинської. – Київ : Либідь, 2005. – Кн. 1. – 624 с. ; Кн. 2. – 552 с.



## References

1. Dorkenu A. M. Informatsiinyi resurs «Vydatni pedahohy Ukrainy i svitu» Derzhavnoi naukovo-pedahohichnoi biblioteky Ukrainy imeni V. O. Sukhomlynskoho v konteksti rozvytku suspilstva znan / A. M. Dorkenu // *Ukrainska biohrafistyka = Biographistica Ukrainica : zb. nauk. pr. / Nats. akad. nauk Ukrainy, Nats. b-ka Ukrainy im. V. I. Vernadskoho, In-t biohr. doslidzh. – Kyiv : [b. v.]. – 2012. – Vyp. 9. – S. 364–378.*
2. Lysytsia N. V. Bibliohrafichna produktsiia DNPB Ukrainy im. V. O. Sukhomlynskoho yak skladova intehrovanoho haluzevoho informatsiinoho resursu / Lysytsia N. V., Stelmakh N. A. // *Nauk. pr. Derzh. nauk.-ped. b-ky Ukrainy im. V. O. Sukhomlynskoho : zb. nauk. pr. / NAPN Ukrainy, Derzh. nauk.-ped. b-ka Ukrainy im. V. O. Sukhomlynskoho. – Vinnytsia : Nilan-LTD, 2014. – Vyp. 4. : Intehrovanyi haluzevyi informatsiinyi resurs: stan, problemy, perspektyvy stvorennia ta zabezpechennia dostupu. – S. 120–128. – Bibliohr.: 10 nazv.*
3. Popyk V. I. Resursy dovidkovoï biohrafichnoi informatsii : istorychni dosvid formuvannia, suchasnyi stan, problemy ta perspektyvy rozvytku : monohrafiia / Popyk Volodymyr Ivanovych ; NAN Ukrainy, Nats. b-ka Ukrainy im. V. I. Vernadskoho. – Kyiv : [b. v.], 2013. – 520 c.
4. Rohova P. Derzhavna naukovo-pedahohichna biblioteka Ukrainy imeni V. O. Sukhomlynskoho ta yii rol v innovatsiinomu rozvytku vitchyznianoï nauky i osvity / Rohova Pavla // *Bibl. forum Ukrainy. – 2011. – № 1. – S. 55–60.*
5. Rohova P. I. Formuvannia vseukrainskoho haluzevoho informatsiinoho resursu na bazi Derzhavnoi naukovo-pedahohichnoi biblioteky Ukrainy imeni V. O. Sukhomlynskoho: stan i shliakhy rozvytku / Rohova P. I. // *Nauk. pr. Derzh. nauk.-ped. b-ky Ukrainy im. V. O. Sukhomlynskoho : zb. nauk. pr. / NAPN Ukrainy, Derzh. nauk.-ped. b-ka Ukrainy im. V. O. Sukhomlynskoho. – Kyiv : Ped. dumka, 2010. – Vyp. 2. : Vseukrainskyi informatsiinyi resurs z pytan psykholoho-pedahohichnoi nauky i osvity: suchasnyi stan ta shliakhy rozvytku. – S. 10–27.*
6. Sukhomlynska O. V. Personaliia v istoryko-pedahohichnomu diskursi / O. V. Sukhomlynska // *Istoryko-pedahohichni protses: novi pidkhody do zahalnykh problem. – Kyiv : A.P.N., 2003. – C. 36–46.*
7. *Ukrainska pedahohika v personaliakh : u 2 kn. : navch. posib. / [N. B. Antonets, L. D. Berezivska L. S. Bondar ta in.]; za red. O. V. Sukhomlynskoï. – Kyiv : Lybid, 2005. – Kn. 1. – 624 s. ; Kn. 2. – 552 s.*



*Березовская Л. Д.*

**ГОСУДАРСТВЕННАЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ БИБЛИОТЕКА  
УКРАИНЫ ИМЕНИ В. А. СУХОМЛИНСКОГО  
КАК ИНТЕГРАТОР И РАСПРОСТРАНИТЕЛЬ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО БИОГРАФИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ**

Раскрыта роль Государственной научно-педагогической библиотеки Украины имени В. А. Сухомлинского в интеграции и распространения педагогического биографического знания, в том числе основные формы этого феномена (информационно-библиографический ресурс «Выдающиеся педагоги Украины и мира», биобиблиографические серии «Выдающиеся педагоги мира», «Академики НАПН Украины» и «Юбиляры НАПН Украины» и др.). Аргументировано, что комплексная деятельность ученых ГНПБ Украины имени В. А. Сухомлинского является существенным вкладом в развитие педагогической науки, педагогического науковедения, поскольку способствует освещению сквозь призму биографики информации о рождении и эволюции инновационных педагогических идей.

**Ключевые слова:** Государственная научно-педагогическая библиотека Украины имени В. А. Сухомлинского; история педагогики; педагогическая биографистика.

*Berezivska L. D.*

**V.O. SUKHOMLYNSKYI STATE SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL LIBRARY OF UKRAINE AS AN INTEGRATOR AND DISSEMINATOR OF PEDAGOGICAL BIOGRAPHICAL KNOWLEDGE**

The article deals with the role of V.O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine in integration and dissemination of pedagogical biographical knowledge, in particular the main forms of the mentioned phenomenon (information and bibliographic resource “Outstanding Teachers of Ukraine and the World”, bibliographical series “Outstanding Teachers of the World”, “Academics of NAPS of Ukraine” and “Celebrators of NAPS of Ukraine”, etc.), which provides for: the development of historical and pedagogical knowledge, in particular biographical information about teachers; popularization of the famous teachers’ oeuvre; cooperation of the efforts of historical and pedagogical science on the one hand and science which studies biographical information about teachers on the other hand. The systematic and complex activity of scientists of V.O. Sukhomlynskyi SSPL of Ukraine plays a significant role in the development of pedagogical science: in the light of biographics it gives the information about the formation and evolution of innovative teaching ideas in the context of social, political and cultural determinants. The author emphasizes the importance of the science which studies biographical information about teachers as an area of historical and pedagogical science that requires a combination of efforts of scientists from different fields of knowledge.

We consider that the following directions of the development of the science which studies biographical information about teachers by the scientists of V.O. Sukhomlynskyi SSPL of Ukraine are prospective: the study of figures of scientists of pedagogy on the basis of the new theoretical and methodological principles and wider representation of the oeuvre of foreign teachers and educationalists in the information and bibliographic resource “Outstanding Teachers of Ukraine and the World”; the transformation of the reading room of V.O. Sukhomlynskyi’s Fund into the creative laboratory the purpose of which is to study and popularize it; the realization of historical and biographical research in the field of pedagogical science, etc.

**Keywords:** V.O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine; history of pedagogics; biographical information about teachers.



## Кодлюк

### *Ярослава Петрівна —*

*доктор педагогічних наук, професор, завідувач науково-дослідної лабораторії шкільного підручника Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, член Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні, член двох спеціалізованих вчених рад із захисту докторських дисертацій у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, член редакційної колегії журналів «Початкова школа» та «Перший учитель». Автор 115 публікацій з проблем шкільної освіти. Коло наукових інтересів: дидактика початкової школи, теорія і практика шкільного підручника, підготовка вчителя початкової школи, педагогіка вищої школи.*

## ВЧИТИ ВЧИТИСЯ

В умовах інформаційного суспільства актуалізується проблема формування в учнів уміння вчитися, самостійно здобувати знання. Її значущість посилюється в межах школи першого ступеня, де навчальна діяльність як провідна лише починає формуватися, а відтак виникає необхідність забезпечення її процесуального компонента, представленого як предметними (спеціальними) вміннями і навичками, так і міжпредметними (загальнонавчальними), зокрема вмінням вчитися. Додамо, що зазначене вміння в Державному стандарті початкової загальної освіти трактується як ключова компетентність. З огляду на це актуальність і своєчасність посібника «Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра», підготовленого академіком О. Я. Савченком, очевидні.

Матеріал книги чітко структуровано. Відповідно до логіки розгортання наукового пошуку він охоплює три розділи: теоретичні засади досліджуваної проблеми, аналіз педагогічного досвіду, формування вміння вчитися як ключової компетентності молодших школярів.

Вектор пошуку задає перший розділ, у якому з позицій діяльнісного підходу проаналізовано навчальну діяльність як провідну в цьому віці, уточнено її структуру, обґрунтовано необхідну й достатню сукупність дидактичних принципів її успішної організації, розкрито взаємозв'язок принципів навчання з дидактичною структурою навчального процесу. Показово, що О. Я. Савченко відмовилася від традиційного структурування навчальної діяльності (змістовий, мотиваційний і процесуаль-

ний (діяльнісний) компоненти), доповнивши цей перелік результативним і рефлексивним компонентами. Такий підхід вважаємо науково виправданим, оскільки, з одного боку, аналіз найвідоміших у психології і педагогіці підходів до структурування навчальної діяльності (В. В. Репкін, І. Я. Лернер, Ю. К. Бабанський та ін.) дає змогу виокремити її інваріантні компоненти, з другого – як кожен пізнавальний процес навчальна діяльність є багатокомпонентною й охоплює зміст, способи дій, відносини між учасниками, результати, що і зумовило такий склад цієї діяльності.

Поглиблює розуміння теоретичних засад досліджуваної проблеми матеріал, що стосується характеристики вікових особливостей молодших школярів як суб'єктів учіння. На підставі опрацювання значного масиву відповідної літератури автор доходить висновку, що ці учні різні за ставленням до навчання, пізнавальними та фізіологічними можливостями, тому завдання педагога – вивчати ці особливості й ураховувати їх у процесі організації навчання.

Прикметно, що у посібнику відображено нове (сучасне) бачення вміння вчитися як ключової компетентності початкової загальної освіти, адже традиційно цей феномен у вітчизняній дидактиці тлумачився в контексті формування у учнів загальнонавчальних умінь і навичок.

О. Я. Савченко структурувала зазначене вміння таким чином: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, контрольно-оцінний, рефлексивно-корекційний компоненти, розкривши зміст кожного із них. Лейтмотивом методики формування вміння вчитися є положення відомого дидакта про те, що всі охарактеризовані компоненти мають формуватися у взаємозв'язку на засадах міжпредметності та суб'єкт-суб'єктності з урахуванням принципів наступності й перспективності цього процесу.

Прикладну спрямованість посібника посилює матеріал, що стосується аналізу педагогічного досвіду з проблеми дослідження, зокрема вимоги до формування вміння вчитися, наведені в Державному стандарті початкової загальної освіти і в навчальних програмах для 1–4-х класів; відображення цих вимог у методичному апараті підручників для початкової школи; особливості діяльності вчителя, спрямовані на формування в молодших школярів вміння вчитися.

Репрезентований у посібнику матеріал збагачує методику аналізу навчальних програм і підручників для початкової школи щодо наявності в них засобів, які сприяють ефективному оволодінню молодшими школярами вмінням учитися. Зразки завдань, зміст анкет, авторські та адаптовані методики дослідження особистісних характеристик учнів є важливим діагностичним інструментарієм сформованості у молодших школярів зазначеної якості.

З огляду на той факт, що, по-перше, ядром вміння вчитися є загальнонавчальні вміння і навички, об'єднані в певні групи (навчально-організаційні, загальнономовленнєві, загальнопізнавальні і контрольно-оцінні); а

по-друге, склад умінь у межах кожної групи доволі різноманітний, автор запропонувала, на нашу думку, оптимальний підхід до розкриття методики формування цих умінь: у межах кожної групи було виокремлено провідні вміння (тобто ті, що охоплюють всі інші або сприяють їх формуванню); визначено дидактичні умови ефективного формування загальнонавчальних умінь і навичок; розроблено відповідну методику.

Третій розділ посібника присвячений процесу формування вміння вчитися як ключової компетентності початкової загальної освіти. На особливу увагу заслуговує запропонована автором методика формування діяльнісного компонента, зокрема навчально-організаційних, загальнонавчальних умінь і навичок, умінь працювати з підручником, загальнопізнавальних і контрольних оцінних. На матеріалі різних навчальних предметів (адже вміння – міжпредметні) відомий дидакт пропонує зразки найрізноманітніших завдань і вправ, ігрових ситуацій, парних і групових форм роботи тощо, які забезпечують поетапне оволодіння учнями зазначеними вміннями. Узагальнюють сутність умінь схеми-опори, майстерно «вмонтовані» у зміст посібника.

З огляду на вікові особливості молодших школярів автор наводить чимало засобів опосередкованого впливу на цю компетентність: різні види заохочення, стимулююче педагогічне спілкування, сприятливе навчальне середовище, справедливе оцінювання та ін.

Чільне місце у книзі посідають так звані знання процесуального характеру, які є змістовою основою формування відповідних умінь і навичок («Щоб порівняти, потрібно...», «Будь уважним!», «Вчися працювати з підручником»), а також засобом свідомого оволодіння цими вміннями.

Інноваційним за змістом є останній підрозділ книги – «Формування у молодших школярів рефлексивного ставлення до навчальної діяльності». Значущість рефлексії як здатності особистості аналізувати власний процес учіння посилюється в умовах особистісно орієнтованого навчання, основна ознака якого – визнання молодшого школяра суб'єктом навчальної діяльності. В умінні вчитися як ключовій компетентності роль рефлексивного компонента особлива, оскільки він перебуває у тісних взаємозв'язках з іншими компонентами, особливо з діяльнісним і контрольним оцінним, тобто з тими, які забезпечують оволодіння способами діяльності. У зазначеному аспекті на особливу увагу заслуговують запропоновані автором види завдань і питань, які сприяють створенню на уроці рефлексивних ситуацій (розпізнавання учнем основних елементів своєї навчальної діяльності, диференціація в новому завданні відомого і невідомого, самоаналіз і самооцінка досягнутого результату, саморегуляція), а також варіанти завдань, які забезпечують рефлексію навчальної діяльності молодших школярів на різних етапах уроку – на початку вивчення нової теми, на етапі засвоєння навчального матеріалу, на етапі самоконтролю та самооцінки виконаної роботи та ін.

Посібник «Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра» адресовано насамперед учителям і методистам початкової освіти, а також студентам педагогічних факультетів вищих навчальних закладів.

Зазначимо, що на відділенні «Початкова освіта» інституту педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка матеріали рецензованої книги використовуються впродовж вивчення студентами всіх розділів педагогіки: загальні основи педагогіки – вікові особливості молодших школярів, навчальна діяльність як провідна у молодшому шкільному віці; теорія і методика виховання – розумове виховання (формування в учнів початкової школи позитивних мотивів навчання, виховання організованості, зібраності); теорія навчання – особистісно орієнтоване навчання (молодший школяр як суб'єкт процесу навчання), розвивальна функція навчання (формування загальнонавчальних умінь і навичок – навчально-організаційних, загальнонавчальних, загальнопізнавальних і контрольних), зміст освіти (відображення ключових і предметних компетентностей у нормативних документах – Державному стандарті початкової загальної освіти, навчальних програмах і підручниках), підручник для початкової школи – розвивальна функція підручника (види завдань на формування у молодших школярів провідних загальнонавчальних умінь і навичок), навчальний текст у структурі підручника (як засіб збагачення учнів знаннями про культуру розумової праці, про змістову основу загальнонавчальних умінь і навичок, про вміння вчитися як інформаційну цінність), організація роботи з підручником, формування в учнів початкової школи вміння працювати з книгою, оцінювання навчальних досягнень молодших школярів (види контролю за результатами навчання, методи контролю, форми педагогічної оцінки та ін.). Систематизує, поглиблює, збагачує уявлення майбутніх педагогів про вміння вчитися спецкурс «Формування у молодших школярів уміння вчитися», що читається на IV курсі, в основу якого покладено матеріали рецензованого посібника. Додамо, що цей посібник з успіхом можна використати й у процесі викладання курсу «Основи наукових досліджень», оскільки книга на доступному, зрозумілому, практикоорієнтованому рівні демонструє студентам логіку розгортання наукового пошуку: розкриває теоретичні основи проблеми дослідження, репрезентує дані констатувального етапу експерименту, містить методiku формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів.

Таким чином, є всі підстави стверджувати, що проблема компетентнісного підходу в початковій освіті перейшла на вищий рівень наукового осмислення, а вчитель початкових класів отримав украй необхідну книгу, яка допоможе йому формувати в молодших школярів важливу людську якість – уміння вчитися.



**Мартиненко  
Світлана Миколаївна** —

завідувач кафедри  
початкової освіти та  
методик гуманітарних  
дисциплін, доктор  
педагогічних наук, професор  
Київського університету  
імені Бориса Грінченка.  
Коло наукових інтересів:  
педагогічна діагностика;  
формування професійної  
компетентності  
майбутніх учителів  
початкової школи,  
їх готовності до  
діагностичної діяльності  
та особистісно-  
професійного становлення;  
проектна діяльність  
у початковій школі.

## РЕЦЕНЗІЯ

### **на колективну монографію «Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи»**

*Освіта, яка не навчає жити в  
сучасному світі, не має жодної цінності...*

**Роберт Кійосакі**

У сучасному суспільстві активно відбувається реформування й оновлення освітньої парадигми, що зумовлює її переорієнтацію на формування індивідуальних, професійних і культурних якостей особистості. Відтак, нові соціокультурні вимоги зосереджують увагу на розвитку в учнів конкретних цінностей і життєво необхідних знань, умінь і способів діяльності. Компетентнісний підхід перетворився з відносно локальної педагогічної теорії на суспільно значуще явище, яке є основним у формуванні освітньої державної політики, вдосконаленні змісту освіти, визначенні її результативності. За таких умов, на нашу думку, освіта має розглядатись як метод оволодіння ефективними засобами здобуття інформації та набуття навичок самоосвіти, що сприяє особистісному становленню людини, здатної ставити запитання і самостійно знаходити відповіді на них, висувати гіпотези, робити висновки й узагальнення, оволодівати технологіями самовдосконалення та самореалізації.

Аналіз європейських і вітчизняних тенденцій розвитку освіти засвідчив актуальність переходу від простої поінформованості на формування ключових і предметних компетентностей. На часі така організація освіти, результатом якої є спроможність учня діяти адекватно в навчальних і життєвих ситуаціях. За таких умов



сучасна початкова школа має орієнтуватися на гуманізацію змісту, форм і методів навчально-виховного процесу, виявлення індивідуальності кожного учня, розвиток його творчого потенціалу, що вимагає від педагогів досконалого оволодіння необхідними знаннями, вміннями, навичками і досвідом діяльності.

Незважаючи на значну кількість наукових досліджень, методичних напрацювань, присвячених означеній проблемі, все ж є суперечливість у поглядах на зміст компетентності, її сутнісну характеристику, особливості презентації у змісті освіти. Нами встановлено також, що в науці тривають дискусії щодо визначення нового теоретичного базису, ідентифікації понятійного фонду європейської педагогічної термінології, узгодження її з вітчизняною наукою, врахування необхідності вибудовувати ієрархію вимог до якості освітніх результатів, які б становили об'єктивну оцінку й були зрозумілими як для науковців, так і для вчителів початкової школи. Вважаємо, що назріла необхідність вироблення спільної позиції з метою уникнення розбіжностей, надання знанням про компетентнісний підхід функціонального характеру, що зробить їх придатними для реального застосування фахівцями в навчально-виховному процесі. На наше глибоке переконання, підлягають переосмисленню мета й завдання початкової ланки освіти, її перехід від знаннєвого до компетентнісного підходу. З огляду на це мету початкової освіти вбачаємо в розвитку особистості дитини молодшого шкільного віку шляхом пізнання Себе і Світу, набутті досвіду життєдіяльності й культури суспільних відносин на підставі системи цінностей в умовах сприятливого освітнього середовища.

З огляду на зазначене переконані, що колективна монографія «Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи» є актуальною та своєчасною. Те, що рецензоване напрацювання ґрунтується саме на науково-методичних розробках академіків Олександри Яківни Савченко, Надії Михайлівни Бібік і Миколи Самійловича Вашуленка, вже заздалегідь забезпечує його високу якість і практичну спрямованість. Наукове визнання мають також інші автори, які мають досвід щодо реалізації компетентнісного підходу в початковій освіті

Передусім зауважимо, що колективна монографія є новим явищем на ринку наукових видань із проблем початкової освіти. З одного боку, це класична монографія, а з другого – фундаментальне й системне інноваційне дослідження, що дає змогу фахівцям зрозуміти застосовувані підходи до визначення засобів реалізації компетентнісного підходу в навчально-виховному процесі початкової школи. Цій науковій праці властивий значний науковий і практичний потенціал, оскільки на противагу іншим публікаціям подібного спрямування вона вирізняється тим, що науковці лабораторії початкової освіти зробили спробу розв'язати одну з найактуальніших проблем сучасної педагогіки: як скоротити шлях від теоретичного засвоєння знань до їх практичного застосування; яким чином перетворити учня з пасивного реципієнта (об'єкта) на активного учасника навчально-виховного процесу (суб'єкта).

Безумовною перевагою монографії є те, що укладачами схарактеризовано дидактико-методичне забезпечення формування в молодших школярів предметних компетентностей у процесі навчання української мови, літературного читання, математики, природознавства, курсу «Я у світі», основ здоров'я. Варто звернути увагу й на те, що досить вдало розкрито структуру і зміст предметних компетентностей (комунікативної, соціокультурної, читацької, математичної, соціальної, природознавчої та здоров'язбережувальної).

Заслугує на схвалення також те, що вченими детально проаналізовано нові нормативно-правові документи, в яких окреслено мету навчання в початковій школі та його компетентнісні результати (Національну рамку кваліфікацій, Державний стандарт початкової загальної освіти, навчальні програми, орієнтовні вимоги до оцінювання навчальних досягнень учнів). Варто зазначити, що методика формування в учнів початкової школи предметних компетентностей експериментально перевірено на рівні змісту, форм, методів і засобів організації навчальної діяльності.

Коллективна монографія визначається логічною структурованістю, послідовністю викладу змісту, взаємоузгодженістю структурних компонентів, інформаційною та змістовою насиченістю. Варто наголосити, що системному підходу підпорядкована вся структура монографії, і це є виправданим щодо широти її застосування. Вчителі-практики, студенти напряму підготовки «Початкова освіта» мають змогу простежити ті думки авторів-науковців, до яких вони підходять поступово, виважено, добре зваживши всі обставини виникнення в педагогічній науці того чи іншого явища. Водночас прагнення дослідників виокремити в кожному розділі найсуттєвіші положення не супроводжується спробами їхнього спрощення, навпаки, матеріал викладений на високому теоретико-методологічному рівні, що дає змогу засвоїти сучасний науковий тезаурус, вміло його застосовувати у практичній діяльності. Еволюція поглядів, широта світогляду, висвітлення ідей ученими доводять їхні глибокі знання, вміння й досвід оперувати матеріалом, лаконічно висловлюватися, чітко обґрунтувавши свою позицію, вбачати перспективи подальшого використання.

З огляду на викладене, є всі підстави стверджувати, що авторам колективної монографії вдалося вийти на якісно новий рівень осмислення такого складного процесу, як формування в учнів початкової школи предметних компетентностей, що тривалий час у педагогіці й методиці навчання залишався поза увагою дослідників. Без сумніву, підготовлена та видана науковцями відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України колективна монографія «Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи» є надзвичайно цінним і корисним виданням не лише з огляду на її наукову значущість, а й завдяки практичній спрямованості для методистів, викладачів ВНЗ, учителів, студентів напряму підготовки «Початкова освіта».

**ПЕРЕЛІК ДИСЕРТАЦІЙ, ЯКІ ЗАХИЩЕНІ  
В ІНСТИТУТІ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ  
З СІЧНЯ ПО ЧЕРВЕНЬ 2015 РОКУ**

**СПЕЦІАЛІЗОВАНА ВЧЕНА РАДА Д 26.452.01**

**Борисенко І.В. Теорія і практика моделювання змісту початкової освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії:** дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки [Текст] / Ірина Василівна Борисенко ; Інститут педагогіки НАПН України. – Київ, 2015. – 230 с.

У дисертації розглядаються теоретичні засади і практичні підходи до моделювання змісту початкової освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії. Розкрито тлумачення терміну «курикулум початкової освіти» та виокремлено його сутнісні характеристики. Визначено періоди розвитку курикулуму початкової освіти в Сполученому Королівстві. Автором окреслено спільні тенденції розвитку змісту початкової освіти в країнах Європи.

Моделювання змісту початкової освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії розглядається як теоретичне віддзеркалення процесів добору, структурування, трансляції та оцінювання рівня засвоєння змісту освіти молодшими школярами відповідно до проголошених освітніх цілей.

Розроблено інтерпретаційну модель структурування змісту початкової освіти, що складається з трьох блоків: цільового, змістово-процесуального, результативно-оцінного. Схематично подано підходи до дизайну та змістового наповнення моделі на основі презентації ключових складових курикулуму.

Обґрунтовано рекомендації щодо можливості використання позитивного британського досвіду в умовах модернізації початкової освіти в Україні на стратегічному, дидактичному і дослідницькому рівнях.

**Ключові слова:** зміст початкової освіти, моделювання, курикулум, Національний курикулум, курикулум початкової освіти, спільні тенденції розвитку, структурування, оцінювання.

**Дишлева І.М. Дидактичні умови використання здоров'язберезувальних технологій у процесі навчання природничих предметів учнів основної школи:** дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 – теорія навчання [Текст] / Ірина Миколаївна Дишлева ; Інститут педагогіки НАПН України. – Київ, 2015. – 223 с.

Дисертаційну роботу присвячено дослідженню проблеми розроблення дидактичних умов використання здоров'язбережувальних технологій у процесі навчання природничих предметів учнів основної школи.

Здоров'язбережувальні технології навчання розуміються як цілісна технологічна навчальна система, що становить інтеграцію технічного, дидактичного і здоров'язбережувального освітнього середовища, в умовах якого послідовність упорядкованої сукупності дій і операцій забезпечує цілісну систему управління навчальною діяльністю учнів задля набуття ними чітко визначеного результату навчання предметів природничого циклу учнів основної школи.

Теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено сукупність дидактичних умов використання здоров'язбережувальних технологій у процесі навчання природничих предметів учнів основної школи: а) здійснення навчально-виховного процесу на основі здоров'язбережувальних технологій із застосуванням методичних складників здоров'язбережувального навчального середовища; б) забезпечення високого рівня предметної компетентності педагогів для здійснення навчально-виховного процесу із застосуванням здоров'язбережувальних технологій; в) створення психолого-педагогічної мотивації суб'єктів навчання (учнів і вчителів) до впровадження й використання здоров'язбережувальних технологій; г) здійснення процесу навчання з орієнтацією на міжпредметну інтеграцію, яка сприяє збагаченню, систематизації та використанню інтегративних знань.

**Ключові слова:** навчально-виховний процес, здоров'язбережувальна технологія, здоров'язбережувальне освітнє середовище, учні основної школи, природничі предмети.

**Дячук П.В. Дидактичні умови формування самооцінки молодших школярів у навчальній діяльності:** дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 – теорія навчання [Текст] / Павло Вікторович Дячук ; Інститут педагогіки НАПН України. – Київ, 2015. – 215 с.

Дисертаційна робота є теоретико-експериментальним дослідженням проблеми формування самооцінки молодших школярів у процесі навчання.

Уперше, на основі вивчення й аналізу філософської і психолого-педагогічної літератури, здійснено системний аналіз теорії та практики формування самооцінки молодших школярів у навчальній діяльності та визначено дидактичні умови, що сприяють ефективності цього процесу: мотивація учнів до самооцінної діяльності; включення педагогом учнів до систематичного і послідовного процесу самоаналізу в умовах спільної навчальної діяльності; поетапність формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного та діяльнісно-практичного компонентів самооцінки; опора на традиції гуманістичної освіти, формування гуманних взаємин між учасниками навчального процесу,

підтримка позитивного емоційного стану молодших школярів у процесі самооцінювання навчальної діяльності, надання їм своєчасної допомоги.

У роботі узагальнено сутність поняття «самооцінка», її структуру, функції та особливості формування у процесі навчання; окреслено можливості спільної навчальної діяльності у формуванні самооцінки молодших школярів.

У дослідженні здобуто нові дані про зміни, що відбуваються в самооцінці молодших школярів під впливом систематичного введення у процес спільної навчальної роботи визначених дидактичних умов, доведено їх ефективність.

**Ключові слова:** дидактичні умови, самооцінка, молодші школярі, навчальна діяльність, мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-практичний компоненти, спільна навчальна діяльність.

**Карпова О.О. Дидактичні умови навчання іноземної мови майбутніх економістів засобами мультимедійних технологій:** дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 – теорія навчання [Текст] / Олена Олегівна Карпова ; Інститут педагогіки НАПН України. – Київ, 2015. – 233 с.

У дисертації досліджено проблему навчання іноземної мови студентів економічних ВНЗ засобами мультимедійних технологій, здійснено аналіз психолого-педагогічної літератури щодо використання сучасних форм, методів і засобів навчання іноземної мови у вищій школі. Введено поняття «веб-кейс», уточнено мультимедійні технології у контексті дослідження. Визначено дидактичні умови, що сприяють підвищенню рівня володіння іноземною мовою; виявлено критерії володіння іноземною мовою (уміння говоріння, читання, письма та аудіювання) з їх показниками на кожному рівні (базовому, достатньому, просунутому). Розроблено, науково обґрунтовано й апробовано відповідну дидактичну модель, яка складається з трьох етапів: підготовчого, практичного та оцінно-контрольного. Теоретично обґрунтовані й експериментально перевірені результати проведеного дослідження можуть бути використані викладачами (для розробки методичних рекомендацій, написання наукових статей тощо), студентами (під час написання курсових, дипломних, магістерських робіт), аспірантами.

**Ключові слова:** мультимедійна технологія, кооперативне та колаборативне навчання, мультимедійні засоби, мультимедійні продукти, відеокейс, веб-кейс, веб-квест, інтерактивна ділова гра, майбутні економісти.

**Косянчук С.В. Формування у старшокласників ціннісно-сміслових орієнтацій у процесі навчання предметів гуманітарного циклу:** дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 – теорія навчання [Текст] / Сергій Володимирович Косянчук ; Інститут педагогіки НАПН України. – Київ, 2015. – 336 с.

Дисертацію присвячено актуальній проблемі формування у старшокласників ціннісно-сміслових орієнтацій у процесі навчання предметів гуманітарного циклу. У роботі висвітлено теоретичні і методологічні аспекти порушеної проблеми, проаналізовано її сучасний стан, розкрито сутність базових понять, а також уточнено сутність понять «ціннісно-сміслові орієнтації» і «ціннісно-сміслові орієнтації старшокласника». Здійснено аналіз змісту предметів гуманітарного циклу та їх впливу на формування у старшокласників ціннісно-сміслових орієнтацій.

Визначено структуру, критерії, показники і рівні сформованості ціннісно-сміслових орієнтацій старшокласників, обґрунтовано дидактичні умови і засоби їх формування.

Для забезпечення процесу формування ціннісно-сміслових орієнтацій в учнів старшої школи розроблено та апробовано методичний ресурс: систему дидактичних ситуацій і завдань, кейс-стаді з урахуванням досвіду та індивідуальних особливостей старшокласників; методичні рекомендації; курс за вибором «Цінності і смисли в житті людини».

У дослідженні обґрунтовано й експериментально перевірено дидактичні умови і засоби формування в учнів старшої школи ціннісно-сміслових орієнтацій у процесі навчання предметів гуманітарного циклу. Кількісні і якісні показники експериментальної роботи засвідчили ефективність упровадження розроблених дидактичних умов і засобів формування у старшокласників ціннісно-сміслових орієнтацій у процесі навчання предметів гуманітарного циклу.

**Ключові слова:** старшокласники, ціннісно-сміслові орієнтації, предмети гуманітарного циклу, рівні сформованості, дидактична модель, дидактичні умови і засоби формування ціннісно-сміслових орієнтацій.

### СПЕЦІАЛІЗОВАНА ВЧЕНА РАДА К 26.452.03

**Арешонков В. Ю. Розвиток змісту шкільної суспільствознавчої освіти в Україні у XX ст. :** дис. на здобуття наукового ступеня док. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика навчання (історія та суспільствознавчі дисципліни) [Текст] / Арешонков Володимир Юрійович ; Інститут педагогіки НАПН України. – Київ, 2015. – 407 с.

У дисертації на основі вивчення історико-педагогічної літератури, архівних документів виявлено основні тенденції у формуванні і розвитку змісту шкільної суспільствознавчої освіти в XX ст.; узагальнено досвід реалізації цього змісту в педагогічній практиці досліджуваної доби з метою використання прогресивних методичних ідей у процесі вдосконалення сучасної шкільної суспільствознавчої освіти.

Автором уточнено понятійний апарат сфери змісту шкільної суспільствознавчої освіти, обґрунтовані методологічні засади його вивчення та виокремленні періоди й етапи формування і розвитку змісту шкільної суспільствознавчої освіти в Україні у ХХ ст.

Окреслені можливі шляхи удосконалення змісту сучасної суспільствознавчої шкільної освіти.

**Ключові слова:** суспільствознавство, суспільствознавча освіта, зміст освіти.

**Драновська С. В. «Розвиток змісту навчання історії України в загальноосвітніх школах 60 – 90-х рр. ХХ ст.»:** дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання (історія та суспільствознавчі дисципліни) [Текст] / Драновська Світлана Володимирівна ; Інститут педагогіки НАПН України. – Київ, 2015. – 175 с.

У дисертації досліджується проблема розвитку змісту навчання історії України у вітчизняних загальноосвітніх школах у 60 – 90-х рр. ХХ ст.

З'ясовано теоретико-методичні засади дослідження питань розвитку змісту навчання історії України у визначених хронологічних межах; систематизовано методичні погляди і підходи до відбору змісту та обсягу навчального матеріалу з історії України в загальноосвітній школі 60 – 90-х рр. ХХ ст.; визначено передумови, основні періоди і чинники розвитку досліджуваного феномена; вивчено практику реалізації змісту навчання історії України у діяльності української школи.

У дисертації уперше на основі цілісного дослідження визначено три послідовні періоди розвитку змісту навчання історії України в загальноосвітніх навчальних закладах у другій половині ХХ ст.: 1959-1965 рр.; 1965-1989 рр.; 1989-1996 рр., з'ясовано соціально-культурні й загально-педагогічні передумови розвитку досліджуваного феномена, визначено специфіку викладання питань української історії в загальному курсі вітчизняної історії в різні роки, особливості діяльності окремих педагогів та шкіл у реалізації змісту навчання.

**Ключові слова:** шкільна історична освіта, зміст навчання історії України, шкільні програми з історії, фактичний і теоретичний матеріал.

**Олексін Ю.П. Методична система диференційованого навчання історії у старшій школі:** дис. на здобуття наукового ступеня док. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика навчання (історія та суспільствознавчі дисципліни) [Текст] / Олексін Юрій Петрович; Інститут педагогіки НАПН України. – К. – 2015. – 375 с.

У дисертації визначено теоретико-методологічні засади дослідження проблеми диференційованого навчання старшокласників, здійснено аналіз

відповідного понятійно-категоріального апарату, охарактеризовано психолого-педагогічні основи диференційованого навчання історії учнів старшої школи, визначено особливості запровадження диференціації в умовах профільного навчання.

Автором висвітлено історіографію проблеми диференціації навчання школярів у психолого-педагогічній й історико-методичній літературі, охарактеризовано теоретичні і практичні підходи до реалізації внутрішньої і зовнішньої диференціації у навчанні історії, обґрунтовано організаційні і нормативні засади диференціації навчання у практиці старшої школи.

Визначено і обґрунтовано компоненти методичної системи диференційованого навчання старшокласників історії, сформульовано цілі, завдання і зміст навчання старшокласників історії за умови рівневої диференціації, розкрито сутність диференціації форм, методів і засобів навчання історії у старшій школі, схарактеризовано підходи до рівневої диференціації результатів компетентнісно орієнтованого навчання історії у старшій школі.

У дослідженні схарактеризовано стан диференціації у масовій практиці навчання старшокласників історії, описано методику реалізації авторської системи диференційованого навчання історії, хід і результати формувального експерименту з її перевірки.

**Ключові слова:** навчання історії, диференціація, види і рівні, старшокласники, профільна школа, методична система.

**Пишко О. Л. Компетентнісно орієнтована методика навчання правознавства учнів 9-х класів:** дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання (історія та суспільствознавчі дисципліни) [Текст] /Пишко Олена Леонідівна ; Інститут педагогіки НАПН України. – Київ, 2015. – 168 с.

У дисертації подано результати дослідження компетентнісно орієнтованої методики навчання учнів 9-х класів предмета «Правознавство. Практичний курс».

Визначено основні підходи до навчання учнів основної школи правознавства та основні характеристики практичного курсу правознавства. Виявлено компоненти, показники правової предметної компетентності, методичні умови її формування в учнів 9-х класів. Розроблено й експериментально перевірено компетентнісно орієнтовану методику навчання дев'ятикласників практичного курсу правознавства, оцінено її ефективність у формуванні правової предметної компетентності учнів 9-х класів.

**Ключові слова:** компетентнісно орієнтована методика, правова предметна компетентність, шкільне правознавство, практичний курс правознавства, практико-орієнтоване навчання правознавства, інтерактивне навчання правознавства.