

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА

Збірник наукових праць

Випуск 15
(частина 1)

Київ
Педагогічна думка
2015

УДК 371.671.(082)
ББК 74.202я 43
П78

Засновник – Інститут педагогіки
Національної академії педагогічних наук України
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 20775-10575 ПР від 13.06.2014 р.
Збірник є науковим фаховим виданням у галузі педагогічних наук
Наказ МОН України № 41 від 17.01.2014 р.
(зі змінами від 29.09.14 р., наказ № 1081)

Затверджено до друку вченою радою Інституту педагогіки
Національної академії педагогічних наук України
(протокол № 9 від 17 вересня 2015 року)

Редакційна колегія:

Топузов О. М., доктор пед. наук, професор (головний редактор); **Гуржій А. М.**, дійсний член НАПН України, доктор техн. наук, професор (науковий редактор); **Головко М. В.**, канд. пед. наук, с. н. с., доцент (заступник головного редактора); **Засккіна Т. М.**, канд. пед. наук, с. н. с. (заступник головного редактора); **Мороз П. В.**, канд. пед. наук, с. н. с. (відповідальний редактор); **Кришмарел В. Ю.**, канд. філос. наук (відповідальний секретар); **Акірі Іон**, доктор фіз.-мат. наук, конференціар (Республіка Молдова); **Бібік Н. М.**, дійсний член НАПН України, доктор пед. наук, професор; **Бурда М. І.**, дійсний член НАПН України, доктор пед. наук, професор; **Буринська Н. М.**, доктор пед. наук, професор; **Васьківська Г. О.**, доктор пед. наук, с. н. с.; **Величко Л. П.**, доктор пед. наук, професор; **Голуб Н. Б.**, доктор пед. наук, професор; **Гриненко Д. В.** (перекладач); **Дічек Н. П.**, доктор пед. наук, професор; **Імашев Гізатула**, доктор пед. наук, професор (Республіка Казахстан); **Кизенко В. І.**, канд. пед. наук, с. н. с.; **Курач Л. І.**, канд. пед. наук, с. н. с.; **Лапіньський В. В.**, канд. фіз.-мат. наук, доцент; **Локшина О. І.**, доктор пед. наук, професор; **Калініна Л. М.**, доктор пед. наук, професор; **Мальований Ю. І.**, член-кореспондент НАПН України, канд. пед. наук, с. н. с.; **Мелешко В. В.**, канд. пед. наук, с. н. с.; **Надтока О. Ф.**, канд. пед. наук, с. н. с.; **Піддячий М. І.**, доктор пед. наук, професор; **Пометун О. І.**, член-кореспондент НАПН України, доктор пед. наук, професор; **Пузіков Д. О.**, канд. пед. наук.; **Редько В. Г.**, канд. пед. наук, доцент; **Савченко О. Я.**, дійсний член НАПН України, доктор пед. наук, професор; **Севастьянова Д. О.** (технічний секретар); **Смолінчук Л. С.**, канд. пед. наук, с. н. с.; **Цимбалару А. Д.**, доктор пед. наук, с. н. с.; **Ярош Д. Б.** (літературний редактор)

П78 **Проблеми сучасного підручника** : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2015. – Вип. 15. – Ч. 1. – 370 с.

У збірнику представлено доробок науковців Інституту педагогіки НАПН України, теоретично і практично значущі результати багаторічних експериментальних досліджень аспірантів, докторантів, здобувачів та учителів-методистів. У статтях збірника висвітлено актуальні питання теорії підручникотворення; особливості створення сучасної навчальної та науково-методичної літератури.

Збірник призначено науковцям, авторам підручників і всім зацікавленим у створенні якісної навчальної книги.

ЗМІСТ

ВІТАЛЬНЕ СЛОВО ПРЕЗИДЕНТА НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ	6
ВСТУПНЕ СЛОВО ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА	7
<i>І. В. Андрусенко.</i> ПІДРУЧНИК З ПРИРОДОЗНАВСТВА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	9
<i>О. В. Барановська.</i> МОЖЛИВОСТІ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА	18
<i>Н. П. Басай.</i> НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ «НІМЕЦЬКОМОВНІ КРАЇНИ» ЯК ЗАСІБ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	27
<i>Г. Л. Бійчук.</i> ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО ПІДРУЧНИКА «УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРА. 11 КЛАС»: ПРОЕКТУВАННЯ ТА ЗАСТОСУВАННЯ НА ЗАСАДАХ ОСОБИСТІСНО ЗОРІНТОВАНОГО Й КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДІВ	35
<i>Ю. Бондаренко.</i> ХУДОЖНЯ МАКРОІСТОРІЯ СТАТИЧНОГО ТИПУ ТА ЇЇ ПРЕЗЕНТАЦІЯ В ПІДРУЧНИКАХ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ 9-11 КЛАСІВ	44
<i>М. І. Бурда.</i> ПІДРУЧНИК З ГЕОМЕТРІЇ ДЛЯ ПРОФІЛЬНОГО РІВНЯ: ЯКИМ ЙОМУ БУТИ	55
<i>И. Н. Варакса, Т. А. Колевич.</i> ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК-НАВИГАТОР ПО ХИМИИ: ОПЫТ РАЗРАБОТКИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ	63
<i>Д. В. Васильєва.</i> АКСІОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПІДРУЧНИКІВ З МАТЕМАТИКИ ДЛЯ СТАРШОЇ ШКОЛИ	70
<i>Г. О. Васьківська.</i> ГНОСЕОЛОГІЧНА ЦІННІСТЬ НАВЧАЛЬНОЇ КНИГИ ЯК ЗАСОБУ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНВАРІАНТНОЇ ТА ВАРІАТИВНОЇ СКЛАДОВИХ ЗМІСТУ ОСВІТИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ	79
<i>О. Є. Васьківська.</i> РОЗВИТОК УМІНЬ ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГУМАНІТАРНИХ ПРЕДМЕТІВ	90
<i>Л. С. Ващенко.</i> РОЛЬ ПІДРУЧНИКІВ БІОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ	97

<i>Л. В. Галавська.</i> ФУНКЦІЇ СИТУАТИВНИХ ВПРАВ У ПІДРУЧНИКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	106
<i>М. В. Головка.</i> РОЗВИТОК НАВЧАЛЬНОЇ КНИГИ З ФІЗИКИ У ПЕРІОД СТАНОВЛЕННЯ ЄДИНОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ (1917–1920 pp.)	116
<i>М. В. Головка. І. П. Крячко.</i> МОДЕЛЬ ПІДРУЧНИКА АСТРОНОМІЇ ПРОФІЛЬНОГО РІВНЯ	127
<i>Н. О. Гончарова.</i> СИСТЕМА НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ В 7 КЛАСІ	137
<i>А. В. Гривко.</i> АВТОМАТИЗОВАНИЙ ТЕКСТОВИЙ АНАЛІЗ ПІДРУЧНИКА	147
<i>Д. В. Гриненко.</i> ПІДРУЧНИК З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ОДИН ІЗ КЛЮЧОВИХ ЗАСОБІВ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ У ШКОЛІ: ДОСВІД КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ	159
<i>Н. М. Гупан.</i> РОЗБУДОВА МЕТОДИЧНОГО АПАРАТУ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ У ВІТЧИЗНЯНОМУ ДОСЛІДНИЦЬКОМУ ПОЛІ МОДЕРНОЇ ДОБИ	167
<i>Є. В. Долинський.</i> МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗА ДОПОМОГОЮ ПОСІБНИКА ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ «МОЯ ФРАНЦІЯ»	179
<i>Ю. О. Дорошенко. Л. В. Осіпа.</i> РОБОЧИЙ ЗОШИТ З ІНФОРМАТИКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ	187
<i>Ю. О. Жук.</i> ВПЛИВ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА НА ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ОБРАЗУ НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА	200
<i>Т. М. Zasyekina.</i> CONCEPT OF A TEXTBOOK ON PHYSICS	211
<i>І. В. Іванова.</i> ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	223
<i>Г. М. Калініна.</i> КРАУДСОРСИНГ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ УПРАВЛІНСЬКИЙ ІНСТРУМЕНТ І ЗМІСТОВА КОМПОНЕНТА НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА ДЛЯ КЕРІВНИКІВ	230
<i>Л. М. Калініна. Т. М. Куценко.</i> ДЕРЖАВНИЙ КОНТРОЛЬ ЗА ДІЯЛЬНІСЮ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ЗМІСТІ ПОСІБНИКА ДЛЯ КЕРІВНИКІВ РІЗНИХ РІВНІВ У СФЕРІ ОСВІТИ	240

<i>Л. М. Калініна. І. М. Рябуха.</i> РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ЗМІСТОВА КОМПОНЕНТА НАВЧАННЯ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	254
<i>Л. М. Калініченко.</i> РОЛЬ НАВЧАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ РОЗВИВАЛЬНОГО ХАРАКТЕРУ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (НА МАТЕРІАЛАХ УКРАЇНСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКІВ 1980–1990-х рр.)	268
<i>В. І. Кизенко.</i> ВІДБІР ЗМІСТУ ОСВІТИ ДЛЯ СТАРШОЇ ШКОЛИ Й ВІДОБРАЖЕННЯ ЙОГО У ПРОГРАМАХ І ПІДРУЧНИКАХ	276
<i>Л. В. Клюй.</i> РОЗРОБЛЕННЯ ПІДРУЧНИКА НОВОГО ПОКОЛІННЯ ДЛЯ КУРСІВ ЗА ВИБОРОМ У ЗМІСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ	289
<i>В. Ю. Кришмарел.</i> ОРИГІНАЛ-МАКЕТИ ПІДРУЧНИКІВ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ ДЛЯ 7 КЛАСУ: РЕЛІГІЄЗНАВЧА СКЛАДОВА	299
<i>С. Ю. Кучук.</i> ЗНАННЯ ПРО ДОСЯГНЕННЯ НАНОТЕХНОЛОГІЙ У ВІТЧИЗНЯНИХ ЧИННИХ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ З БІОЛОГІЇ ТА ХІМІЇ	309
<i>В. А. Кушнір.</i> ТЕНДЕНЦІЇ ТА ЧИННИКИ РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ ТА ЇХ ВІДОБРАЖЕННЯ В ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКІВ	317
<i>Ляо Цайчжи.</i> РОЛЬ И МЕСТО СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ КНР	327
<i>Ю. Б. Малієнко.</i> НОВІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА «ІСТОРІЯ СЕРЕДНІХ ВІКІВ» (7 КЛАС)	335
<i>В. О. Мартиненко.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОГРАМОВИХ ВИМОГ З ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ У ЗМІСТІ ОРИГІНАЛ-МАКЕТІВ КОНКУРСНИХ ПІДРУЧНИКІВ (4 КЛАС): ПОГЛЯД ЕКСПЕРТА	345
<i>Т. С. Мартинюк.</i> ВИКОРИСТАННЯ ГРАФІКІВ ДЛЯ АНАЛІЗУ СТАТИСТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ В ПІДРУЧНИКАХ ГЕОГРАФІЇ	358

ВІТАЛЬНЕ СЛОВО ПРЕЗИДЕНТА НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

Ми всі зацікавлені у тому, щоб наша нація була сильною, успішною і процвітаючою. Для цього потрібно виховати здорову, розумну, успішну й толерантну молоду особистість. Виховання починається з учителя та батьків. Саме вони допомагають дитині самопізнати себе та саморозвинути. Характеристика сучасної освіченої людини не обмежується здобутими знаннями, сформованими вміннями і навичками. Невід'ємними ознаками її освіченості є переконання, світогляд, активна громадянська позиція, патріотизм, що дають змогу інтегруватися в соціокультурне середовище, креативно реагувати на проблеми і виклики сучасності, усвідомлювати свою роль у суспільстві й світі.

Сучасна парадигма освіти націлена на досягнення високих освітніх результатів завдяки акцентуванню на індивідуальних здібностях тих, хто навчається. Саме тому необхідністю є впровадження особистісно орієнтованого навчання й виховання, в якому враховані інтереси й освітні потреби дитини, відбувається активна компетентісно-орієнтована навчальна діяльність. Зміст освіти, на нашу думку, відіграє в такому навчанні провідну роль, стає одним з визначальних чинників поліпшення якості освіти.

Останнім часом саме зміст освіти викликав найбільше критики з боку педагогічної громадськості, батьків та учнів. Ця ситуація у великій мірі зумовлена відсутністю змістовного та ефективного діалогу між тими, хто створює підручники – педагогами-науковцями, тими, хто їх використовує – вчителями-практиками та батьками, адже саме від них багато у чому залежать навчальні успіхи дитини.

Нині загальна середня освіта перебуває в стадії переходу від попередніх освітніх стандартів 2000 і 2004 років до оновлених стандартів 2011 року. Вчені Національної академії педагогічних наук провели експертизу чинних навчальних планів і програм для старшої школи, підручників для 1–3 і 5–6 класів, а також навчальної літератури, підготовленої за старими програмами (4 та 7–9 класи), яка ще використовується у школах. Ця експертиза дозволила визначити найбільші проблеми в змісті шкільної освіти: відсутність єдиної концепції компетентісно орієнтованого шкільного підручника на засадах діяльнісного підходу, недостатність варіативного компонента шкільної освіти.

Започаткована у 2001 році Інститутом педагогіки Національної академії педагогічних наук України конференція «Проблеми сучасного підручника» покликана уможливити змістовний діалог між авторами підручників, вчителями та батьками, а пропонований Вашій увазі збірник допомагає розширити та конкретизувати уявлення, якою має бути сучасна навчальна книга, та окреслює шляхи подальшого розвитку українського підручничотворення.

Василь Кремень,
президент НАПН України,
академік НАН України і НАПН України

ВСТУПНЕ СЛОВО ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

Започаткована 15 років тому Інститутом педагогіки НАПН України конференція «Проблеми сучасного підручника» присвячена темам, які є актуальними з року в рік: складнощі підручникотворення в теорії та на практиці, відповідність між нормативними документами та змістовним наповненням підручників, критерії оцінювання якості підручників, специфіка експериментальної перевірки нових напрацювань у цій сфері, відображення ефективних методик у методичному апараті підручників. І кожна з цих об'ємних і складних тем – у аспектах специфіки певної групи шкільних предметів, конкретних прикладах та узагальненнях. Навряд чи стільки років тому можна було передбачити, що ця щорічна конференція щоразу викликатиме всезростаючу активність охочих узяти в ній участь, перетвориться на широкий майданчик для результативного професійного спілкування.

Шлях підручника від авторського задуму до парти школяра надто складний, адже навіть вивірені істини є вразливими перед інтерпретаціями, способом їх подачі та запропонованими шляхами їх осягнення. Підручник – це той своєрідний засіб страхування, який не дає зірватися у прірву нескінченності інформації, що особливо активно поглинає час у нинішньому суспільстві. Конференція «Проблеми сучасного підручника» надає не просто можливість для апробації напрацьованих науковцями матеріалів, вона надихає на нові ідеї та думки; зміцнює творчі зв'язки та розширює горизонти через ознайомлення зі здобутками різноманітних напрямів підручникотворення; започатковує нові дискусії спеціалістів та створює умови для спілкування між авторами та першими користувачами – вчителями.

У цілому складно досягнути все, що змінилося за ці 15 років. Складно одразу декількома словами описати – в чому ж відмінність між тогочасним підручником і сучасним. Однак основне не може залишитися поза увагою: підручник стає все більш діалогічним, полікультурним, посилюються інноваційні елементи у його методичному наповненні. Зрозуміло, що це є вимогою часу. Проте саме це і є відповіддю на запитання – чи можна підручник читати, як звичайну книгу? Звісно, що ні!

Підручник – не просто об'єкт для читання, це цілісний механізм, спрямований на формування відповідних предметних компетенцій, що є базисом для ефективної діяльності та розвитку індивідуальності. Чи кожен підручник є таким? На жаль, поки що ні. Однак підручники, які формуються під впливом професійного середовища, все більше і більше наближаються до цього. І це не просто слова, адже про це свідчить вибір учителів, зацікавленість учнів, підтримка батьків. Дізнатися про всі секрети справжнього підручника можна лише під час живого спілкування. Тому ми щиро сподіваємося, що конференція «Проблеми сучасного підручника», яка й надає можливості для такого спілкування, залишатиметься помітним і невід'ємним атрибутом нашого науково-освітнього життя впродовж багатьох наступних років.

Саме тому запрошуємо долучитися наступного року до участі в конференції «Проблеми сучасного підручника», а зараз – ознайомитися з актуальними, подекуди контroversійними, але в будь-якому випадку корисними думками творців, дослідників і споживачів цієї найважливішої навчальної книги.

Олег Топузов,
директор Інституту педагогіки НАПН України,
доктор педагогічних наук, професор

ПІДРУЧНИК З ПРИРОДОЗНАВСТВА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

І. В. Андрусенко,

аспірантка Інституту педагогіки НАПН України

У статті аналізуються дидактико-методичні аспекти побудови підручника природознавства як засобу формування у молодших школярів екологічних умінь. Вивчення природознавства у початковій школі визначає особливий етап у становленні природознавчої освіти учнів, адже при цьому одночасно вирішуються два важливі завдання: відбувається опанування способів навчально-пізнавальної та природоохоронної діяльності, а також розвиток ціннісних орієнтацій у ставлення до природи. При цьому ми зважали на теоретичне підґрунтя ключового поняття «уміння». Забезпечення у підручниках природознавства практичної спрямованості змісту з опорою на життєвий досвід учня, а також розроблення завдань та ситуацій, які забезпечують дієвість знань, оперування ними в змінених і нових ситуаціях у комплексі формуватимуть екологічні уміння учнів початкових класів.

Ключові слова: *підручник, природознавство, молодший школяр, уміння, екологічні уміння.*

Постановка проблеми. З огляду на сучасні вимоги суспільства, досягнення якісної та доступної природознавчої освіти є генеральною потребою часу.

У процесі створення підручника «Природознавство» для учнів 4 класу було визначено концептуальні підходи до формування в учнів природознавчої компетентності, які передбачають найповніше врахування потреб і можливостей молодших школярів, розвиток їхньої пізнавальної сфери, бажання й уміння вчитися, виховання прагнення відповідально ставитися до навколишньої дійсності, формування екологічних умінь. Такі провідні засади зумовили переосмислення цілей, функцій, змістового наповнення підручника, вивели на перший план необхідність розкриття взаємозв'язків у природі для формування в учнів екологічно відповідного стилю життя.

Проблема екологічної освіти учнів не нова, вона активно досліджувалась у попередні десятиліття. Проте питання формування в учнів молодшого шкільного віку екологічних умінь вимагає спеціального вивчення та розроблення дидактико-методичного супроводу. Відповідно до цього, виникає необхідність розгорнутого висвітлення екологічного змісту навчання у підручниках, добору ефективних способів, методів і форм організації навчальної екологічної діяльності учнів. Насамперед до цього спонукає зміна цілей початкового навчання – зміщення акценту на формування здатності особи до практичних дій у певному навчальному чи життєвому контексті [3].

Аналіз останніх досліджень. Проблема підручникотворення для початкової школи посідає чільне місце на сучасному етапі розвитку освіти і найповніше розглядається у працях Т. М. Байбари, Н. М. Бібік, Н. С. Коваль, Я. П. Кодлюк, О. Я. Савченко. Підручник науковці розглядають як носій змісту і водночас модель технології навчання, як системотвірну компоненту реалізації шкільних реформ.

Педагогічну науку впродовж декількох останніх десятиліть було збагачено розробками з проблеми навчання природознавства учнів початкових класів. Оскільки у полі нашого дослідження перебувають питання формування в учнів екологічних умінь, зосередимо увагу на визначенні відповідних їм дидактико-методичних резервів освітньої галузі «Природознавство».

Концептуальні положення екологічної освіти й виховання, а також методику їх упровадження ґрунтовно розгорнуті в роботах І. Д. Зверєва, І. Т. Суравегіної, О. М. Захлебного. Більшість досліджень у сфері екологічного виховання присвячено проблемі формування екологічної культури учнів різних вікових груп (Н. П. Єфименко, І. М. Костицька, Л. Б. Лук'янова, В. В. Маршицька, О. Л. Пруцакова, Н. А. Пустовіт, С. В. Совгіра). І. С. Матрусовим розкрито можливості екологічного виховання у вивченні географії. Т. В. Денисовою, Н. А. Пустовіт розроблено й упроваджено методичні рекомендації стосовно екологічного виховання школярів у процесі трудового навчання.

Низка наукових праць розкриває питання екологічного виховання учнів молодшого шкільного віку. Зокрема, у своїх працях Л. П. Салеева, М. Н. Сарібєков висвітлюють педагогічні ідеї щодо виховання в учнів початкових класів бережливого ставлення до природи у процесі навчання. Л. П. Симонова, Є. А. Гриньова обґрунтували дидактичні умови, які націлюють на формування та розвиток у шестирічних учнів екологічних знань під час вивчення природознавства.

В останні роки проблему екологічної освіти і виховання досліджують українські вчені. Так, у дисертаційних роботах знайшли відображення питання системи формування складових екологічної культури (Л. Б. Лук'янова); виховання у дітей дбайливого ставлення до рослинного світу (Г. С. Марочко); узагальнення проблем екологічної освіти в педагогічній теорії і практиці роботи шкіл України (І. М. Костицька); розроблення змісту учнівських дослідницьких робіт з екології в позашкільних закладах (Г. П. Пустовіт) та інші.

Водночас проведені дослідження в галузі екологічної освіти переважно спрямовано на виховний аспект проблеми або інтегрований підхід до вивчення природознавчого курсу екологічного спрямування (О. Л. Пруцакова), екологічної культури учнів початкової школи (Г. С. Тарасенко), екологічного мислення (Г. П. Таран). Проблема формування екологічних умінь молодших школярів досі не було розкрито.

У контексті нашого дослідження концептуальне значення має теорія і практика формування в учнів умінь та навичок. У зв'язку з цим засадничими є наукові праці, в яких описано процес формування навичок і умінь

(Д. М. Богоявленський, Н. О. Менчинська, О. М. Леонтьєв, П. Я. Гальперін, Г. С. Костюк, Д. Ф. Ніколенко, О. В. Запорожець та ін.).

Процес формування екологічних умінь науковці розкривають переважно шляхом розроблення окремих розділів чи тем з екологічним змістом, проте не пов'язаних із практичною діяльністю стосовно виявлення, попередження та вирішення реальних екологічних проблем. Формування екологічних умінь молодших школярів розглядається через інтеграцію навчальних предметів на рівні знаннєвого компонента. Частково формування екологічних умінь молодших школярів у процесі урочної та позаурочної діяльності представлено через методику організації природоохоронної діяльності. Ефективність формування умінь в освітній практиці підтверджується дослідженнями К. О. Баханова, Л. Г. Кондратової, Л. А. Мартинець, В. А. Нишети, О. В. Онопрієнко, О. М. Пехоти, Є. С. Полат, О. І. Пометун, Г. М. Шкільової, А. Д. Цимбалару та інших.

На підставі вивчення теорії і практики розвитку екологічної освіти в Україні та за кордоном, теоретичного аналізу процесу формування в учнів екологічних умінь шляхом систематизації та поглиблення знань, умінь і навичок, а також одночасного залучення школярів до практичної діяльності екологічного спрямування виявлено потенціал для розроблення дидактико-методичного забезпечення формування екологічних умінь учнів початкової школи та широкого його представлення в сучасному підручнику природознавства.

Формулювання цілей статті. Мета статті – розкрити можливості підручника природознавства для реалізації змісту і методики формування в учнів 4 класу екологічних умінь на основі практичної та соціально орієнтованої діяльності, а також з урахуванням пізнавальних інтересів і творчої активності молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Завданнями Національної доктрини розвитку освіти у XXI столітті, Концепції екологічної освіти України передбачено формування екологічно доцільної поведінки учнів початкової школи. На шкільну природознавчу освіту покладаються значні надії щодо виховання нової генерації людей з екологічно відповідним мисленням, високою екологічною культурою, екологоцентричним підходом до створення умов для взаємин між людиною і природою. Це зумовило необхідність формування в учнів початкових класів екологічно доцільного способу життя, вироблення екологічних умінь, що є складником природознавчої компетентності [3].

Зміст екологічної освіти в інтересах стійкого розвитку людини і суспільства полягає у діяльнісних підходах до збереження навколишнього середовища, позбавленні споживацького ставлення та використання природи. Екологічна освіта в інтересах стійкого розвитку в початковій школі не зводиться лише до охорони природи та раціонального природокористування, натомість виконує надпредметну функцію, забезпечуючи підґрунтя для формування системи універсальних знань, умінь, навичок, досвіду самостійної діяльності й особистої відповідальності учнів як складників ключових компетентностей [1]. У зв'язку з цим постає проблема добирати форми і методи навчання,

що спрямовані на вирішення пізнавальних, особистісних, соціально-екологічних проблем на основі екологічних умінь.

Екологічна освіта – це психолого-педагогічний процес впливу на людину, метою якого є формування екологічних умінь, що в систематизованому вигляді відображає розкриття взаємозалежностей, закономірностей діалектичної єдності суспільства та природи, певних знань та практичного раціонального природокористування. Її метою є збагачення учнів знаннями в галузі природничих, технічних і суспільних наук стосовно взаємодії суспільства та природи, розвитку здатності розуміти й оцінювати конкретні дії та ситуації.

Вищим рівнем екологічної освіти є психолого-педагогічний процес – сформованість екологічних умінь молодших школярів, мета якого полягає у формуванні не лише знань, а й певних переконань, моральних принципів, що визначатимуть їхню життєву позицію та поведінку. У процесі формування екологічних умінь вибудовується певна система екологічних цінностей, чуттєвої сфери, що породжує бережливе ставлення людини до природи, готовності особистості до конкретних дій, включає в себе знання та вміння здійснювати природоохоронну діяльність і заощадливе природокористування. Дієвість екологічної освіти залежить від узгодження всіх його напрямів, елементів і засобів, комплексності та безперервності. Систематична робота, що відкриває перед учнями можливості взаємодії зі світом природи, і стає чинником формування екологічних умінь.

Ці ракурси цільового спрямування предмета можуть реалізуватися в підручнику на таких смислових опорах: знати, любити та берегти природу, діяти природодоцільно, щоб не нанести шкоди природі, а отже, й людині як її невід’ємній частині.

Зважаючи на контекст нашого дослідження, ми здійснили спробу реалізувати у змісті й методичному апараті підручника дидактико-методичні напрацювання, спрямовані на формування в учнів екологічних умінь. При цьому ми зважали на теоретичне підґрунтя ключового поняття «уміння», що зумовило наскрізне втілення таких положень:

- установлення зв’язків між частинами цілого, фактами та процесами, з’ясування причин, що зумовлюють те чи інше явище;
- перехід у вивченні предмета, явищ, процесів від конкретного до загального;
- забезпечення учня можливістю свідомо виконувати певну дію на основі знань;
- формування готовності свідомо застосовувати знання у практичній діяльності.

У підручнику ми прагнули втілити пріоритетні цілі навчання школярів – вчитися аналізувати та вирішувати проблеми, жити і співпрацювати у колективі, діяти. Розширили традиційний для предмета зміст навчання, увівши складники екологічної освіти. Це, на нашу думку, зорієнтує учнів на широке коло питань, пов’язаних із забезпеченням умов їхньої життєдіяльності. Вони

розкриті, зокрема, у таких розділах: «Всесвіт і Сонячна система», «План і карта», «Природа материків і океанів», «Природа України», «Тіла і речовини». У цих розділах структурно реалізується на доступному для учнів рівні ієрархічна підпорядкованість уявлень і понять через встановлення зв'язків і залежностей між предметами та явищами природи.

Засвоєні власне предметні компетенції попередніх розділів і тем виступають засобами пошуку нових знань і вмінь у наступних розділах, що уможливило поступове ускладнення та розширення результативності навчання. Внутрішньо-предметні зв'язки забезпечують системність знань, їх дієвість і гнучкість.

Згідно з теорією підручникотворення (Я. П. Кодлюк, О. Я. Савченко), методичний апарат підручника – запитання та завдання – виконує різні функції: актуалізації опорних знань та вмінь; закріплення засвоєного змісту; застосування засвоєних знань та вмінь у нових ситуаціях і спонукання до висловлення передбачень про шляхи пошуку нових знань та способів діяльності, тобто творче використання.

Зазначені функції зумовлюють місце запитань і завдань у структурі підручника та їх спрямування. Розміщені на початку тексту чи його логічно завершеної частини, вони використовувались з метою актуалізації (репродуктивні) або як спонукання до висловлення передбачення (творчі); після логічно завершених частин змісту теми – для закріплення, тому здебільшого мали репродуктивний характер; після тексту всієї теми – для теоретичного й практичного застосування учнями засвоєних знань та вмінь, встановлення зв'язків і залежностей, отже, мають реконструктивний і творчий характер.

Одним зі шляхів реалізації завдань формування екологічних умінь молодших школярів є включення у систему початкової освіти завдань, які спрямовані на формування екологічно активної позиції, прагнення діяти для збереження довкілля та досягнення стабільного розвитку суспільства, позитивного сприйняття майбутнього.

Втілення в підручнику ідеї формування у молодших школярів екологічних умінь ґрунтувалось на синергетичному, діяльнісному, особистісно орієнтованому, антропологічному, компетентнісному, полісуб'єктному (діалогічному) та рефлексивному підходах. У процесі формування в учнів екологічних умінь, окрім зазначених підходів, ми керувалися системою дидактичних принципів освітньої діяльності та принципів освітнього процесу, згідно з якими, учні вважаються свідомими, активними і повноправними суб'єктами навчання. Термін «принципи освітнього процесу» запропоновано А. В. Хуторським, який розглядає їх як ті, що «регламентують цілісний освітній процес у динаміці його основного компоненту – освітньої діяльності учнів» [5].

Вивчення природознавства у початковій школі визначає особливий етап у становленні природознавчої освіти учнів, адже при цьому одночасно розв'язуються два важливі завдання: відбувається опанування способів навчально-пізнавальної та природоохоронної діяльності, а також розвиток ціннісних орієнтацій у ставлення до природи.

Кожну навчальну тему, визначену за предметно специфічним змістом, необхідно пов'язувати із певним видом практичної діяльності у навчанні природознавства. Оволодіння кожним передбаченим програмою умінням потребує відпрацювання системи практичних завдань. Під відпрацюванням мається на увазі вдосконалення знань та вмінь, що виникли в процесі з'ясування. Усвідомивши знання, учні здатні відтворювати та застосовувати їх. Здатність дитини свідомо виконувати певну дію на основі знань та готовність застосовувати їх у практичній діяльності на засадах свідомості свідчать про сформованість певних умінь.

У процесі створення підручника ми взяли до уваги дані наукових досліджень, в яких доведено, що практичні уміння можна поділити на три групи:

- конструктивні, пов'язані з формуванням природознавчих уявлень, спрямованих на результативну діяльність, конструюванням уявлень за рисунками, моделями, описами та з виявом їх у моделях, проектах, діях;
- організаційно-технологічні, пов'язані з добором необхідних знарядь праці та матеріалів, визначенням способів їхнього опрацювання, плануванням і контролем самої праці;
- діяльнісні, пов'язані із застосуванням знарядь праці та матеріалів для виготовлення певного продукту, виконанням потрібних для цього навчальних операцій [4].

Ми зважали, що окремі види умінь тісно взаємопов'язані та переплітаються. Так, розумові вміння завжди тісно пов'язували з умінням виконувати усну та письмову роботу. До складних умінь завжди входять когнітивні складники. У підручнику передбачено виконання елементарних дослідів, що дозволить навчити учня не лише спостерігати за процесом його проведення, а й практично оперувати необхідними для цього приладами, вимірювальними та іншими знаряддями.

Навчальність у учнів розумових і практичних умінь є необхідною умовою їхньої свідомої екологічної діяльності. Вміння, сприяючи розгортанню екологічної діяльності людини, тим самим стають одним із найважливіших чинників загального розумового розвитку. Систематичне оволодіння вміннями і навичками, набуття досвіду подолання проблем є передумовою просування на вищій щабель розвитку. Наукою та практикою доведено, що значний потенціал у зв'язку з цим має метод проектів. Цей факт ураховано нами під час створення підручника.

У процесі роботи над навчальним проектом учні беруть участь у різних видах діяльності, визначають свої переваги та інтереси, вчать бачити проблеми, висувати гіпотези, ставити запитання, спостерігати, класифікувати, давати визначення понять, робити висновки, доводити та захищати свої ідеї. Метод проектів є дидактичним засобом, який розвиває в учня здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, допомагає вибудовувати власну думку, зумовлює самостійну свідому діяльність учнів.

В основі кожного проекту перебуває конкретна проблема. Для того, щоб її вирішити, потрібно набутти досвіду дослідницької, пошукової, проблемної

діяльності, навчитися збирати дані, обробляти їх, тобто систематизувати й аналізувати, вміти об'єднувати знання. У процесі цієї роботи формуються вміння з різних галузей знань. Окрім того, суттєвим є питання практичної, теоретичної та пізнавальної значущості передбачуваних результатів.

У методичному апараті підручника стосовно організації роботи над навчальним проектом передбачено:

- самостійну, творчу, завершену роботу учня, яка виконується за таким алгоритмом: проблема – ідея – дослідження – втілення в реальність;

- орієнтованість на два результати: внутрішній – це сформований життєвий досвід діяльності учня, отримані ним знання, уміння та навички; зовнішній – той продукт, який одержуємо в результаті практичної діяльності.

Діяльність учнів у навчальному проекті розгортається за такими етапами:

- визначення проблеми і шляхів вирішення завдань;
- висунення гіпотези;
- обговорення методів дослідження або вирішення проблеми;
- збір даних для дослідження;
- аналіз отриманих даних;
- оформлення результатів роботи;
- підведення підсумків, коригування, висновки.

Для виконання ми пропонуємо учням розробити такі проекти: «Мандрівка просторами всесвіту», «Цікавий світ океанів», «Водойми рідного краю, їх стан та охорона», «Дослідження властивостей твердих тіл та рідин». У процесі їх створення передбачається така організація діяльності, за якої учні працюють самостійно, свідомо обирають і застосовують різні методи навчання, беруть на себе відповідальність за результати своєї діяльності. У процесі роботи над проектом школярі набувають екологічних умінь, а саме: проводити елементарні дослідження визначення корисного та шкідливого сміття; розв'язувати екологічні задачі (наприклад, обраховувати кількість пластикового сміття); використання сонячної енергії для забезпечення себе і домашнього господарства теплою водою тощо. Водночас відбувається формування екологічного світогляду.

Висновки. Отже, зважаючи на контекст нашого дослідження, ми реалізували у змісті та методичному апараті підручника дидактико-методичні напрацювання, спрямовані на формування в учнів екологічних умінь. Такий підхід спонукає до опанування способів навчально-пізнавальної та природоохоронної діяльності, розвитку ціннісних орієнтацій у ставленні до природи. При цьому забезпечення у підручниках природознавства практичної спрямованості змісту з опорою на життєвий досвід учня, а також розроблення завдань та ситуацій, які забезпечують дієвість знань, оперування ними в змінених і нових ситуаціях у комплексі формуватимуть екологічні уміння учнів початкових класів.

Література

1. Бібік, Н. М. Я і Україна в 1 класі : Книга для вчителя / Н. М. Бібік, Н. Н. Коваль. – К. : Генеза, 2008. – 124 с.

2. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті : підруч. для магістр. та студ. пед. ф-тів / Я. П. Кодлюк. – К. : Наш час, 2006. – 368 с.
3. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підруч. / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
4. Савченко О. Я. Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра : посібник / О. Я. Савченко. – К. : Педагогічна думка, 2014. – 175 с.
5. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

References

1. Bibik, N. M. Ja i Ukrajina v 1 klasi : Knyzhka dlja vchytelja / N. M. Bibik, N. N. Kovalj. – K. : Geneza, 2008. – 124 s.
2. Kodljuk Ja. P. Teorija i praktyka pidruchnykotvorennya v pochatkovij osviti : pidruch. dlja maghistr. ta stud. ped. f-tiv / Ja. P. Kodljuk. – K. : Nash chas, 2006. – 368 s.
3. Savchenko O. Ja. Dydaktyka pochatkovoji osvity : pidruch. / O. Ja. Savchenko. – K. : Ghramota, 2012. – 504 s.
4. Savchenko O. Ja. Uminnja vchytysja – kljuchova kompetentnistj molodshogho shkoljara : posibnyk / O. Ja. Savchenko. – K. : Pedagoghichna dumka, 2014. – 175 s.
5. Hutorskoj A. V. Sovremennaja didaktika : uchebnik dlja vuzov / A. V. Hutorskoj. – SPb. : Piter, 2001. – 544 s.

Андрусенко И. В.

УЧЕБНИК ПО ЕСТЕСТВОЗНАНИЮ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье анализируются дидактико-методические аспекты построения учебника природоведения как средства формирования у младших школьников экологических умений. Изучение естествознания в начальной школе определяет особый этап в становлении природоведческого образования учеников, ведь при этом одновременно решаются две важные задачи: происходит овладение способов учебно-познавательной и природоохранной деятельности, а также развитие ценностных ориентаций в отношении к природе. При этом мы учитывали теоретические основы ключевого понятия «умение». Обеспечение в учебниках естествознания практической направленности содержания с опорой на жизненный опыт ученика, а также разработка задач и ситуаций, которые обеспечивают действенность знаний, оперирование ими в измененных и новых ситуациях в комплексе будут формировать экологические умения учащихся начальных классов.

***Ключевые слова:** учебник, естествознание, младший школьник, умения, экологические умения.*

**THE TEXTBOOK OF NATURAL SCIENCE AS A MEANS OF
FORMATION OF ECOLOGICAL ABILITIES
OF YOUNGER SCHOOLBOYS**

The article analyzes the didactic and methodological aspects of building a natural history textbook as a means of formation at younger schoolboys of environmental skills. The study of science in elementary school determines the special stage in the development of the natural history education students, because at the same time addresses two critical issues: there is mastery of teaching and learning methods, and environmental protection, the development of value orientations in relation to nature. At the same time we take into account the theoretical basis of the key concept of “skill”. Provide textbooks of natural science with practical orientation of content based on student experiences and the development of problems and situations that provide the effectiveness of knowledge, handling of changes and new situations in the complex form the environmental skills of primary schoolpupils.

Keywords: *textbook, science, junior high school student, skills, environmental skills.*

МОЖЛИВОСТІ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА

О. В. Барановська,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

Статтю присвячено аналізу можливостей міжпредметної інтеграції змісту шкільного підручника. Основна ідея статті – довести, що інтеграція є провідним фактором, який має впливати на трансформацію змісту освіти, зокрема змісту шкільного підручника.

Ключові слова: *шкільний підручник, інтеграція, інтеграція змісту навчальних предметів, зміст освіти, «міжпредметні зв'язки».*

Постановка проблеми. Інтеграція змісту навчання тривалий час залишається пріоритетною проблемою дидактики. Сучасний приріст наукової інформації, поступ світової спільноти до інформаційного суспільства, де пріоритетним вважається не накопичення знань та предметних умінь і навичок, а здобуття особистісного багажу, ключових компетентностей, глобалізація знань, спонукає науковців і вчителів винаходити нові шляхи подачі та інтерпретації навчального матеріалу. Це вимагає змін на всіх рівнях навчально-виховного процесу, зумовлює необхідність розроблення нових підходів до конструювання змісту профільного навчання на засадах міжпредметної інтеграції. Шкільний підручник реагує на зміни в навколишньому світі повільніше і має акумулювати найголовніші з них.

Аналіз останніх досліджень. Розвиток проблеми міжпредметних зв'язків та інтеграції у другій половині ХХ ст. відбувався під впливом соціокультурних чинників – соціально-економічного розвитку суспільства, педагогічної науки, державної освітньої політики, освітньої практики.

У 50–70-х рр. ХХ ст. відбувалося інтенсивне накопичення теоретичного знання з формування основ дидактики, у тому числі розпочалися активні пошуки можливостей інтегрування певних видів знань та практичної його реалізації у межах класно-урочної системи та відсутності можливостей змін офіційної доктрини в освіті. Відзначалася закономірність жорсткого контролю над змістом шкільного підручника, відповідність тогочасним нормативам підручникотворення.

Упродовж 70–90-х рр. ХХ століття відбувалося активне дослідження різних аспектів зазначеного напрямку, зокрема формування теоретичного обґрунтування понять «міжпредметні зв'язки», «інтеграція», «інтеграційний підхід», публікація щорічника «Проблеми шкільного підручника», у яких представлено різноманітні дослідження змісту підручника, питання підручникотворення. Багато нараблених ідей актуальні на сучасному етапі та

можуть лежати в основі конструювання сучасного змісту в профільній школі та відповідних підручників.

У 90-х рр. XX ст. на початку XXI ст. розпочався період концептуального розвитку нової інноваційної теорії навчання під впливом інформаційного суспільства та зміни ролі інформації в життєдіяльності людини, а також впровадження в життя ідеї функціонування загальноосвітніх закладів нового типу. З цього моменту стають можливими різноманітні експерименти в межах цих закладів, у тому числі зміни у змісті підручників, їхній структурі, у тому числі у напрямі міжпредметної інтеграції. З того часу з'являються альтернативні підручники, а також конкуренція в області підручникотворення.

Упродовж тривалого часу найвідоміші з дослідників порушували низку питань, які залишаються актуальними й досі: Л. П. Вороніна (міжпредметні завдання в підручниках як засіб навчання учнів прийомом навчальної діяльності), І. К. Журавльов (дидактичні вимоги до конструювання шкільного підручника), Л. В. Занков (питання теорії підручникотворення), Л. Я. Зоріна (системність знань), Д. Д. Зуев (проблеми структури шкільного підручника), В. В. Краєвський (дидактичні основи визначення змісту підручника), І. Я. Лернер (критерії складності елементів підручника), Н. М. Розенберг (наукова термінологія в шкільному підручнику), А. А. Свечніков (міжпредметні зв'язки у поглибленні знань), А. М. Сохор (дидактична інтерпретація наукового матеріалу в підручнику), В. М. Столетов (наукові основи відбору змісту освіти для підручників); Н. Ф. Талізін (місце та функції підручника у навчальному процесі), В. М. Янцен (міжпредметні зв'язки у підборі навчального матеріалу у підручнику) тощо [5, 6, 8, 9]. Проблему міжпредметних зв'язків дослідники розглядали переважно як засвоєння окремих «наскрізних» понять на матеріалі двох навчальних предметів. Учні мали навчитися систематично та самостійно здійснювати порівняльний аналіз змісту начального матеріалу різних предметів і міжпредметне перенесення набутих знань, умінь та навичок. Виділялися види міжпредметних завдань, зазначалася двобічність міжпредметних зв'язків.

Аналіз сучасних філософських, психологічних, педагогічних джерел, а також нормативних документів про освіту в Україні, зокрема Держстандарту та Концепції профільного навчання, свідчить, що альтернативою виходу із загальної освітньої кризи можна вважати реалізацію ідей фундаменталізації, гуманізації та інтеграції, які стають одними з важливих напрямів модернізації змісту сучасної освіти.

Аналіз Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2004, 2011) засвідчив, що збільшення обсягу знань (інваріантна освітня складова) призводить до суттєвого перевантаження учнів, особливо в основній та профільній ланках школи. З іншого боку, зростання загального обсягу знань, накопиченого світовою спільнотою, потребує виховання конкурентоспроможної розвиненої особистості. Це потребує гнучкості структури шкільних навчальних планів і програм, зміни підходів до підручникотворення [3].

Загальні підходи до теорії формування змісту освіти висвітлено у працях В. І. Бондаря, Н. М. Буринської, Л. П. Величко, Б. Г. Гершунського, І. К. Журав-

льова, В. В. Краєвського, В. С. Ледньова, І. Я. Лернера, В. Оконя, І. М. Осмоловської, В. І. Паламарчук, В. Ф. Паламарчук, О. Я. Савченко, М. М. Скаткіна, А. В. Хуторського та інших дослідників. Принципи формування змісту освіти розкрито в дослідженнях Ю. К. Бабанського, В. І. Бондаря, С. У. Гончаренка, О. К. Корсакової, В. В. Краєвського, І. В. Малафійка, С. Е. Трубачевої та інших.

Формулювання цілей статті. Основна мета статті – довести, що конструювання змісту сучасного шкільного підручника на основі міжпредметної інтеграції змісту є провідним фактором, який має впливати на трансформацію змісту освіти.

Виклад основного матеріалу. Проблема інтеграції виникла у філософії, коли з'явилася необхідність самоусвідомлення теоретичного мислення. Більшість дослідників стверджує, що проблема інтеграції йде ще від античних часів. Пізніше нею захоплювалися Я. Коменський, Й. Песталоцці, К. Ушинський. Поняття про інтеграцію застосовувалося у XVII ст. у математиці та позначало точно визначену операцію, а у 1857 р. англійський вчений Г. Спенсер запропонував ввести в наукову літературу слово «інтеграція», трактуючи його як об'єднання та комбінацію розрізнених елементів. Пізніше цей термін буде використовуватися для характеристики процесів та явищ у таких сучасних науках, як біологія, географія, філософія, економіка, політологія, правознавство тощо.

Термін «інтеграція» походить від латинського *«integratio»* – повний, цілий. Словосполучення *«інтеграція навчання»* у Педагогічному словнику за редакцією М. Д. Ярмаченка тлумачиться як «процес зближення і зв'язку наук, що відбувається водночас з процесами їх диференціації» [7, с. 229].

«Інтеграція змісту освіти» трактується як «процес виявлення однотипних сутностей (закономірностей) в елементах змісту навчання та встановлення їх системної цілісності. Інтеграція самостійних предметів чи окремих елементів змісту в єдину цілісну систему відбувається на основі закономірних зв'язків між ними» [7, с. 229].

Поняття *«міжпредметні зв'язки»* там само тлумачиться як «взаємна узгодженість навчальних програм, зумовлена системою наук та дидактичними цілями» [7, с. 320].

В Українському педагогічному словнику за редакцією С. У. Гончаренка поняття «міжпредметні зв'язки» трактується як «взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою» [2, с. 210]. Акцентується, що воно відображає комплексний підхід до виховання й навчання, який дає можливість виділити як головні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними предметами.

Інтеграція дисциплін суспільно-гуманітарного циклів (література, історія, право, економіка та інші предмети) можлива через розв'язання наступних задач: узгодження з учителями-предметниками тем чи питань для їх спільного вивчення; визначення можливих міжпредметних зв'язків між навчальними предметами; внесення відповідних змін до тематичного та поурочного пла-

нування; вивчення запитів учнів у межах (та поза межами) навчального профілю; сприяння пошуковій діяльності учнів (проектна діяльність).

У сучасних умовах актуальною є проблема фундаменталізації змісту навчання, у тому числі предметів гуманітарного циклу, що обов'язково має вплинути на зміст підручників.

Дидактичні засади конструювання змісту підручника створювалися у 70–80 рр. ХХ ст. (серія «Проблеми шкільного підручника»). У роботах, представлених у випуску 6 – «Питання теорії підручника», розглядалися теоретичні питання розробки теоретичних основ підручника, його місце та функції у навчальному процесі. Випуск 8 – «Про конструювання підручника» – було присвячено саме основам підручникотворення, де визначався склад змісту освіти та шляхи його втілення у підручнику. Над питаннями підручникотворення, визначення дидактичних засад відбору змісту освіти працювали відомі дидакти, такі як Ю. К. Бабанський, Л. П. Вороніна, Л. В. Занков, Л. Я. Зоріна, Д. Д. Зусь, В. В. Краєвський, І. Я. Лернер, В. І. Паламарчук, В. Ф. Паламарчук, Н. М. Розенберг, А. А. Свечніков, В. М. Столстов, Н. Ф. Талізін та багато інших.

Розглянемо підходи, які, на наш погляд, є актуальними на сучасному етапі розвитку проблеми міжпредметної інтеграції.

В. М. Столстов, вивчаючи питання відбору основ наук до підручника, зазначав, що потрібно дотримуватися двох дій вирішення проблеми: 1) дати систему наукових знань як фундамент філософського мислення; 2) виокремити міжпредметні зв'язки, які «цементуватимуть» систему, даватимуть єдину, філософську картину світу. Автор зазначав, що критерієм відбору основ гуманітарних наук також необхідно вирішувати завдання відбору основ, що впливає на закладення змісту в підручники [9].

В. В. Краєвський розглядав зміст загальної освіти (який закономірно має бути відображений у підручнику) як багаторівневу педагогічну модель соціального замовлення, яка представляє у предметі дидактики змістовий бік навчання. Це означає, що зміст постає як система, розгорнута в двох планах: за рівнями формування змісту та за складом, функціями та структурою. Дидактичними засадами для конструювання підручників В. В. Краєвський вважав необхідність узгодженості основних елементів складу змісту освіти: в кожній темі підручника мають знайти відображення знання, засоби формування навичок та умінь, досвіду творчої діяльності та емоційно-ціннісна складова. Важливою дидактичною засадою вчений вважав визначення конкретного мінімуму змісту навчання в підручнику. Такий мінімум має бути поданий в сукупності предметів та у кожному окремому предметі до закінчення школи [5].

І. Я. Лернер та В. В. Краєвський, розглядаючи проблему відбору навчального матеріалу для підручника, зазначали, що дидактичною засадою стає необхідність *узгодження обсягу та структури матеріалу підручника з функціями навчального предмета у змісті загальної освіти*. Однією з форм

реалізації може бути виокремлення наскрізних (аспектних) проблем, що вирішуються у зв'язку з великим класом об'єктів та в межах відповідної галузі наукових знань. Таким чином, автори вважають, що можна звести всю сукупність змісту цих предметів до порівняно небагаточисельних типів проблем, під кутом зору яких розглядаються усі об'єкти даної сфери знань [5, 6].

І. Я. Лернер виділяв чотири обов'язкових компоненти побудови підручника: інформаційний, репродуктивний, спонукальний до творчої діяльності, емоційно-ціннісний. Для соціальних дисциплін автор вважав необхідним формування міжпредметного вміння перенесення на різні сфери діяльності набутих знань, умінь та навичок, а також емоційно-ціннісного досвіду. Наприклад, важливим вмінням було виділено встановлення спадкоємного зв'язку між об'єктами за умови їхніх генетичних зв'язків, а також з новими явищами [5].

А. А. Свечніков, розглядаючи питання міжпредметних зв'язків для поглибленого засвоєння інформації матеріалу підручника, зазначав декілька типів зв'язків, які впливають на загальні вимоги до підручника. Виділялися наступні вимоги до підручників: ідентичність конструкції підручників; однозначне виконання принципів дидактики; доступний виклад інформації; врахування вікових особливостей учнів; єдина побудова апарату орієнтування та організації засвоєння знань; уніфікація додатків. Для забезпечення міждисциплінарних зв'язків засобами підручника вчений рекомендував авторам підручників детально ознайомитися з наявними підручниками суміжних дисциплін, виявити єдність спільних вимог до них у викладі навчального матеріалу, зацентувати на міжпредметних зв'язках у групі споріднених дисциплін [8].

Розглянуті теоретичні підходи до питання міжпредметної інтеграції дають необхідну базу для конструювання змісту навчання на основі його фундаменталізації, аспектом якої й виступають інтеграція та міжпредметні зв'язки. На сучасному етапі поняття «зміст» розглядається як система, що включає як провідний компонент наукові знання предметного характеру, політехнічні та світоглядні знання, засоби засвоєння цих знань, формування вмінь та навичок, розвиток і виховання. До процесуального блоку входить комплекс допоміжних знань: міжнаукові (логічні, методологічні, філософські), історико-наукові, міжпредметні та оцінні знання [7, с. 211; 2, с. 137].

Оновлений зміст освіти ґрунтується на інтеграційних процесах, які не лише є пріоритетним напрямом в його реалізації, а й забезпечують дотримання багатьох принципів сучасної освіти. Підвалиною для цього слугують тенденції середини ХХ ст., коли виникли проблеми в окремих науках, які потребували зусиль декількох інших наук або галузей знань. Виникли нові напрями, які призвели до руйнування стереотипів і меж застосування окремих наук, суміжні науки (геофізика, біофізика, астрофізика та ін.). Тобто кінець ХХ століття характеризується інтеграційними процесами у науковій і освітянській сферах. Насамперед, це стосувалося змісту шкільної освіти, де навчальні дисципліни інтегруються в єдині цикли, курси, блоки, модулі, які

мають спільну мету та спрямованість, викладаються на єдиних методологічних засадах. Закономірно це відобразилося й на змісті шкільного підручника.

Основне завдання інтеграції змісту окремих предметів у профільній школі – суттєве переосмислення і перегляд їх змістового наповнення; комплексне поєднання природничо-наукових, технічних і гуманітарних знань як сукупності цілісних знань про людину; створення гуманітарних основ інтелегентності та духовності шляхом об'єднання навчання та виховання; надання науково-технічному та інженерному мисленню інтелектуально-образного характеру; перетворення учня з пасивного об'єкта на активний суб'єкт навчання та виховання. На основі міжпредметної інтеграції встановлюються взаємозв'язки не лише між спорідненими предметами, а й двома складовими – природничо-науковою і гуманітарною – шляхом включення у зміст природничо-наукових предметів відомостей з гуманітарних наук, використання природничо-наукових методів пізнання, наукових даних природничих наук під час вивчення предметів гуманітарного циклу, природознавства, світової художньої культури, екології, основ сучасної цивілізації, концепції сучасного природознавства. Зазначений аспект закладається переважно на рівні викладання: створення відповідних факультативних курсів; проведення бінарних та інтегрованих уроків; виконання навчальних проектів тощо.

Проблему інтеграції змісту суспільствознавчої шкільної освіти, зокрема зміст сучасного суспільствознавства, досліджувала М. Р. Арцишевська. Вона зазначає, що зміст суспільствознавчої шкільної освіти повно та систематично може бути представлено лише в інтегрованих курсах, які б давали цілісне уявлення про суспільство, сприяли б соціальному самовизначенню учнів і слугували б вихідною основою для поглиблення знань учнів з різних соціальних дисциплін у процесі їх факультативного вивчення [1].

Отже, міжпредметна інтеграція може стати інструментом розвантаження шкільної програми. Цього можна домогтися також шляхом завершення реалізації окремих змістових ліній на різних ступенях навчання. Двосторонність міжпредметної інтеграції має впливати на створення відповідних змістових ліній у відповідних підручниках зі споріднених предметів, а також предметів різних циклів (розроблення змісту, завдань, додаткових матеріалів тощо).

Вибір учнями спеціальних курсів міжпредметного узагальнювального характеру, які на основі інтеграції знань, здобутих у процесі навчання, завершують формування цілісних природничо-наукової та гуманітарної картин світу, сприятиме знайомству учнів із новими галузями знань, непередставленими у змісті непрофільних і профільних предметів, але орієнтованими на майбутню професію у контексті обраного профілю; забезпеченню професійної підготовки старшокласників; поглибленню та розширенню змісту окремих розділів профільних (а за потреби і непрофільних) предметів; розкриттю практико-орієнтованого аспекту знань, здобутих у процесі навчання.

Усе вищезазначене закономірно впливає на зміст підручників, де мають бути закладені міждисциплінарні зв'язки, і актуальною проблемою стає створення підручників нового типу, які відповідали б потребам профільної школи.

Висновок. Навчально-виховний процес на сучасному етапі має зазнати відповідних змін, а саме: у напрямі актуальних розробок в області дидакти-

ки – фундаменталізація змісту природничих і гуманітарних предметів, їхньої інтеграції. Це стане можливим тоді, коли тематична і змістова різноманітність курсів буде мати спільну основу; відсоткове співвідношення гуманітарних і природничих предметів буде науково обґрунтованим (збалансованість питомої ваги освітніх галузей у змісті); розподіл годин між інваріантною та варіативною освітньою складовими буде раціональним; загальнокультурні компоненти в змісті освіти спрямовані на формування особистісної зрілості учнів; зміст та структура шкільного підручника буде постійно модернізуватися.

Література

1. Арцишевська М. Р. Теоретико-методичні основи інтеграції знань про суспільство у змісті шкільної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / М. Р. Арцишевська ; Інститут педагогіки Академії педагогічних наук України. – К., 2001. – 169 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Державний стандарт [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-p>
4. Концепція профільного навчання в старшій школі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.uazakon.com/document/fpart86/idx86618.htm>
5. Краевский В. В., Лернер И. Я. Дидактические основания определения содержания учебника / В. В. Краевский, И. Я. Лернер // Проблемы школьного учебника. Вып. 8. (О конструировании учебника). – М. : Просвещение, 1980. – С. 43–49. – 335 с.
6. Лернер И. Я. Состав содержания образования и пути его воплощения в учебнике / И. Я. Лернер // Проблемы школьного учебника. Вып. 6. (Вопросы теории учебника). – М. : Просвещение, 1978. – С. 46–64. – 280 с.
7. Педагогічний словник / за ред. дійсн. члена АПН України М. Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
8. Свечников А. А. Значение межпредметных связей для углубленного усвоения информации / А. А. Свечников // Проблемы школьного учебника. Вып. 12. (О специфике построения учебников математики, физики, астрономии, химии, черчения и трудового обучения). – М. : Просвещение, 1983. – С. 54–60. – 335 с.
9. Столетов В. Н. О научных основах отбора содержания образования для учебников / В. Н. Столетов // Проблемы школьного учебника. (О конструировании учебника). – М. : Просвещение, 1980. – С. 6–16. – 335 с.

References

1. Artsyshevska M. R. Teoretyko-metodychni osnovy intehratsii znan pro suspilstvo u zmisti shkilnoi osvity : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.09 / M. R. Artsyshevska ; Instytut pedahohiky Akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy. – K., 2001. – 169 s.
2. Honcharenko S. U. Ukrainyskyi pedahohichnyi slovnyk / S. U. Honcharenko. – K. : Lybid, 1997. – 376 s.
3. Derzhavnyi standart [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-p>
4. Kontsepsiia profilnoho navchannia v starshii shkoli [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.uazakon.com/document/fpart86/idx86618.htm>

5. Kraevskij V. V., Lerner I. Ja. Didakticheskie osnovanija opredelenija soderzhanija uchebnika / V. V. Kraevskij, I. Ja. Lerner // Problemy shkol'nogo uchebnika. Vyp. 8. (O konstruirovanii uchebnika). – M. : Prosveshhenie, 1980. – S. 43–49. – 335 s.

6. Lerner I. Ja. Sostav soderzhanija obrazovanija i puti ego voploshhenija v uchebnike / I. Ja. Lerner // Problemy shkol'nogo uchebnika. Vyp. 6. (Voprosy teorii uchebnika). – M. : Prosveshhenie, 1978. – S. 46–64. – 280 s.

7. Pedahohichniy slovnyk / za red. diisn. chlena APN Ukrainy M. D. Yarmachenka. – K. : Pedahohichna dumka, 2001. – 516 c.

8. Svechnikov A. A. Znachenie mezhpredmetnyh svyazej dlja uglublennogo usvoenija informacii / A. A. Svechnikov // Problemy shkol'nogo uchebnika. Vyp. 12. (O specifikе postroenija uchebnikov matematiki, fiziki, astronomi, himii, cherchenija i trudovogo obuchenija). – M. : Prosveshhenie, 1983. – S. 54–60. – 335 s.

9. Stoletov V. N. O nauchnyh osnovah otbora soderzhanija obrazovanija dlja uchebnikov / V. N. Stoletov // Problemy shkol'nogo uchebnika. (O konstruirovanii uchebnika). – M. : Prosveshhenie, 1980. – S. 6–16. – 335 s.

Барановская Е. В.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА В СВЕТЕ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Статья посвящена анализу возможностей межпредметной интеграции содержания школьного учебника. Основная идея статьи – доказать, что интеграция является ведущим фактором, который должен влиять на трансформацию содержания образования, в частности содержания школьного учебника. Рассматриваются общие подходы к проблеме интеграции содержания обучения в профильной школе. Анализируется понятие «интеграция содержания учебных предметов». В статье рассматриваются основные положения Государственного стандарта и Концепции профильного обучения в старшей школе в контексте межпредметной интеграции содержания обучения.

Доказывается необходимость трансформации содержания школьного учебника на основе интеграции обучения. Сделан вывод о необходимости создания учебников нового типа, которые отвечали бы потребностям профильной школы

***Ключевые слова:** школьный учебник, интеграция, интеграция содержания учебных предметов, содержание образования, «межпредметные связи».*

Baranovska O.

SOME ISSUES OF TEXTBOOK CONTENT IN THE LIGHT OF INTERDISCIPLINARY INTEGRATION

This article examines possibilities of interdisciplinary integration of textbook content. The main idea of the article to improve that integration is the leading factor that should influence the transformation of educational content, including the content of school textbooks. The analyzing concepts «integration», «integration of content subjects». The article deals with the basic provisions of the State Standard

and Concepts of profile education in high school in the context of intersubject integration of learning content. The necessity of improving that transforming learning content based on fundamentalization and integration. The necessity of improving that transforming learning content of the school textbook on the principles of integration training. The conclusion about the need for a new type of textbooks that meet the needs of specialized schools.

Keywords: *school textbook, integration, integration of content subjects, content of education, intersubject communications.*

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ «НІМЕЦЬКОМОВНІ КРАЇНИ» ЯК ЗАСІБ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Н. П. Басай

У статті обґрунтовано необхідність створення навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов, визначено дидактичні та методичні умови, за яких організація роботи за такими посібниками буде ефективною і сприятиме формуванню в учнів старших класів навичок і вмінь міжкультурного спілкування.

Ключові слова: старша школа, профільне навчання, іноземна мова, елективний курс, навчальний посібник елективного курсу.

Постановка проблеми. Невід’ємним компонентом якісної сучасної шкільної освіти, що орієнтується на всебічний розвиток кожної дитини як особистості, є профільне навчання учнів старшої школи. Відповідно до затвердженої Міністерством освіти і науки України Концепції профільного навчання у старшій школі, перед загальноосвітніми навчальними закладами (ЗНЗ) відкрилася можливість більшою мірою враховувати потреби учнів, ефективніше готувати їх до майбутньої професії або продовження освіти у вищих навчальних закладах [1].

Профільне навчання іноземних мов – це цілеспрямована підготовка учнів до подальшої діяльності, пов’язаної з використанням іноземної мови як об’єкта навчання і/або майбутньої професійної діяльності та як засобу професійної комунікації. Профільне навчання – це не просто поглиблене вивчення предмета, це, передусім, спеціальна система заходів, що спрямовує старшокласників на діяльнісне застосування своїх іншомовних знань та вмінь; орієнтація за допомогою засобів іноземної мови на майбутню професійну діяльність, кар’єру [5].

Однією з найактуальніших проблем реалізації профільного навчання іноземних мов у старшій школі є навчально-методичне забезпечення, зокрема розроблення програм базових, профільних та елективних курсів, засобів навчання, які обов’язково повинні враховувати потреби учнів. Складність полягає в тому, що зміст цих курсів відрізняється не лише обсягом навчального матеріалу, а й способами його впорядкування, ступенем співвідношення теоретичних та емпіричних знань. Обсяг знань старшокласника має бути достатнім для його подальшого успішного навчання чи професійної діяльності. Отже, під час створення навчальних програм, підручників і посібників з іноземних мов для реалізації профільного навчання необхідно враховувати багато особливостей [4].

Перехід до профільного навчання та введення елективних курсів у старших класах загальноосвітніх навчальних закладів як обов'язкових складників навчального плану ставить перед усіма працівниками освіти низку важливих завдань, які мають бути розв'язані найближчим часом. Не зважаючи на те, що наразі багато написано про елективні курси, шкільна практика засвідчує, що вчитель ще недостатньо інформований щодо вимог та критеріїв, які висуваються до навчальних програм елективних курсів і відповідних навчальних посібників; не володіє практичним досвідом конструювання таких програм і посібників; незацікавлений в їх якісній реалізації.

Ці та багато інших проблем, виявлених під час аналізу методичної літератури, програм і навчальних посібників елективних курсів, опитування та анкетування учнів і вчителів старших класів ЗНЗ із декількох регіонів України, стали причиною осмислення нами необхідності створення авторської програми і навчального посібника елективного курсу «Німецькомовні країни», зокрема для учнів старшої школи.

Аналіз останніх публікацій. Профільне навчання іноземної мови в старших класах є предметом досліджень зарубіжних і вітчизняних учених (І. Л. Бім, О. А. Богданова, М. Л. Вайсбурд, Н. П. Грачова, С. М. Дітковська, О. С. Зеленов, Л. Я. Зеня, А. С. Іванова, А. О. Колесников, В. В. Копилова, Т. М. Лазаренко, Л. А. Милованова, Т. О. Петрова, Т. К. Полонська, О. Г. Поляков, І. П. Попова, В. Г. Редько, Н. М. Рекун, Є. М. Соловова, Л. А. Шульга та ін.). Вітчизняні дослідники впродовж декількох років профілізації старшої школи створили концепцію профільного навчання старшокласників, розробили програми навчання іноземних мов на профільному рівні, підготували рекомендації щодо їх викладання у старших класах різних профілів.

Проблему дослідження змісту навчання іноземних мов через елективні курси ще недостатньо висвітлено у науковій пресі, як зарубіжній, так і вітчизняній (Н. М. Беленкова, А. О. Колесников, О. В. Конобєєв, О. Є. Лебєдєв, К. Г. Митрофанов, К. М. Поливанова, Т. К. Полонська, В. Г. Редько, В. В. Сафонова, П. В. Сисоєв, М. О. Столба та ін.). Так, науковці у своїх працях розкривають окремі аспекти проблеми, зокрема: концептуальні основи розроблення елективних курсів з іноземних мов, створення програм до елективних курсів, принципи добору змісту профільного навчання іноземних мов у межах елективних курсів. Однак питання реалізації змісту іншомовних елективних курсів у навчальних посібниках для учнів профільної школи все ще залишається поза увагою дослідників [5].

Аналіз публікацій із зазначеної проблеми засвідчив, що наразі існують окремі науково-теоретичні підходи до підготовки навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов, але отриманих результатів недостатньо для формування універсальних основ створення навчального посібника елективного курсу з країнознавства, що базуватиметься на компетентнісному, комунікативно-діяльнісному, особистісно орієнтованому і культурологічному підходах до іншомовної підготовки старшокласників. У зв'язку з цим у відділі

навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України розроблено й обґрунтовано теоретичні основи конструювання змісту елективних курсів з іноземних мов [2; 3; 4; 5; 6], а також розпочато підготовку відповідних навчальних посібників, у т.ч. і з німецької мови.

Формулювання цілей статті. Мета статті – розкрити дидактичні та методичні умови, за яких робота з навчальним посібником елективного курсу «Німецькомовні країни» буде ефективною та сприятиме формуванню в учнів старшої школи навичок і вмінь міжкультурного спілкування.

Виклад основного матеріалу. Процес навчання іноземної мови об'єднує діяльність учителя й учня і залежить не лише від принципів, покладених в основу навчання, і методів, що забезпечують ефективність навчального процесу, а й засобів, які використовуються для організації навчання. У методиці навчання іноземних мов до засобів навчання висуваються певні вимоги, які повинні: а) виступати в матеріальній формі та виконувати свою основну функцію – бути інструментом, що забезпечує реалізацію спільної діяльності вчителя й учня у процесі навчання іноземної мови; б) орієнтуватися на поставлені цілі навчання і сприяти їх досягненню; в) бути інструментом реалізації методів і прийомів, які застосовуються в навчальному процесі, і забезпечувати керування діяльністю вчителя й учня; г) відповідати сучасним досягненням методики навчання іноземних мов і забезпечувати реалізацію новітніх технологій навчання.

У зв'язку з досить обмеженим висвітленням зазначеної вище проблеми у межах науково-дослідної роботи, що здійснюється з 2014 р. у відділі навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України і присвячена проблемі дидактичного забезпечення варіативного компонента змісту навчання іноземних мов у старшій школі, ми звернулись до цього питання як невід'ємного складника матеріального забезпечення процесу оволодіння іншомовним спілкуванням.

Навчальний посібник «Німецькомовні країни» ґрунтується на засадах методичної концепції [2], основні положення якої мають адекватно відобразитись у змісті діяльності як учителя, так і учня. Тому роботу з цим посібником потрібно розглядати як один із методів організації навчальної діяльності учнів, і від того, як вона буде спланована і як проводитиметься, залежить її успіх. Проте, як свідчить шкільна практика, лише за певних умов навчальний посібник може дійсно відігравати роль ефективного засобу навчання та сприяти формуванню навичок міжкультурного спілкування. У результаті спостережень за практикою використання підручників і навчальних посібників з іноземних мов у навчальному процесі старшої школи, а також на основі певних узагальнень і висновків, зроблених через аналіз відповідної наукової літератури та власного наукового досвіду, ми намагались визначити дидактичні та методичні умови, за яких, на нашу думку, організація роботи з навчальним посібником на заняттях елективного курсу буде ефективною та сприятиме формуванню навичок міжкультурного спілкування у старшокласників. Такими дидактичними умовами, на нашу думку, є наступні.

1. Робота з навчальним посібником елективного курсу має бути попередньо спланованою, розглядати її необхідно у двох взаємопов'язаних аспектах:

- використання посібника для виконання різноманітних видів навчальної діяльності, до якої залучаються всі учні (фронтальна робота), групи учнів (групова робота), окремі учні (індивідуальна робота), а саме: для презентації та закріплення нового матеріалу, повторення, систематизації й узагальнення вивченого матеріалу;

- робота з навчальним посібником як засобом організації самостійної навчальної діяльності учнів, коли, використовуючи його, старшокласники самостійно опрацьовують певний матеріал під керівництвом учителя або за власним бажанням, відчуваючи в цьому потребу. Під час планування роботи на занятті елективного курсу необхідно конкретно визначити роль та місце навчального посібника на кожному з його етапів. У цьому полягає його проєктувальна функція.

2. Навчальний посібник має керувати діяльністю вчителя й учня, всебічно сприяючи забезпеченню найбільш раціональної організації навчального процесу. Дії учня визначаються конкретно (з одного боку, вони організовані у вигляді вправ і завдань у змісті посібника, а з іншого – їх визначає вчитель відповідно до мети заняття й об'єктивних умов навчання) і належним чином скеровуються (ця функція повністю покладається на вчителя).

3. У змісті навчального посібника неможливо відобразити сам процес виконання учнями навчальних дій у зв'язку з різними об'єктивними і суб'єктивними умовами навчання, тому його успішність залежить від професійної майстерності вчителя раціонально організувати цей процес. Отже, педагог виконує функції організатора і керівника пізнавальної діяльності старшокласників. Робота з навчальним посібником здійснюється в умовах їхньої спільної комунікативної діяльності.

До методичних умов належать наступні.

1. Навчальний посібник елективного курсу «Німецькомовні країни» має орієнтувати вчителя не лише в обсязі навчального матеріалу, а й у послідовності його вивчення. Проте неможливо вмістити в посібнику всі методично доцільні й організовані відповідно до дидактичних умов комплекси вправ, оскільки він матиме вигляд масивної книги, що залякуватиме учнів і викликати в них невпевненість у тому, що її зміст можна успішно опанувати.

2. Для якісного оволодіння навчальним матеріалом необхідно виконати певну кількість вправ і завдань: і чим більше їх буде, тим якісніше це відобразиться на мовних операціях і мовленнєвих діях учня. Однак з огляду на те, що навіть найкращий навчальний посібник не може містити безкінечну кількість різноманітних вправ, у сучасному посібнику елективного курсу повинні бути запропоновані різні види вправ, які забезпечать успішність навчання.

3. Роботу з навчальним посібником на занятті елективного курсу не можна абсолютизувати, вона повинна бути не самоціллю, а одним із видів діяльності, допоміжним засобом у засвоєнні змісту елективного курсу.

4. Учитель не повинен планувати заняття як пряме відображення відповідної структурної одиниці навчального посібника елективного курсу: останній має слугувати орієнтиром у раціональній організації процесу навчання іноземної мови. Відповідно до наявних умов, учитель може на свій розсуд добирати вправи і завдання, ілюстративний матеріал тощо, певним чином доповнюючи зміст навчального посібника.

Основною структурною одиницею організації навчального матеріалу в змісті посібника «Німецькомовні країни» є тематичний модуль, що відображає сутнісний зміст елективного курсу. Кожний модуль є автономним і завершеним за своїм змістом, що надасть можливість учителю вибудовувати процес вивчення тематики курсу в довільному порядку. Ці тематичні модулі відповідатимуть таким вимогам:

- вони окреслюють обсяг мовного, мовленнєвого та інформаційного матеріалу, яким повинні оволодіти учні в межах певної теми на рівні, визначеному навчальною програмою;

- комунікативно спрямовані види навчальної діяльності надають школярам можливість успішно виконувати навчальні операції та дії, що сприятимуть оволодінню ними іншомовним профільно зорієнтованим спілкуванням в усній і письмовій формах;

- вони забезпечують збалансоване оволодіння старшокласниками всіма видами мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо);

- види навчальної діяльності, способи і форми їх виконання є вмотивованими;

- зміст тематичних модулів навчального посібника містить дидактично доцільно дібрану систему вправ і завдань, що сприяє активізації нового навчального матеріалу та формуванню в учнів такого рівня мовних навичок і мовленнєвих умінь, який робить можливим набуття досвіду комунікативної поведінки в різних ситуаціях профільно зорієнтованого спілкування;

- усі види вправ і завдань тематичних модулів навчального посібника методично раціонально організовані відповідно до принципів наступності та посиленості;

- навчальний посібник містить ефективну систему повторення;

- до змісту навчального посібника дібрано дидактично доцільні ілюстративні матеріали, які є чіткими та доступними для адекватного сприймання всіма учнями і не викликають подвійних асоціацій;

- комунікативна спрямованість видів навчальної діяльності учнів не заперечує використання в навчальному посібнику мовних вправ, які сприяють засвоєнню чи повторенню школярами лексичних одиниць і граматичних явищ;

- у навчальному посібнику використовуються переважно творчі комунікативні завдання (навчально-мовленнєві ситуації, рольові ігри, проектна робота тощо);

- зміст навчального матеріалу та форми його засвоєння для самостійного опрацювання учнями вдома узгоджуються з їхніми аналогами, які мали місце на занятті [2].

З огляду на сучасні умови, коли навчальний посібник елективного курсу розглядається як ефективний засіб навчання міжкультурного спілкування, на нашу думку, кращими і такими, що користуватимуться найбільшим попитом, будуть навчальні посібники, побудовані на принципах «діалогу культур» з урахуванням культурологічного підходу до навчання іноземних мов. Навчальний посібник елективного курсу з країнознавства має бути побудований у площині культуровідповідності навчального матеріалу інтересам учнів і містити відомості про історію, культуру, життєві цінності, вірування та манеру комунікативної поведінки народу, мова якого вивчається. Він також має містити інформативні автентичні тексти країнознавчого характеру, діалоги для парної та групової роботи, вправи на розпізнавання граматичних явищ і розвиток ініціативного мовлення. Посібник не передбачає переказу змісту текстів, а пропонує використовувати наведені в ньому відомості для висловлення власних думок, сприяючи розвитку спонтанного мовлення та формуючи навички критичного мислення старшокласника.

З опорою саме на ці положення нами створюється навчальний посібник елективного курсу «Німецькомовні країни», тематичні модулі якого поступово апробуватимуться у процесі навчання іншомовного спілкування старшокласників в експериментальних навчальних закладах відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України.

Висновки. Визначивши дидактичні та методичні умови, за яких, на нашу думку, робота з навчальним посібником елективного курсу «Німецькомовні країни» сприятиме формуванню навичок і вмінь міжкультурного спілкування в учнів старшої школи, ми дійшли висновку, що ефективність навчальної діяльності та результати успішності старшокласників значною мірою залежатимуть від його змісту і структури, зокрема від дидактично доцільно дібраного навчального матеріалу та методично раціональної його організації.

Література

1. Концепція профільного навчання у старшій школі // Інформ. зб. МОН України. – 2003. – № 24. – С. 3–15; Нова ред. Концепції: наказ МОН № 854 від 11.09.2009 року; Про затвердження Концепції профільного навчання у старшій школі: наказ МОН №1456 від 21.10.13 року.
2. Концепція навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів 10–11 класів профільної школи / [В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай та ін.] ; за наук. ред. В. Г. Редька. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 38 с.
3. Навчальна програма елективних курсів з іноземних мов для старшої школи ЗНЗ / [В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай та ін.] ; за наук. ред. В. Г. Редька. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 41 с.
4. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів: навчально-методичний посібник / [В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай та ін.] ; за наук. ред. В. Г. Редька. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 360 с.
5. Полонська Т. К. Науково-теоретичні підходи до створення елективних курсів з іноземної мови у профільній школі / Т. К. Полонська // Проблеми сучасного

підручника : зб. наук. пр. / ред. кол., голов. ред. В. М. Мадзігон ; наук. ред. О. М. Топузов. – К. : Педагогічна думка, 2011. – Вип. 11. – С. 431–437.

6. Редько В. Г. Концепція змісту елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої школи: лінгводидактичний аспект / В. Г. Редько, О. В. Басай // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – № 34. – С. 163–166. – (Серія «Педагогіка. Соціальна робота»).

References

1. Kontseptsia profilnoho navchannya u starshiy shkoli // Inform. zb. MON Ukrainy. – 2003. – № 24. – С. 3–15; Nova red. Kontseptsii: nakaz MON № 854 vid 11.09.2009 roku; Pro zatverdzhennia Kontseptsii profilnoho navchannia u starshiy shkoli: nakaz MON № 1456 vid 21.10.13 roku.

2. Kontseptsia navchalnykh posibnykiv elektyvnykh kursiv z inozemnykh mov dlia uchniv 10–11 klasiv profilnoyi shkoly / [V. H. Redko, T. K. Polonska, N. P. Basay ta in.] ; za nauk. red. V. H. Redka. – K. : Pedahohichna dumka, 2015. – 38 s.

3. Navchalna prohrama elektyvnykh kursiv z inozemnykh mov dlia starshoi shkoly ZNZ / [V. H. Redko, T. K. Polonska, N. P. Basay ta in.] ; za nauk. red. V. H. Redka. – K. : Pedahohichna dumka, 2015. – 41 s.

4. Lihvodydaktychni zasady navchannia inozemnoi movy uchniv starshykh klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv : navchalno-metodychnyi posibnyk / [V. H. Redko, T. K. Polonska, N. P. Basay ta in.] ; za nauk. red. V. H. Redka. – K. : Pedahohichna dumka, 2013. – 360 s.

5. Polonska T. K. Naukovo-teoretychni pidkhody do stvorennia elektyvnykh kursiv z inozemnoi movy u profilnii shkoli / T. K. Polonska // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. pr. / red. kol., holov. red. V. M. Madzihon ; nauk. red. O. M. Topuzov. – K. : Pedahohichna dumka, 2011. – Vyp. 11. – S. 431–437.

6. Red'ko V. H. Kontseptsia zmistu elektyvnykh kursiv z inozemnykh mov dlia uchniv starshoi shkoly: lihvodydaktychnyi aspekt / V. H. Redko, O. V. Basay // Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. – № 34. – S. 163–166. – (Seriiia «Pedahohika. Sotsialnarobota»).

Басай Н. Ф.

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫЕ СТРАНЫ» КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

В статье обоснована необходимость создания учебных пособий элективных курсов по иностранным языкам, определены дидактические и методические условия, при которых организация работы по таким пособиям будет эффективной и сможет способствовать формированию у учащихся старших классов навыков и умений межкультурного общения.

Ключевые слова: старшая школа, профильное обучение, иностранный язык, элективный курс, учебное пособие элективного курса.

Basai N.

EDUCATIONAL MANUAL OF ELECTIVE COURSE «GERMAN-SPEAKING COUNTRIES» AS A MEANS OF PROFILE TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO SENIOR STUDENTS

The necessity for creating educational manuals of elective courses in foreign languages is substantiated in the article. The author determined didactic and methodical conditions which would secure effective work according to these manuals and contribute formation of habits and skills for intercultural communication to senior students. The plan for the implementation of a new educational manual of elective course «German-speaking countries» into the process of profile teaching foreign languages is defined. This manual is creating in the department of teaching foreign languages in the Institute of Pedagogy of NAPS of Ukraine.

Keywords: *senior school, profile education, foreign language, elective course, manual on elective course.*

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО ПІДРУЧНИКА «УКРАЇНЬСЬКА ЛІТЕРАТУРА. 11 КЛАС»: ПРОЕКТУВАННЯ ТА ЗАСТОСУВАННЯ НА ЗАСАДАХ ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО Й КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДІВ

Г.Л. Бійчук,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

У статті розглядається проблема проектування та можливості використання мультимедійного навчально-методичного забезпечення з української літератури в 11 класі на основі особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів. Доцільність комплексного впровадження мультимедійного і традиційного підручників у процесі вивчення української літератури в старшій школі.

***Ключові слова:** гіпертекст, мультимедія, мультимедійний підручник, інформаційно-комп'ютерні технології, особистісно зорієнтоване навчання, літературна й інформаційно-комунікаційна компетентність.*

Постановка проблеми. Ефективність засвоєння учнями знань значною мірою залежить від якості підручника. Оскільки підручник – це книга, що містить основи наукових знань з певної навчальної дисципліни відповідно до вимог, встановлених програмою і дидактикою. Водночас підручник належить до джерел навчальної інформації та надає учням можливість відтворити у пам'яті, засвоїти і поглибити знання, одержані на уроці. Як свідчить аналіз педагогічної літератури, підручник сприяє формуванню уміння використовувати самостійну пізнавальну інформацію; виробленню навичок самоконтролю; формуванню світогляду учнів; управлінню їхньою пізнавальною діяльністю, а також є путівником, помічником у викладанні предмета, електронним конструктором-користувачем для вчителя. Одним із шляхів, що можуть комплексно реалізувати досягнення названих цілей – підготувати людину до активної та плідної життєдіяльності в інформаційному суспільстві – є організація навчання на засадах діяльнісного підходу, особистісно зорієнтованого й компетентнісного навчання, які забезпечують розвиток особистості, формують аналітичне мислення, уміння приймати рішення та готовність діяти у складних професійних і соціальних умовах. Використання інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій на основі сучасних систем мультимедії створює об'єктивну основу для радикальних якісних змін у системі освіти. Інформаційно-комп'ютерні технології доповнюють традиційні дидактичні засоби, прискорюють процес засвоєння знань, формування предметних і, що особливо важливо, загальнонавчальних умінь, а в кінцевому підсумку забезпечують

вироблення компетентностей – літературних, читацьких, інформаційних, комунікативних, самоорганізації тощо.

Вивчення української літератури в старшій школі з використанням мультимедійного посібника забезпечує реалізацію мети мультимедійного підручника, освітніх цілей у формуванні предметних, ключових й інформаційних компетентностей.

Наприкінці 90-х рр. ХХ ст. Рада Європи запропонувала освітянам перелік з п'яти груп ключових компетентностей, якими мають володіти молоді європейці. Вони, на думку О. Савченко, стали основним орієнтиром у визначенні ключових компетентностей в сучасній шкільній освіті, а саме: 1) політичні та соціальні; 2) пов'язані з життям у полікультурному суспільстві; 3) ті, що стосуються володіння усним і письмовим спілкуванням, зокрема володіння більш ніж однією мовою; 4) компетентності, які пов'язані з розвитком інформаційного суспільства; 5) уміння вчитись – як базис для навчання у професійному та соціальному контекстах.

Для середньої школи запропоновано формувати в учнів сім груп ключових компетентностей: а) грамотність (читання, письмо); б) загальні навички (комунікації, здатність навчатися, лідерство); в) особисті (вмотивованість, цікавість, креативність, чесність, наполегливість тощо); г) ІКТ-компетентності; ґ) володіння іноземними мовами; д) соціальні компетентності; е) компетентності з науки та технології, які передбачають наукову грамотність [3].

На основі вивчення зарубіжного досвіду та потреб розвитку української школи науковці Н. Бібік, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін. визначили таку сукупність ключових компетентностей: навчальна (уміння вчитися); громадська; загальнокультурна; інформаційно-комунікаційна. *Предметна компетенція* – сукупність знань, умінь та характерних рис у межах конкретного предмета, що надає можливість учневі автономно виконувати певні дії для розв'язання певної навчальної потреби (завдання, ситуації).

О. Савченко визначає такі категорії ключових компетентностей:

- *автономна діяльність* – здатність захищати та піклуватися про права, потреби, відповідальність за інших; виконувати та складати плани, особисті проекти; діяти у широкому контексті;

- *інтерактивне використання засобів* – здатність інтерактивно використовувати мову, символіку, тексти; застосовувати знання й цифрову (інформаційну) грамотність, нові інтерактивні технології;

- *вміння функціонувати в соціально різноманітних групах* – здатність успішно взаємодіяти з іншими; співпрацювати; вирішувати конфлікти [2, 6].

Водночас сукупність компетентностей має чітко бути відображено у державних стандартах, навчальних програмах і державних вимогах до навчальних досягнень учнів. Власне, це надає чітку установку вчителям про те, що має бути результатом вивчення того чи іншого матеріалу. Ключові компетентності (міжпредметні, універсальні) – це *знання* («Я знаю, що ...»); *вміння* («Я вмю це зробити ...»); *навички, досвід, ставлення, особисті*

якості, діяльність («Я вмію це робити ...»), «Я роблю ...»); творчість («Я створюю ...»), «Я придумую ...»); емоційно-ціннісна сфера («Я прагну ...», «Я хочу ...»). На думку О. Савченко, зазначене вище потрібно формувати за допомогою спеціально підготовленого змісту, технологій і розвивально збагаченого середовища, яке має такі ознаки: відкритість, цілісність, емоційна комфортність, суб'єктність навчальної взаємодії [2, 6].

Розглянемо суть ключових компетентностей на прикладі набуття учнями вміння вчитися, що є здатністю виявляти послідовність та наполегливість у навчанні, вмінням організовувати власне навчання як індивідуально, так і в групах, управляючи часом та інформацією. Ця компетенція передбачає здобуття, обробку і засвоєння нових знань, умінь та навичок, а також пошук і використання інформації. Уміння вчитися передбачає, що ті, хто вчиться, спираються на попередні знання та життєвий досвід, маючи на меті застосовувати знання, уміння та навички у різних контекстах – удома, на роботі, у процесі навчання та професійної підготовки. Мотивація і впевненість є визначальними характеристиками компетентності особистості, адже вміння вчитися змінює стиль мислення та життя особистості [2].

Сучасна ситуація розвитку освіти потребує переосмислення мети, змісту та структури освіти, цього уміння як інструменту особистісно зорієнтованого навчання в умовах переходу до інформаційного. Водночас ми розуміємо *ключову компетентність «уміння вчитися» як складне інтегроване утворення, суть та структура якого зумовлені метою його формування в контексті ідей компетентної освіти.* Однак визначення функцій, структури ключових компетентностей «уміння самостійно вчитися» зумовлене тим, як ми розуміємо: 1) суть процесу самостійного учіння, його рушійні сили; 2) які елементи є обов'язковими для структури ключової компетентності. Навчання – цілеспрямована, взаємопов'язана діяльність вчителя й учнів, яка включає мотивацію, цілепокладання, планування, підготовку та здійснення (різні рівні складності), рефлексію й оцінювання результатів.

Компоненти уміння вчитися:

- *мотиваційний* – ставлення і прагнення учня до навчання;
- *змістовий* – відомі та нові знання, цінності, уміння, навички;
- *діяльнісний* – способи організації виконання навчальної діяльності різного рівня складності;
- *контрольно-оцінний* – самоперевірка, самоконтроль своїх досягнень, самооцінювання;
- *рефлексійно-корекційний* – самопізнання та самоусвідомлення своїх пізнавальних можливостей щодо їхнього удосконалення [2, с. 7].

Відповідно до цієї структури учень, який уміє самостійно вчитися, а саме:

- визначає власну мету діяльності або приймає ту, яку ставить учитель;
- виявляє зацікавленість навчанням, докладає вольових зусиль;
- організовує свою працю для досягнення результату;
- добирає або знаходить потрібні знання, способи для розв'язання задачі, виконання завдання;

- правильно використовує прийоми, виконує сенсорні, інтелектуальні або практичні дії, операції на репродуктивному і творчому рівнях;
- усвідомлює, аналізує свою діяльність та прагне її удосконалити;
- володіє вміннями та навичками самоконтролю.

Аналіз літератури з проблем дослідження. Про усвідомлення важливості соціального замовлення свідчить поява численних методичних праць із проблеми застосування ІКТ на уроках літератури (О. Авраменко, Г. Бійчук, Л. Богдан, О. Драч, Т. Матюшкіна, О. Скобельська, Ю. Ковбасенко, В. Уліщенко, А. Уліщенко, А. Фасоля та ін.), де обґрунтовується доцільність звернення до інформаційно-комп'ютерних технологій у процесі вивчення художнього твору, наводяться розробки уроків із використанням ІКТ та мультимедійних посібників. Науковці та вчителі-практики переконливо доводять, що застосування інформаційно-комп'ютерних технологій у сукупності з мультимедійним підручником сприяє ефективному засвоєнню учнями навчального матеріалу. Розвивається алгоритмічний і логічний стиль мислення школярів, активізується процес оволодіння основними мисленнєвими операціями, які формують вміння послідовно та чітко висловлювати думки, організовувати навчальну діяльність. Водночас чимало проблем, що стосуються методики використання мультимедійних посібників на основі інформаційно-комп'ютерних технологій у процесі вивчення української літератури, залишаються недостатньо дослідженими. Широке впровадження мультимедійних посібників у практику роботи вчителя-словесника передбачає перехід від «традиційного» навчання з переважно пояснювально-ілюстративною методикою до збільшення обсягу навчальних завдань пошуково-дослідницького характеру, перегляд організаційних форм навчально-виховної роботи. Отже, необхідним є розроблення науково обґрунтованої системи методів, прийомів, видів навчальної діяльності із застосуванням мультимедійних посібників на уроках української літератури, окреслення кола умов, які забезпечать результативність процесу, вироблення критеріїв його ефективності.

Формування цілей статті. Основною метою статті є доцільність використання мультимедійного програмно-педагогічного засобу навчання у процесі вивчення української літератури в старшій школі на засадах компетентнісного й особистісно зорієнтованого підходів.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо дидактичну роль мультимедійного посібника «Українська література. 11 клас» (автор – Г. Л. Бійчук).

Мультимедія – поняття, що визначає наявність комплексу зафіксованої у пам'яті комп'ютера інформації про явища та процеси з можливістю відтворення її тестовим, звуковим, графічним, анімаційним способами; процес, технологія створення динамічних ілюстрацій явищ і процесів зі звуковим супроводом. У мультимедія однозначно використовується декілька інформаційних середовищ: графік, текст, відео, фотографія, анімація, звукові ефекти, високоякісний звуковий супровід. Мультимедійний посібник «Українська література. 11 клас» складається з певної кількості набору електронних уро-

ків (конструктор уроків) з вивчення творчості письменників, що відповідає чинній навчальній програмі з української літератури (за заг. ред. Р. Мовчан). У процесі вивчення української літератури в 11-х класах засоби ІКТ та сценаріїв мультимедійного посібника допомагають: по-перше, більш якісно структурувати навчальний матеріал (теоретичні відомості та практичне їх використання); по-друге, урізноманітнювати форми та методи подачі інформації; по-третє, використовувати надзвичайно багатий ілюстративний матеріал, зокрема анімації, відеодемонстрації, репродукції картин видатних митців, навчальні фільми (відеофрагменти), слайд-шоу, словники, довідники, науково-пізнавальну літературу тощо; по-четверте, привчати старшокласників до пошуку інформації в Інтернеті, навчання на основі проекту, творчо-пошукової, дослідницької, експериментальної роботи; по-п'яте, і це найважливіше, формувати навички самостійної роботи, самонавчання. Водночас такі форми та методи подачі доцільно використовувати в процесі створення паперового підручника з української літератури в старшій школі.

Підготовка до уроку з використанням мультимедійного посібника. Для проведення такого уроку вчителю потрібні:

- а) матеріально-технічна база;
- б) уміння користуватися нею;
- в) знання правил безпечної роботи.

Неодмінна умова інформатизації освіти – це готовність педагогів використовувати новітні технології навчання, що потребує постійної, неперервної самоосвіти. Жоден технічний засіб не зробить урок якісним і цікавим для учнів, якщо сам учитель практично не володітиме достатніми навичками роботи з комп'ютером, мультимедійними та програмними засобами, сканером, принтером тощо. Для успішної реалізації навчальних планів потрібно вміти працювати щонайменше з такими програмами: Microsoft Word; Microsoft Excel; Microsoft PowerPoint.

Оптимально організувати навчальний процес можна за наявності в школі такого новітнього обладнання:

- комп'ютерний клас;
- інтерактивна дошка;
- два мультимедійних проектори;
- документ-камера;
- додатковий екран;
- сканер.

Учитель має добре володіти інформаційно-комунікаційними технологіями й іншими операційними вміннями – записуванням, скануванням, друком тощо.

Мета мультимедійного програмного засобу полягає в активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку їх творчого мислення, уяви, самостійності в навчанні; формуванні інформаційних, естетичних і читацьких компетентностей особистості, посиленні позитивної, активно-творчої мотивації

до навчання української літератури. Методичною основою мультимедійного посібника є засади особистісно зорієнтованого, персоналізованого, компетентнісного та діяльнісного підходів. Електронний конструктор уроку (ПМК) має забезпечити можливість використання підручника як самовчителя, індивідуалізацію та диференціацію навчання у комплекті з чинними паперовими підручниками для 11 класу.

Зміст і структуру ПМК зорієнтовано на вирішення навчальних завдань через впровадження сучасних педагогічних технологій, у тому числі інтерактивних і рефлексійних форм і методів, використання варіативної методики проведення уроків. Це може бути шкільна лекція з ілюстраціями (відеолекція), самостійна групова чи індивідуальна робота учнів, семінарське заняття, уроки повторення й узагальнення знань, виконання завдань творчого характеру. ПМК унаочнює як теоретичну, так і практичну частини навчальної програми.

Навність ПМК забезпечує можливість вчителю формувати довільні набори наочних матеріалів залежно від мети та завдань уроку, а учневі уміння обирати необхідний літературний матеріал для розкриття теми, групувати та коментувати літературні факти, робити самостійні висновки й узагальнення.

Мультимедійний програмний засіб містить такі файли: *біографія; творчість; літературно-критичний додаток; оглядові теми; фрагменти художніх творів; українська література у світовому культурологічному контексті; міжпредметні зв'язки; відеолекції; тести; адреси сайтів.*

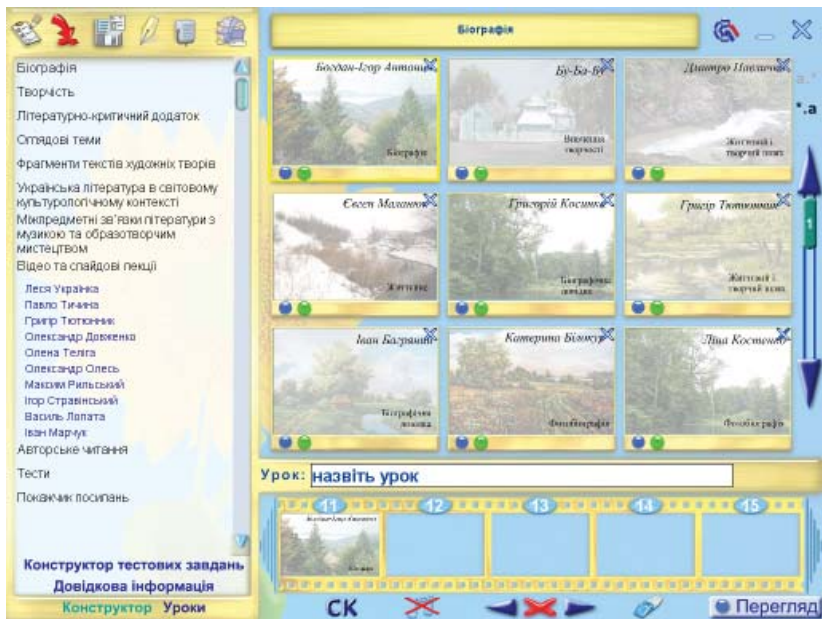


Рис. 1. Інтерфейс мультимедійного програмного засобу «Українська література. 11 клас»

Мультимедійний програмний засіб може бути використаний учителем:

- для підготовки та проведення уроку;
- створення власних уроків;
- якісного проведення тестового контролю знань;
- проведення індивідуальних і факультативних занять.

Плануючи проведення уроків із використанням мультимедійного програмного засобу, учитель має враховувати зміст теми, що вивчається, мету уроків, стан забезпечення закладу освіти засобами навчання, вікові та індивідуальні особливості учнів.

Структура уроку залежно від мети може включати:

- 1) актуалізацію опорних знань;
- 2) повідомлення теми, мети, завдань уроку, мотивації навчання;
- 3) вивчення нового матеріалу;
- 4) узагальнення та систематизацію знань;
- 5) підсумки і повідомлення домашнього завдання.

Учитель разом із учнями розглядає основні поняття, пов'язані з темою, користуючись водночас відповідним наочним матеріалом мультимедійного супроводу.

Засвоєння нових знань відбувається за допомогою демонстрації навчального матеріалу. Під час перегляду демонстраційних матеріалів підручника вчитель може коментувати розглянутий матеріал, провести бесіду з учнями про цікаві факти з біографії та життєвого шляху письменника, узагальнювати вивчений матеріал, протестувати учнів у режимі онлайн. У процесі експериментального навчання й апробації мультимедійного підручника встановлено, що ефективними методами, прийомами, видами, формами робіт з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій є: мультимедійні уроки, лекція, презентація, евристична бесіда за змістом зображеного, обговорення в парах (малих групах) концепту і цілей теми (уроку), підготовка учнями індивідуальних презентацій, залучення їх до участі в підготовці та проведенні уроку з використанням мультимедійного програмного засобу на основі ІКТ, проектна діяльність тощо.

Результативність навчального процесу з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій залежить від: психологічної та фахової готовності вчителя до застосування інформаційно-комп'ютерних технологій; розуміння ролі ІКТ у процесі формування читацької компетентності учня; володіння теорією і технологією особистісно зорієнтованого та компетентнісного навчання; наявності вмінь користуватися комп'ютером, мультимедійними і програмними засобами, програмами Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft PowerPoint; знання правил техніки безпеки та санітарно-гігієнічних норм роботи з комп'ютером; системності та систематичності роботи; рівня матеріально-технічного забезпечення (наявність комп'ютерів, мультимедійної дошки тощо).

Ефективність застосування інформаційно-комп'ютерних технологій у навчальному процесі визначаємо за такими критеріями: зростання мотивації

учнів до читання; рівень сформованості суб'єктності учня-читача, задоволення особистісних читацьких потреб; ступінь володіння читацькими вміннями й якостями (компетенціями) – здатність розуміти текст і підтекст художнього твору, його тему й ідею (авторський задум), уявляти і співпереживати, мислити художніми образами, «бачити» вжиті художні засоби і пояснювати їх роль тощо; різноманітність застосованих учителем у навчальній діяльності методів і прийомів, навички самонавчання.

Висновки. Використання мультимедійного програмно-педагогічного за-собу «Українська література. 11 клас» надає уроку специфічну новизну, яка за своїм змістом і формою викладання має можливість інтерактивно відтворювати за короткий час значний за обсягом навчальний матеріал і проектувати його через мультимедійну дошку для учнів, що сприяє кращому засвоєнню знань та підвищенню інтересу учнів до вивчення української літератури в національному і світовому культурологічному контекстах, міжпредметних зв'язках; розвитку творчих і комунікативних здібностей учнів, критичного мислення, полікультурної полеміки. Тому на етапі впровадження виникає проблема презентації нового інноваційного змісту навчання української літератури шляхом проведення циклу семінарів, круглих столів, майстер-класів, а також методичних рекомендацій для вчителя щодо використання мультимедійного підручника, щоб показати дидактичну доцільність інноваційних підходів до вивчення української літератури в старшій школі на основі ІКТ, особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів та їх перевагу над традиційними.

Література

1. Бійчук Г.Л. Українська література. 11 клас. Мультимедійний посібник. ТМ «Розумники» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.rozumniki.com.ua>
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [за ред. О.В. Овчарук]. – К. : КІС. – 2004. – 111 с.
3. Савченко О.Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти / О.Я. Савченко // Рідна школа. – 2011. – № 9. – С. 4–8.
4. Савченко О.Я. Теоретичні підходи до вивчення якості шкільної освіти / О.Я. Савченко // Шлях освіти. – 2006. – № 4. – С. 2–6.

References

1. Bijchuk Gh. L. Ukrajinsjka literatura. 11 klas. Muljtymedijnyj posibnyk. ТМ «Rozumnyky» [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.rozumniki.com.ua>
2. Kompetentnisnyj pidkhid u suchasnij osviti: svitovyj dosvid ta ukrajinsjki perspektivy / [za red. O. V. Ovcharuk]. – K. : KIS. – 2004. – 111 s.
3. Savchenko O. Ja. Kljuchovi kompetentnosti – innovacijnyj rezuljtat shkilnoji osvity / O. Ja. Savchenko // Ridna shkola. – 2011. – № 9. – S. 4–8.
4. Savchenko O. Ja. Teoretychni pidkhody do vyvchennja jakosti shkilnoji osvity / O. Ja. Savchenko // Shljakh osvity. – 2006. – № 4. – S. 2–6.

Бийчук Г. Л.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО УЧЕБНИКА
«УКРАИНСКАЯ ЛИТЕРАТУРА. 11 КЛАСС»: ПРОЕКТИРОВАНИЕ
И ВНЕДРЕНИЕ НА ОСНОВЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО
И КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДАХ**

В статье рассматривается возможность внедрения мультимедийного методического учебника с украинской литературы в 11 классе. Дидактические возможности его использования при изучении украинской литературы в старшей школе на основе компетентностного и личностно ориентированного обучения.

***Ключевые слова:** гипертекст, интерфейс, мультимедийный программно-педагогический учебник, информационно-компьютерные технологии, личностно ориентированное обучение, литературная и информационная компетентность.*

Biychuk H.

**TEXTBOOK MULTIMEDIA «UKRAINIAN LITERATURARA.
11 KLAS»: GONSILIUM ET USUM IN CONDITIO NE PERSONALIS
COMPETENTIAE ET DISCIPLINAORIA**

In the article, the opportunities for the implementation of a multimedia methodological textbook on Ukrainian literature for the 11th grade are studied. The didactic peculiarities of its usage in the process of studying the Ukrainian literature at the school on the basis of the competence and personality-oriented studying are covered.

Methodology of multimedia technology usage provides the improvement of training management system at different stages of the lesson, intensification of training motiyation, increase of pupils' informations culture and traning level in modern information tehcnology education, and computer capabilities demonstrations as a teaching opportunity for the game. Shool children are interested in novelty of multimedia lessons where they gain interest in educational material studying hased on the use of information and communication technologis.

***Keywords:** hypertext, interface, multimedia software educational textbook, information and computer technologies, personality-oriented teaching, literary and informational competency.*

ХУДОЖНЯ МАКРОІСТОРІЯ СТАТИЧНОГО ТИПУ ТА ЇЇ ПРЕЗЕНТАЦІЯ В ПІДРУЧНИКАХ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ 9-11 КЛАСІВ

Ю. Бондаренко,

доктор педагогічних наук, професор

Автор статті пропонує загальні орієнтири для створення підручникових розділів, присвячених вивченню творів, які містять елементи художньої макроісторії статичного типу.

Оскільки у шкільному курсі літератури нараховується значна кількість таких текстів, означені в науковому матеріалі підходи мають позитивно вплинути на процес створення підручників для 9–11 класів. Провідна ідея автора статті полягає в тому, що здійснення аналізу літературного джерела в шкільному підручнику повинно відбуватися з урахуванням способів моделювання картини світу, які застосовує письменник. Зокрема, це стосується елементів макроісторичної статистики (зверненість письменника до універсальних явищ буття, установлення й осмислення незмінних законів/закономірностей, елементи міфологізму, уподібнення різних художньо-історичних хронотопів, «нейтралізація історизму»).

Ключові слова: *підручник, макроісторія статичного типу, експліцитний міфологізм, статична єдність хронотопів, «нейтралізований історизм».*

Постановка проблеми. Українська література належить до предметів інтелектуального плану. Насамперед учні мають розуміти художній текст у всіх його змістових і формальних особливостях. Для цього потрібні значні розумові зусилля. До таких висновків науково-педагогічна думка прийшла ще у ХХ столітті. Так, О. Мазуркевич писав: «Вимога сучасної методики вивчати художній твір у його ідейно-художній цілісності й проблемному спрямуванні, що має забезпечити не тільки чуттєве, емоційне сприймання, а й активне мислення, гостроту думки, критичне осмислення і творче засвоєння, стала вже загальноновизнаною» [4, с. 184]. Інший літературознавець і методист В. Данилов ще на початку ХХ ст. наголошував, що одне із завдань освіти взагалі та літературної зокрема – розвиток розумового потенціалу учнів. Він відстоював ідею «формального» підходу до вивчення словесності, розуміючи його як шлях, що веде до становлення інтелектуальної особистості. «У досягненні розвинутої здатності мислення, або інакше розумового розвитку, і полягає головна ... мета формальної освіти» [2, с. 61].

Аналіз останніх досліджень. Певне суголосся із зазначеним вище демонструє сучасна учена-методист Г. Токмань [9, с. 10], яка стверджує, що шкільне літературознавство повинно враховувати здобутки галузевих наукових досліджень, тобто посилювати осмислення школярами художнього матеріалу.

Інші методисти сьогодення також наголошують на важливості інтелектуального виміру викладання літератури. Для А. Лісовського [3] в центрі уваги вчителя та учнів має перебувати «морфологія художності твору», а для А. Ситченка [6], Г. Токмань [8] – філософський і літературознавчий аспекти мистецтва слова.

Проте спеціальних досліджень, присвячених інтелектуальному освоєнню учнями літературних творів із макроісторичною картиною світу статичного типу, немає (за винятком автора цього матеріалу).

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Наведені думки відомих методистів повинні відобразитися на всьому процесі викладання літератури і, зокрема, стати основою для створення шкільних підручників для 9–11 класів. Проте це можливо лише за умови, якщо автори навчальних джерел максимально врахують моделювальну функцію мистецтва слова та спробують продемонструвати її в процесі аналізу. Насамперед для своїх аналітичних вправ вони повинні обирати художню картину світу, яка наявна в літературних творах. Однією із таких картин є макроісторія статичного типу. Установлення закономірностей її окреслення на рівні шкільних підручників із української літератури для 9–11 класів і є *метою статті*.

Виклад основного матеріалу. Художня макроісторія – це твори окремої категорії. У них письменники зображують не одну, а декілька епох або й намагаються створити власну універсальну версію історії в цілому.

Макроісторія буває двох типів – статичного та динамічного. Перший присвячено зображенню відвічних законів/закономірностей людського існування, другий – художньому унаочненню історії як руху, постійному перебігу змін. У низці творів статика та динаміка взаємодіють.

Шкільна програма містить твори обох типів. Зокрема, елементи макроісторії статичного типу помітні в поемах І. Котляревського «Енеїда», Т. Шевченка «Кавказ», І. Франка «Мойсей», романі Івана Багряного «Сад Гетсиманський» (тексти з оприявненим міфологізмом), у романах О. Гончара «Собор», П. Загребельного «Диво» (твори зі статичною єдністю хронотопів), у драмі-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня», повісті М. Коцюбинського «Гіні забутих предків» (твори з проявами «нейтралізованого історизму»).

Презентуючи тексти із макроісторичною картиною світу, автори підручників повинні усвідомлювати закономірності цього способу художнього моделювання. Зокрема, формуючи зміст навчальних матеріалів, необхідно враховувати такі особливості:

- письменник намагається цілісно підходити до осмислення дійсності, надавати не конкретночасового, а універсального значення зображеним явищам;
- він обирає тип (статичний чи динамічний) для картини світу, яку створює;
- кожен тип моделювання виконує специфічні художньо-філософські завдання, для нього притаманні свої способи вираження, які необхідно з'ясувати.

Здійснюючи аналіз творів зі статичним типом макроісторичного моделювання, автори підручників мають окреслювати уявлення письменників про

незмінні, постійно діючі закони/закономірності, наявні в історичному бутті людини, окремого народу чи людства в цілому. Це є головним завданням для осмислення текстів такої категорії. Для того, щоб його реалізувати, необхідно концентрувати увагу на *фокусі повторюваних значень*, який письменники створюють за допомогою статичних елементів у межах художньої площини одних і тих самих творів чи творчості в цілому. Для цього в літературі використовуються різні способи художнього моделювання. Це впливає на характер презентації текстів. Зокрема, у підручниках мають знаходити місце наступні аспекти та етапи аналізу.

1. Для творів із експліцитними міфологічними сюжетами, які кодують філософсько-історичну парадигматику літературного матеріалу:

a. з'ясування системи значень, що наявна у використаних автором міфологічних чи релігійних сюжетах;

b. дослідження, як ця семантична система реалізується у змістовій площині всього твору, яким чином нарощується, розширюється, змінюється письменником на різних рівнях художнього тексту.

2. Для історично різночасової картини світу:

a. окреслення хронологічної структури тексту та її поділу на різні художньо-історичні епохи;

b. проведення дослідження від найдавніших історичних хронологій до більш сучасних;

c. робота з найдавнішим хронологічним системою-кодом;

d. виявлення наскрізних образів, однотипних персонажів, подій, проблем, які наявні в різних часових площинах.

3. Для картини світу з проявами «нейтралізованого історизму»:

a. пояснення, що «нейтралізація історизму» (аісторизм) – це спосіб типізації явищ, а історичне в літературному творі часто означає надчасове, вічне, повторюване, універсальне;

b. декодування образної системи творів із акцентом на універсальності виражених значень;

c. зіставлення змісту художніх творів із однотипними фактами різних історичних періодів, виявлення художніх засобів, що у символіко-міфологічній формі універсалізують зображене.

Міфологічна експліцитність в літературі виражена не часто. Однак твори такої категорії («Енеїда» І. Котляревського, «Мойсей» і «Захар Беркут» І. Франка, «Сад Гетсиманський» Івана Багряного) потребують розробки окремої методики вивчення. Загальну схему аналізу творів з оприявленими міфологічними структурами у шкільних підручниках бачимо такою:

1) виявлення, який саме міф використано в літературному матеріалі, що вивчається, пояснення, яким чином це зроблено;

2) аналіз структурних елементів задіяного у творі міфу, його філософського потенціалу;

3) з'ясування впливу структурно-сміслової системи міфу на всі елементи літературного твору;

4) окреслення авторських конотацій, прирощених в літературному тексті до значень, запозичених з міфу, встановлення художнього надзавдання письменника, ідеї, що реалізована таким способом.

Перший етап розгляду – виділення у тексті всіх унаочнень обраного автором міфу, визначення, як саме він представлений у творі. При цьому варто брати до уваги міфологічні сюжети-історії та способи їх розгортання, різні варіанти бінарних опозицій, типологічні риси та символічні дії міфологічних персонажів, просторово-часові властивості сюжету.

Дослідники міфології розглядають наявні в ній історії як зразкові сюжети для всіх видів буття світу й особи в ньому. Це свого роду матриця, на якій виросла дійсність із точки зору первісної людини, наділеної міфологічною свідомістю. Із подібною метою міфи використовуються і в художніх творах. Розглянувши сюжетні ходи використаного письменником міфу (легенди, переказу, притчі), учні мають одержати стартові знання, які дозволяють осмислювати його авторські модифікації.

Якщо міф (або стилізація під нього) залучений до твору як окремий змістовий фрагмент, варто розпочинати аналіз літературного тексту саме з його дослідження. Він стає своєрідною опорною точкою в осмисленні матеріалу. Корисну роль виконує демонстрація сюжетних планів, оскільки вони дозволяють чітко зафіксувати етапи розгортання міфологічної фабули. Після цього автори підручника повинні здійснити зіставлення міфу та сюжету літературного твору і відобразити його у відповідних матеріалах. Допомогти їм можуть такі запитання-орієнтири:

Яким чином розвивається дія в міфі, а яким чином – у літературному творі? Повним чи частковим є накладання сюжетних елементів?

Які сюжетні елементи міфу залишилися незмінними в літературному тексті? Чому? Як саме вони виражені?

Чи відбулася в художньому творі трансформація сюжетних складових міфу? Яким чином? Для чого це зроблено?

Чи з'явилися нові сюжетні елементи? Які ідеї виражені за їх допомогою?

Далі має бути пояснення поглядів письменника, висловлених за допомогою міфологічного сюжету.

Так, існує значна різниця між сюжетом поеми І. Франка «Мойсей» і її біблійною першоосною. Поет використовує лише ті складові, які можуть бути продуктивними для вираження авторської художньо-історичної ідеї. Він видалив зайве, увів нові події, ходи, місцями видозмінив старі. У результаті історія Мойсея та ізраїльського народу стала алюзією на долю українців. Учні мають опанувати концепцію вітчизняної історії, створену І. Франком, усвідомивши всі авторські модифікації сюжету біблійної легенди.

У тих випадках, коли письменники прагнуть змалювати не лише образи конкретних епох, але й осмислювати надісторичні виміри дійсності, вони можуть нарощувати навколо використаного міфу декілька хронотопних площин, розширюючи часові рамки зображеного від мінімальних до максимальних

меж. Зазначений міфологічний алгоритм реалізовано в усіх змістових компонентах твору. Схема аналізу має бути такою:

- осмислення задіяного автором міфу;
- почергове висвітлення всіх хронотопних рівнів змістової площини літературного тексту: простеження впливу обраного письменником міфу на проблематику, сюжет, композицію, систему персонажів, мову в межах кожного з них;
- узагальнення авторської ідеї, реалізованої в усьому творі.

У контексті такого аналізу важливе місце посідає і характеристика образів-персонажів літературного твору. Вони здебільшого змодельовані за типом міфологічних героїв, що взяті за основу, тобто є носіями незначної кількості властивостей, які генеалогічно виходять з рис-домінант міфологічного образу.

Автори підручників мають визначати домінанти міфологічного героя, після чого проводити спостереження над тим:

- як саме вони реалізовані в психологічному портреті літературного персонажа-відповідника, в усіх словесних засобах його художнього зображення;
- яким чином зумовили організацію поведінки, міжсуб'єктних зв'язків літературного героя;
- який вплив мали на розгортання й вирішення проблематики твору, способи втілення ідей автора;
- чим відрізняється персонаж від свого міфологічного прототипу і як це вплинуло на концепцію літературного матеріалу.

Так, у романі Івана Багряного «Сад Гетсиманський» не важко виділити декілька пар за схемою «міфологічний персонаж + літературний герой-відповідник»: Ісус Христос і Андрій Чумак, мучителі Христа і мучителі Андрія Чумака, сусід-священик і Юда тощо. У комплексі з аналізом сюжету перехресна характеристика літературних та міфологічних персонажів, проведення між ними відповідних паралелей повинна унаочнити учням екзистенційно-міфологічну модель української історії ХХ ст., розгорнуту Іваном Багряним за біблійним зразком. Зазначена характеристика має відбуватися на основі орієнтирів, що допомагають розкрити спільне та відмінне в біблійних і літературних героях. У монографічних матеріалах підручників необхідно:

1) назвати ключові події в житті й долі Ісуса Христа; виконати аналогічне дослідження щодо життя й долі головного героя роману Івана Багряного «Сад Гетсиманський»; визначити спільні та відмінні моменти;

2) пояснити, що є головною метою для Ісуса Христа, а що – для Андрія Чумака;

3) порівняти повчальний зміст бесід Андрія Чумака з іншими в'язнями та проповідями Ісуса; пояснити, що в них подібного, а що – відмінного;

4) окреслити, кого в романі «Сад Гетсиманський» визначено героями-відповідниками таким біблійним персонажам, як Юда, святий Петро; провести зіставлення між літературними та біблійними героями;

5) узагальнити, яким чином пересічна людина, її страждання та переживання змальовані у Біблії, а яким чином – у романі Івана Багряного; що її турбує чи тривожить;

б) оцінити історичну добу, зображену в Новому Заповіті, та епоху ХХ ст., змальовану в романі «Сад Гетсиманський»; дати відповіді на запитання: Чому Іван Багряний використав біблійний образ у назві свого твору? Що письменник залишив сталим, а що вніс нового у змалювання картин історичної дійсності, порівняно з біблійною першоосновою?

Безперечно, для означеної роботи автори підручника повинні врахувати не лише зміст роману Івана Багряного, але й Нового Заповіту. Тільки в такому разі вони розкриють, яким чином письменник прирощує нові значення, які дозволяють реалізувати екзистенційну концепцію української історії ХХ ст., пов'язати її з подіями початку нашої ери.

Окрім того, у системах міфологічних персонажів досить часто реалізовано принцип бінарної опозиції, у підтексті якої лежить імпліцитне протиставлення понять «життя» і «смерть» в найширшому їх розумінні. Нерідко письменники запозичують такий принцип з метою висловлення власних філософських поглядів. І навіть у тих випадках, коли в міфологічній першооснові бінарна опозиція чітко не виражена або не має філософського змісту, художники слова намагаються її поглиблювати та надавати відповідного звучання. Адже «у генетичному плані ці образи (міфологічні – Ю.Б.) діахронічні і значною мірою поліфункціональні» [1, с. 168], що відкриває шлях до їх трансформації та надає можливості для різноманітних семантичних конотацій.

Скажімо, легенда про Марусю Чурай у її первісному вигляді включає в себе лише одне протиставлення – головної героїні і Галі Вишняківни як претенденток на кохання Григорія Бобренка. У той час, як учні мають усвідомити перетворення Л. Костенко любовної колізії в авторську міфопоетичну систему з історіософськими акцентами, де опозиційні елементи є способом протиставлення різних типів поведінки людини в суспільно-історичному часі та просторі України: «Хто за Богдана, хто за короля»; «Домарики, така у вас і смерть ... А запорожці – люди без круть-верть»; «Що хто там здався, тільки той і вижив. А батько ж наш, він здатися не міг»; «А він Бобренко. Він же не Чурай»; «Наш батько – з тих, що умирали перші. А Гриць Бобренко – з тих, що хочуть жити».

Ці та подібні поетичні вислови традиційно аналізуються крізь призму опозиційності висловлених сенсів. Проте мало хто замислюється, що вони є, з одного боку, історіософськими сентенціями, а з іншого – способом поглиблення міфологізму народної легенди про Марусю Чурай, у тому числі й постаті головної героїні. До такого висновку школярів можна підвести лише в процесі зіставлення системи персонажів роману Л. Костенко та його фольклорної першооснови і, зокрема, бінарних опозицій, які існують у межах першого та другого явищ. Із цього випливає методичний результат, на який мають орієнтуватися автори підручників: увага до бінарних протиставлень дозволяє показати позицію письменника в розмежуванні ним прийняття та неприйняття явищ, що постають в образах міфологічного походження та їх композиційному структуруванні щодо концепції літературного тексту.

Побудова системи персонажів літературного твору набирає філософського спрямування ще одним способом. Використаний міфологічний сюжет допомагає виділити героя, що несе в собі важливу ідею. Еней І. Котлярєвського, Захар Беркут і Мойсей І. Франка, Маруся Чурай Л. Костенко та інші персонажі завдяки міфологічній природі набирають суттєвої властивості: вони позиціоновані в літературному тексті як центральні художні суб'єкти, носії виробленої письменником концепції, а в багатьох випадках (хоча й не завжди) уособлюють бунт автора проти неприйнятної суспільно-історичної ситуації. «Героєм персонаж первісного міфу мусив бути, щоб одважитися на вчинок, на мужність, протиставити себе всім іншим, на відміну від своїх одноплемінників, які не могли уявляти себе поза натовпом, не могли уявляти себе інакше, аніж часткою маси» [5, с. 107].

Саме тому під час вивчення більшості творів зазначеного типу окремим напрямом є осмислення художньої функції персонажів, насамперед центральних. У підручниках важливо акцентувати на тому, яке надзавдання виконує герой у первісному міфологічному сюжеті, а яке – в літературному тексті. Необхідно й виділити спільні (статичні) та відмінні моменти. Це допоможе розкрити характер трансформації міфологічного героя до рівня вираження поглядів митця, який не лише використовує семантичний потенціал міфу як своєрідну статичну першооснову, але й збагачує його додатковими значеннями.

Отже, щоб провести аналіз художніх творів з оприявленою міфологічною будовою, необхідно застосовувати відповідний їй підхід, який передбачає, що будь-яка «структура складається з функцій, а функції утворюють структуру» [7, с. 7]. Комплексне дослідження першого та другого явищ дозволяє збагнути ідею автора, висловлену ним за допомогою використаних міфологічних сюжетів.

Аналогічна схема аналізу застосовується і для творів зі статичною взаємодією хронотопів («Диво» П. Загребельного, «Собор» О. Гончара), де роль семантичного кодування виконує найдавніший часопростір, із якого і починається вивчення матеріалу.

Ґрунтовних методичних напрацювань потребує і проблема опрацювання літературних творів з проявами «нейтралізованого історизму», що також має міфологічне походження. Перше, на що мають орієнтуватися автори підручників: твори названої категорії побудовано на основі спеціального прийому, який полягає в тому, що митець вилучає конкретний суспільно-історичний змістовий пласт, щоб концентрувати увагу читача винятково на зображуваних психологічних, політичних, морально-етичних явищах, які в кожному тексті свої; таким чином проблематика твору ніби кристалізується, усі авторські акценти припадають саме на неї. По-друге, твори з «нейтралізованим історизмом» спрямовані на те, щоб типізувати статичні (незмінні, повторювані) з історичного погляду феномени, і це учні також мають засвоїти. По-третє, тексти з такою картиною світу часто мають універсально-символічний характер у цілому або насичені окремими художніми елементами подібного змісту, що ускладнює їх повноцінне сприйняття школярами. З метою вирішення зазначених проблем необхідно виробляти спеціальні підходи до вивчення текстів такої категорії.

У багатьох випадках виправдовує себе спроба «наповнити історією» навчальний матеріал. Суть цього прийому полягає в тому, щоб унаочнити проблеми, змальовані за допомогою художньої «нейтралізації історизму», спорідненим за формою історичним фактажем. У матеріали підручників необхідно вводити інформацію, що підтверджує статичний в історії характер зображених автором явищ і процесів. Для цього необхідно обирати типологічно подібні дані з різних періодів існування людства. Наприклад, у контексті аналізу сцени протистояння мольфара Юри з хмарою («Тіні забутих предків» М. Коцюбинського) доцільно залучити факти, коли людина ставала сильнішою за стихію природи і навіть підкорювала її собі на служіння. Це допоможе учням зрозуміти символізм розглядуваної сцени у повісті М. Коцюбинського, де передано одвічне прагнення людини владарювати над зовнішнім середовищем, вирватися із фізичної залежності від біосу. Хоча можна озвучувати не тільки позитиви у приборканні природи, але й ті трагедії, які мали місце, зокрема наслідки Чорнобильської катастрофи.

Встановити зв'язок між текстом та історичним фактажем допомагає і використання документально-публіцистичних матеріалів. Вони пояснюють суспільно-політичні, духовно-культурні чи морально-психологічні явища, змальовані в літературному творі. Їх застосування корисне насамперед тим, що дозволяє показати учням суть порушених письменником проблем на прикладах реальної дійсності, продемонструвати життєву основу зображеного за допомогою документально яскравих фактів. Джерельною базою для цієї діяльності є газетна та журнальна періодика, науково-публіцистичні дослідження, мемуарна та епістолярна література, які можуть давати матеріал для монографічних тем підручника.

Важливого значення набуває аналіз фрагментів тексту, які мають універсально-символічний характер. Ці сцени містять важливий зміст, осмислення якого допомагає з'ясувати ідейно-тематичне спрямування всього літературного твору. У кожній із них відбито прагнення письменника продемонструвати вічні закони та закономірності, які актуальні для всіх часів, що й необхідно донести учням.

Спочатку варто відібрати художні епізоди, у яких символічно виражені певні ідейні рішення письменника (наприклад, народження Мавки із верби під дією гри Лукаша, її западання в землю разом із «Тим, що в скалі сидить» у «Лісовій пісні» Лесі Українки; зустріч Івана з міфологічними персонажами, заклинання хмари Юрою в «Тінях забутих предків» М. Коцюбинського). Далі має відбутися поглиблений аналіз фрагментів, тлумачення їх універсально-символічного змісту.

Окрім того, до уваги необхідно брати семантичну дворівневість епізодів: у них обов'язково існує підтекстовий план, який виступає головним носієм художніх значень. На цьому етапі важливо заглибитися учнів у художній твір, детально осмислити семантику змальованих дій, процесів, явищ, мови і поведінки персонажів, фантастичних перетворень – всього того, що автор наділяє підтекстом, у якому сконцентровані його уявлення про певні феномени. Визначальну роль відіграє техніка «повільного читання» – зосередження уваги учнів на мовних мікроелементах твору, досить важливих із точки зору розу-

міння названих сцен. У матеріалі, присвяченому драмі-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня», це питання варто розкривати за такою схемою:

1) проаналізувати сцену пробудження Мавки, пояснити, що його спричинило;

2) дати відповіді на запитання: Чому Леся Українка звернулася до образу сопілки? Що може символізувати гра Лукаша на ній?;

3) описати зображений стан природи, пояснити його зміни;

4) пояснити, чому у певний момент Мавка виходить саме «з-за стовбура старої розщепленої верби півусохлої»;

5) з'ясувати художньо-символічне значення кожного слова в названому виразі, звернувши особливу увагу на роль епітетів;

6) розкрити універсальний символізм сцени, розглядаючи образ Мавки як складову внутрішнього світу Лукаша;

7) узагальнити, який одвічний закон людського буття продемонструвала Леся Українка.

Модель окресленої презентації має таку логічну основу: розшифрування мікрообразів, пояснення їх символіки дозволяє учням збагнути філософський тип мислення письменника. У «Лісовій пісні» він має статичний характер, спрямований на відтворення проблем, які постійно виникають в історії розвитку людства. У процесі аналізу драми-феєрії важливо акцентувати на тому, що образ сопілки, гра на ній Лукаша допомагають показати одвічний потяг людини до прекрасного, що пробуджує в ній світле, духовне начало, тобто Мавку.

Прочитання літературного матеріалу саме з такого погляду дозволяє дати філософську оцінку текстам означеної категорії, не збитися на примітивно-реалістичне тлумачення зображеного. Неприпустимо розглядати стосунки Мавки та Лукаша, Килини та Лукаша як суто любовну колізію. Їх необхідно аналізувати ще й як художню модель незмінної людської драми – роздвоєності між матеріальним (Килина) та духовним (Мавка), необхідністю робити вибір на користь одного або іншого. Для того, щоб розкрити це, не варто зупинятися лише на дослідженні окремо взятих уривків, оскільки герої-символи можуть проходити через увесь текст або зустрічатися в значній кількості епізодів. Аналіз тексту повинен охоплювати послідовне опрацювання всієї сукупності відповідних фрагментів, ролі в них персонажів, лише в результаті чого й можна вийти на повноцінну презентацію цілісної концепції тексту з «нейтралізованим історизмом».

Висновки. Отже, в шкільному курсі літератури можна виділити специфічну групу художніх джерел, у яких здійснено спробу змалювати незмінні явища буття. Матеріали підручників мають бути побудовані таким чином, щоб продемонструвати учням авторський статичний тип мислення, спрямований на втілення в мистецьких формах історично типового.

Окрім того, окреслений підхід дозволяє формувати в учнів розуміння того, що в житті людства поруч з динамічними моментами (хід подій, зміна поколінь тощо) існують ще й статичні явища, актуальні для всіх епох, а створена письменниками міфологізована версія буття є одним із художніх способів розкрити сутність цих феноменів.

Перспективи подальших розвідок полягають у тому, що мають бути створені й апробовані підручкові матеріали, присвячені аналізу художніх творів названої категорії. Тільки в ході польових досліджень можна дати відповідь про ефективність запропонованої моделі вивчення.

Література

1. Давидюк В. В. Українська міфологічна легенда / В. В. Давидюк. – Львів : Світ, 1992. – 176 с.
2. Данилов В. В. Литература как предмет преподавания / В. В. Данилов. – М. : Типография Т-ва И. Д. Сытина, 1917. – 176 с.
3. Лісовський А. М. Морфологія художності твору і вивчення літератури в школі / А. М. Лісовський. – К. : Ленвіт, 2005. – 110 с.
4. Мазуркевич О. Р. Метод і творчість / О. Р. Мазуркевич. – К. : Радянська школа, 1973. – 255 с.
5. Поліщук Я. Міфологічний горизонт українського модернізму / Я. Поліщук. – Івано-Франківськ : Лілей-НВ, 2002. – 392 с.
6. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу / А. Л. Ситченко. – К. : Ленвіт, 2004. – 304 с.
7. Тодоров Ц. Поняття літератури та інші есе / Ц. Тодоров. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. – 162 с.
8. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. – К. : Міленіум, 2002. – 320 с.
9. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі. – К. : Видавничий центр «Академія», 2012. – 312 с.

References

1. Davydyuk V. V. Ukrainsjka mifologichna leghenda / V. V. Davydyuk. – Ljviv : Svit, 1992. – 176 s.
2. Danilov V. V. Literatura kak predmet prepodavanija / V. V. Danilov. – M. : Tipografija T-va I. D. Sytina, 1917. – 176 s.
3. Lisovsjkyj A. M. Morfologhija khudozhnosti tvoriv i vyvchennja literatury v shkoli / A. M. Lisovsjkyj. – K. : Lenvit, 2005. – 110 s.
4. Mazurkevych O. R. Metod i tvorchistj / O. R. Mazurkevych. – K. : Radjansjka shkola, 1973. – 255 s.
5. Polishhuk Ja. Mifologhichnyj ghoryzont ukrajinsjkogho modernizmu / Ja. Polishhuk. – Ivano-Frankivsjsk : Lilej-NV, 2002. – 392 s.
6. Sytchenko A. L. Navchaljno-tekhnologhichna koncepcija literaturnogho analizu / A. L. Sytchenko. – K. : Lenvit, 2004. – 304 s.
7. Todorov C. Ponjattja literatury ta inshi ese / C. Todorov. – K. : Vyd. dim «Kyjevo-Moghyljansjka akademija», 2006. – 162 s.
8. Tokmanj Gh. L. Metodyka vykladannja ukrajinsjkoji literatury v starshij shkoli: ekzysencialjno-dialoghichna koncepcija / Gh. L. Tokmanj. – K. : Milenium, 2002. – 320 s.
9. Tokmanj Gh. L. Metodyka navchannja ukrajinsjkoji literatury v serednij shkoli / Gh. L. Tokmanj. – K. : Vydavnychyj centr «Akademija», 2012. – 312 s.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ МАКРОИСТОРИЯ СТАТИЧЕСКОГО ТИПА И ЕЕ ПРЕЗЕНТАЦИЯ В УЧЕБНИКАХ ПО УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ДЛЯ 9–11 КЛАССОВ

Автор статьи предлагает общие ориентиры для создания разделов учебников, посвященных изучению произведений, которые имеют элементы макроистории статического типа. Поскольку в школьном курсе литературы находится значительное количество таких текстов, определенные в научном материале подходы должны позитивно повлиять на процесс создания учебников для 9–11 классов. Центральная идея автора состоит в том, что анализ литературного источника в школьном учебнике нужно проводить с учетом способов моделирования картины мира, использованных писателем. В частности, это касается элементов макроисторической статистики (обращенность писателя к универсальным явлениям бытия, установление и осмысление неизменных законов/закономерностей, элементы мифологизма, уподобление содержания разных художественно-исторических хронотопов, «нейтрализация историзма»).

Ключевые слова: учебник, макроистория статического типа, эксплицитный мифологизм, статическое единение хронотопов, «нейтрализованный историзм».

Bondarenko Y.

FICTIONAL MACROHISTORY OF THE STATIC TYPE AND ITS PRESENTATION IN UKRAINIAN LITERATURE TEXTBOOKS FOR 9TH-11TH GRADES

The author provides a general roadmap for developing monographical textbook topics which center on literary works containing elements of fictional macrohistory of the static type.

Since the school curriculum includes a significant number of such texts, the outlined approaches are bound to have a positive effect on creating textbooks for the 9–11 grades. The key idea consists in the suggestion that the literary work analysis in a text book has to consider the ways in which the author models their world picture. In particular, this applies to elements of macrohistorical statics. The are the following: author's focus on universal phenomena of being, establishing unchanging laws and regularities, mythological elements, merging of different fictional chronotopes and the so-called «neutralization of historicism».

Keywords: textbook, macrohistory of the static type, explicit mythologism, static unity of chronotopes, «neutralized historicism».

ПІДРУЧНИК З ГЕОМЕТРІЇ ДЛЯ ПРОФІЛЬНОГО РІВНЯ: ЯКИМ ЙОМУ БУТИ

М. І. Бурда,

*доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України*

У статті пропонуються загальні вимоги до розроблення навчальних текстів, системи задачі методичного апарату підручника з геометрії для профільного рівня. Обґрунтовується, що наведені вимоги і шляхи їх реалізації враховують види і зміст компетентностей учнів – предметних геометричних (змістових, процесуально-операційних, інформаційно-технологічних, дослідницьких), надпредметних геометричних (міжпредметних і спеціалізуючих – як елемент професійної підготовки) та ключових.

Ключові слова: *зміст, підручник з геометрії, вимоги, профільний рівень.*

Постановка проблеми. Відбір змісту підручників з геометрії для старшої школи набув особливого значення у зв'язку із запровадженням профільного навчання. Таке навчання забезпечує можливість за рахунок змін у цілях, змісті, структурі та організаційних формах освітнього процесу досягти основної мети – більш повно врахувати інтереси, нахили та здібності учнів і створити педагогічні умови для навчання старшокласників відповідно до їх професійного самовизначення. Ця мета реалізується через запровадження трьох курсів геометрії, які вивчаються на рівні стандарту, академічного та профільного. Курси геометрії повинні мати різну інформаційну й інтелектуальну сміність, діагностико-прогностичну спрямованість та соціальну ефективність, а також різнитися способами упорядкування матеріалу, ступенем узагальнення знань, співвідношенням між теоретичними й емпіричними знаннями. Тому відбір змісту підручників, розроблення їх методичного апарату потребують дотримання певних методичних підходів і вимог, відмінних від традиційних. Підручник з геометрії для профільного рівня має передбачати розширену та поглиблену, порівняно з академічним рівнем, підготовку учнів з геометрії, міжпредметну інтеграцію, насамперед з алгеброю і початками аналізу, інформатикою, природничими предметами, на основі застосування геометричних методів; забезпечувати прикладну і практичну спрямованість, науковість та доступність, мотивацію, стійкий інтерес до предмету; посилювати практико-діяльну і творчу складові у змісті освіти.

Аналіз останніх досліджень. Проблема відбору змісту геометрії в старшій школі та відображення його в підручниках досліджувалася відомими вченими, методистами і вчителями математики (Г. В. Апостолова, В. Г. Бевз, Ю. І. Мальований, О. І. Матяш, С. П. Нелін, Н. А. Тарасенкова, В. О. Швець,

М. С. Якiр та iн.). Особливостi навчальної дiяльностi учнiв, зокрема з геометрiї, розглядалися у працях Я. I. Грудьонова, В. В. Давидова, Г. С. Костюка, О. I. Скафи, Л. М. Фрiдмана, О. С. Чашечникової та iнших. Розробленню методiв i засобiв навчання геометрiї присвяченi дослiдження О. П. Ващуленко, Г. М. Гливи, С. В. Иванової, I. В. Корнейчук, Ю. Л. Смержевського та iнших.

Виклад основного матерiалу. Пiдручник з геометрiї для профiльного рiвня має забезпечувати соцiально ефективну геометричну освiту, достатню для успiшного вивчення iнших, насамперед природничих, предметiв i продовження навчання у вищих закладах освiти за такими спецiальностями, якi безпосередньо пов'язанi з математикою, або за тими, де математика вiдiграє роль апарату для вивчення закономірностей реальних процесiв i явищ. Змiст пiдручника реалiзує основнi функцiї геометричної освiти: власне геометричну освiту; освiту за допомогою геометрiї; спецiалiзуючи – як елемент професiйної пiдготовки. Досягнення цих функцiї передбачає розроблення навчальних текстiв, системи задач, методичного апарату пiдручника на основi компетентнiсного пiдходу, вiдповiдно до якого результатом навчання геометрiї є сформованi компетентностi – геометричнi (предметнi й надпредметнi) та ключовi.

До геометричних компетентностей учнiв належать наступнi.

1. *Змiстовi* (має уявлення про iдеї та методи геометрiї, її роль у пiзнаннi дiйсностi; володiє формально-логiчними (означення, властивостi, ознаки геометричних фiгур) й оперативними (методи, прийоми, способи дiяльностi) знаннями; знає геометричнi формули i моделi як такi, що забезпечують можливiсть описувати властивостi об'єктiв, процесiв та явищ).

2. *Процесуально-операцiйнi* (зображує геометричнi фiгури, встановлює й обгрунтовує їхнi властивостi; класифiкує геометричнi фiгури за їх властивостями; обгрунтовує геометричнi твердження; вимiрює геометричнi величини, знаходить кiлькiснi характеристики фiгур; застосовує означення, властивостi й ознаки фiгур, геометричнi методи, прийоми та способи дiяльностi у процесi розв'язування практичних i прикладних задач).

3. *Дослiднi* (висуває та перевіряє гiпотези; складає програми дiяльностi, передбачає її результати; приймає рiшення в умовах неповної, надлишкової, точної та ймовiрнiсної iнформацiї; оцiнює правильнiсть i рацiональнiсть розв'язаних геометричних задач, iнтерпретує отриманi результати з урахуванням конкретних умов i цiлей дослiдження).

4. *Информацiйно-технологiчнi* (використовує iнформацiйно-комунiкацiйнi технологiї у навчальнiй дiяльностi; вiдшукує й опрацьовує математичну iнформацiю (пiдручники, довідники, Iнтернет-ресурси); оцiнює здобуту iнформацiю, систематизує й узагальнює її, робить правильнi висновки).

Враховуючи мету навчання геометрiї на профiльному рiвнi, її роль у вивченнi iнших предметiв, важливим завданням є вироблення мiжпредметних (геометрiя й iншi предмети) та спецiалiзуючих (як елемент професiйної пiдготовки) компетентностей. Вони передбачають, що учень:

- *розумiє* значення геометрiї для успiшного вивчення iнших дисциплiн i повноцiнної дiяльностi в рiзних сферах суспiльного життя, зокрема у майбутнiй професiйнiй дiяльностi;

- *розпізнає та формулює* проблеми, що виникають у змісті інших навчальних предметів (алгебри і початків аналізу, інформатики, астрономії, хімії, біології тощо) або у сфері майбутньої професійної діяльності, які можна розв'язати геометричними методами;

- *застосовує* геометричні моделі під час вивчення інших предметів та до ситуацій, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю.

Окрім того, зміст підручника має сприяти формуванню в учнів ключових компетентностей, зокрема загальнонавчальної (уміє вчитися), комунікативної (грамотно формулює і висловлює судження, аргументовано дискутує), загальнокультурної (логічно міркує, цілеспрямований, має розвинені увагу, пам'ять, інтуїцію, критичне і творче мислення).

Вироблення цих компетентностей передбачає дотримання певних загальних вимог до змісту підручника. Одна з найважливіших – *забезпечення мотивації, інтересу до набуття компетентностей*. Це, насамперед, розуміння значення математичної освіти, зокрема геометричної, для успішного освоєння та впровадження нових технологій, принципів будови і правильного використання сучасної техніки, інформаційних технологій, сприймання наукових і технічних ідей. Тобто від якості математичної підготовки залежить науковий, технічний, технологічний, економічний і оборонний потенціал держави. Учні повинні також розуміти, що знання математики сприяє успішному вивченню інших дисциплін, насамперед природничого циклу. Це пояснюється розширенням предмету сучасної математики – вона виступає не лише як галузь знань, але і як потужний метод наукового пізнання в інших науках.

Важливу роль у забезпеченні мотивації, підвищенні інтересу до навчання геометрії відіграє систематичне використання історичного матеріалу, який стимулює наукову творчість, пробуджує критичне ставлення до фактів, дає учням уявлення про геометрію як невід'ємну складову загальнолюдської культури. На дохідливіх прикладах варто показувати учням, як розвивалися геометричні поняття та відношення, теорії та методи. Ознайомлення з іменами та біографіями видатних українських математиків і педагогів, які творили науку, робили визначні відкриття, сприятиме також національному і патріотичному вихованню школярів.

Зміст профільного курсу має узгоджуватися з академічним, що передбачає: однакові підходи до трактування понять і властивостей геометричних фігур; спільні змістово-методичні лінії; єдину геометричну термінологію і символіку, понятійну основу; узгодженість у тематичному плануванні. Важливо також забезпечити наступність змісту з поглибленим вивченням геометрії в основній школі. Складові частини змісту профільного курсу включають відповідні частини академічного. Цей курс передбачає поглиблення та розширення знань, які учні набувають в процесі вивчення академічного курсу, та їх застосування до розв'язування більш складних, змістовних задач, зокрема практико-орієнтованих, зі сфери техніки, енергетики, екології, економіки тощо. Однак до профільного курсу доцільно включати теми, які в академічному курсі вивчаються на найпростішому, оглядовому рівні. Наприклад, застосування методу координат і векторів до розв'язування геометричних задач, поняття про аксіоматичний метод, площу поверхні тощо. У низці тем обгрунтовано ті відомості, які в академічному курсі

геометрії не розглядаються або не є обов'язковими для вивчення. Наприклад, поняття про центральне проектування, методи слідів і проекцій побудови перерізів, рівняння площини і сфери, площі бічної та повної поверхонь зрізаної піраміди, зрізаного конуса тощо.

Основний метод математики, зокрема геометрії, що випливає із означення її предмета, метод абстракції. Абстрагування має на меті *створити мислені образи, адекватні практичному досвіду*. Від цього залежить науковість викладу матеріалу в підручнику, його прикладна спрямованість. Відбираючи зміст, важливо правильно абстрагуватися від властивостей реальних предметів для того, щоб забезпечити мислені переходи від предметів до відповідних наочних образів – і навпаки. У шкільній геометрії вивчаються геометричні фігури і їх властивості, які утворені шляхом абстрагування від реального змісту предметів, коли до уваги береться лише їх форма та розміри або лише форма (поверхня, площина, лінія, точка). Складність полягає в тому, що результати абстрагування не завжди тлумачаться однозначно. Невирішене питання пов'язане з геометричними величинами. Геометричні фігури можуть мати не лише властивості, але й кількісні міри цих властивостей, які є числовими характеристиками фігур. У змісті геометрії ці поняття не завжди розмежовуються.

Важлива вимога до підручника – його зміст має забезпечувати *засвоєння не лише формально-логічних, але й оперативних знань* (як потрібно діяти в конкретних ситуаціях, щоб досягти поставленої мети). Останні сприяють виробленню умінь доводити геометричні твердження, застосовувати геометричні методи, прийоми і способи діяльності у процесі розв'язування навчальних і практичних задач, використовувати геометричні знання та вміння під час вивчення інших навчальних предметів. У підручнику вміщуються алгоритмічні приписи чи евристики щодо того, як діяти у тій чи іншій навчальній ситуації. Вони спрямовані на розпізнавання геометричних залежностей, на застосування понять, теорем або способів розв'язування задач і сприяють ефективному виробленню як окремих, так і узагальнених умінь. Наприклад:

а) щоб знайти відстань між мимобіжними прямими: 1) проведіть через одну з цих прямих площину, паралельну другій прямій; 2) знайдіть відстань від будь-якої точки прямої до паралельної площини;

б) щоб вписати піраміду в кулю: 1) побудуйте переріз кулі, паралельний її великому колу; 2) впишіть у коло перерізу многокутник – основу піраміди; 3) розмістіть у полюсі кулі вершину піраміди і проведіть її бічні ребра.

Добір змісту повинен передбачати також самостійне складання учнями алгоритмічних приписів чи евристик, що передбачає такі етапи: 1) виокремлення групи задач, встановлення оператора задач і тих знань, на базі яких їх можна розв'язати; 2) осмислення способу розв'язання групи задач на двох-трьох задачах – моделях (задачі, розв'язання яких включає всі операції, притаманні даному способу діяльності), виділення потрібних операцій та роздільне їх закріплення й узагальнення; 3) визначення раціональної послідовності виконання операцій і складання на їх основі моделі способу діяльності – евристичної схеми; 4) встановлення повноти і меж застосування способу діяльності, його відповідності програмним вимогам. Тобто знання

учня, який вивчає профільний курс геометрії, обов'язково містять діяльнісний компонент – де і як їх застосовувати.

Підручник має бути розраховано на *диференційоване навчання геометрії* – навчання учнів з різними навчальними досягненнями. У підручнику важливо передбачити три рівні складності навчального матеріалу: той, що вивчається в межах академічного курсу; матеріал для поглибленого вивчення; додаткові запитання в рубриці «Дізнайтеся більше». Матеріал цієї рубрики призначений для тих, хто цікавиться геометрією, бажає поглибити свої знання. Він має бути досить різноманітним, цікавим і корисним для учнів. Школярі отримують можливість ознайомитися не лише з історичними відомостями, долями визначних учених, а й розширити та поглибити свої знання стосовно основного навчального матеріалу, ознайомитися з новими способами розв'язування задач. Врахуванню навчальних можливостей учнів сприятимуть вміщені зразки розв'язання типових задач і проблемні запитання, які пропонуються слідом за означенням поняття чи доведенням теореми. Вони дають змогу глибше осмислити істотні ознаки нового поняття або етапи доведення. Задачі підручника мають чотири рівні складності – початковий, середній, достатній і високий. Особливістю задач є те, що задачі високого рівня складності включають елементи задач середнього та достатнього рівнів, а останні – елементи задач початкового рівня. Задачі кожного рівня складності групуються як за порядком вивчення теоретичних відомостей, так і за ідеями розв'язання.

Доступність навчальних текстів, можливість самостійно їх опрацювати – одна із необхідних умов оволодіння учнями геометричними компетентностями. Важливо, щоб навчальний матеріал справився на наочність та геометричну інтуїцію учнів, на їх життєвий досвід, що робитиме його доступним. Вивчення геометричних фактів зазвичай має розпочинатися з аналізу учнем емпіричного досвіду (відповідних прикладів із довкілля, зі сфери майбутньої професійної діяльності, фактів з інших навчальних предметів) або з опису практичних дій. Це забезпечує можливість проводити невеликі дослідження, з'ясовувати істотні ознаки понять, властивості геометричних фігур і на основі цього самостійно формулювати відповідні твердження. Самостійно оволодіти навчальним матеріалом допоможе і підкріплення його малюнками, які мають ретельно продумане дидактичне навантаження – виконують не лише ілюстративну, але й евристичну роль. Підручник має забезпечувати організацію самостійної роботи учнів. Цьому сприятимуть, окрім вказівок і порад, контрольні запитання (після кожного параграфа), запитання узагальнюючого характеру та тестові завдання (після кожного розділу) різного рівня складності. Особливість їх в тому, що на кожне запитання у відповідному параграфі є точна відповідь, а всі запитання охоплюють весь основний зміст підручника. Відповідаючи на запитання і виконуючи тести, учень переосмислює, узагальнює та систематизує вивчені відомості, привчається самостійно працювати з підручником.

Зміст підручника повинен мати *практичне спрямування*. Факти, приклади, ілюстрації, які використовуються під час вивчення понять, властивостей геометричних фігур добираються також зі сфери майбутньої професійної діяльності. Доцільно, де це можливо, не лише показувати виникнення геоме-

тричного факту із практичної ситуації, а й ілюструвати застосування його на практиці, у майбутній професійній діяльності, у процесі вивчення інших дисциплін. З цією метою в окремо виділеному блоці завдань «Застосуйте на практиці» подаються практико-зорієнтовані задачі, практичні типові ситуації, де потрібно застосувати вивчений матеріал. Дієвим засобом посилення прикладної спрямованості курсу є метод математичного моделювання. Він дає змогу розширити межі застосування геометричних методів, зокрема у природничих, гуманітарних і соціальних дисциплінах. Один із способів – ознайомлення учнів як з поняттям математичної моделі, так і з методом математичного моделювання, вироблення уявлень про роль цього методу в науковому пізнанні та практиці, формування вмінь свідомо будувати простіші математичні моделі. Вивчаючи геометрію, школярі мають усвідомити, що процес її застосування до розв'язування прикладних задач складається з таких етапів: формалізація (перехід від ситуації, описаної у задачі, до формальної математичної моделі цієї ситуації, і від неї – до чітко сформульованої математичної задачі); розв'язування задач у межах побудованої моделі; інтерпретація одержаного розв'язання задачі та застосування його до вихідної ситуації. Зміст шкільної геометрії, як правило, не виходить за межі математичної моделі, тобто увага приділяється переважно лише другому етапові – розв'язанню задач, вже сформульованих математичною мовою. Тоді як навчальний матеріал повинен забезпечувати оволодіння учнями геометричною культурою такого рівня, коли освоюються всі три виокремлені етапи застосування геометрії до розв'язування задач, які виникають у людській практиці. Це завдання найбільш повно реалізується під час розв'язування задач на оптимізацію, де відшукується найбільше та найменше значення функцій, що залежать від довільного числа змінних величин. Питання прийняття оптимальних рішень людині доводиться розглядати на різних рівнях – від побутового до проблем управління, транспорту, ефективного використання природних ресурсів. Тому підручники з геометрії повинні містити оптимізаційні задачі різних рівнів складності та основні способи їх розв'язання.

Зміст і методичний апарат підручника мають передбачати систематичне використання програмно-педагогічних засобів (демонстраційних, моделюючих, тренажерних). Вони забезпечують можливість активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів, посилити самостійність в опануванні компетенціями, викликати інтерес до навчання геометрії. У процесі використання цих засобів враховуються такі їх можливості: 1) інтегрованість (застосування однакової наочності з різним цільовим призначенням; поєднання наочно-образної інформації із знаково-символьною, спільний аналіз яких сприяє виробленню евристичних, дослідницьких умінь; підкріплення графічних образів понять, властивостей геометричних фігур їх числовими характеристиками, що дає можливість проводити невеликі дослідження); 2) конструктивність (перенесення комп'ютерних зображень реальних предметів та їх властивостей на відповідні моделі, де увага приділяється поелементному їх створенню, внаслідок чого учень самостійно формулює означення нових понять, властивості геометричних фігур чи способи діяльності); 3) інтерактивність

(використання ППЗ у різних методичних технологіях; підтримка активних методів навчання; моделювання та конструювання геометричних об'єктів; логічна організація невеликих фрагментів навчального матеріалу); 4) візуалізація (унаочнення абстрактних геометричних понять, різних граничних переходів шляхом використання динамічних моделей відповідних геометричних об'єктів; різне їх перетворення (переміщення, зміна форми і розмірів, розташування на площині) сприяє розвитку образного мислення, творчих та евристичних його складових).

Висновки. Компетентність виступає результативно-діяльнісною характеристикою шкільної геометричної освіти. Одне з центральних завдань підручника з геометрії для профільного рівня навчання – його навчальні тексти, системи вправ і методичний апарат засвоєння мають забезпечувати оволодіння учнями предметними (змістовими, процесуально-операційними, інформаційно-технологічними, дослідницькими), надпредметними геометричними (міжпредметними і спеціалізуючими – як елемент професійної підготовки) та ключовими компетентностями. Набуття учнями цих компетентностей покращується, якщо в процесі відбору змісту підручника дотримуватись таких загальних вимог: забезпечення мотивації, інтересу до оволодіння компетентностями; науковість і доступність навчальних текстів; узгодженість змісту профільного курсу з академічним; практична та прикладна спрямованість змісту; засвоєння не лише формально-логічних, але й оперативних знань; диференційоване навчання геометрії за рахунок різнорівневої складності навчального матеріалу; адекватність мислених образів практичному досвіду; організація дослідницької діяльності; активне використання програмно-педагогічних засобів (демонстраційних, моделюючих, тренажерних). У процесі використання цих засобів доцільно враховувати такі їх можливості: інтегрованість, конструктивність, інтерактивність, візуалізація.

Література

1. Геометрія : підруч. для 11 кл. загальносвіт. навч. закладів (академічний та профільний рівні) / [М. І. Бурда, Н. А. Тарасенкова, І. М. Богатирьова, О. М. Коломієць, З. О. Сердюк]. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 304 с.
2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального обучения / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
3. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу : монографія / О. І. Локшина. – К. : Богданова А. М., 2009. – 404 с.
4. Профільне навчання: Теорія і практика : зб. наук. праць за матеріалами методол. семінару НАПН України. – К. : Пед. преса, 2006. – 200 с.

References

1. Neometriia: pidruch. dlia 11 kl. zahalnosvit. navch. zakladiv (akademichnyi ta profilnyi rivni) / [M. I. Burda, N. A. Tarasenkova, I. M. Bohatyrova, O. M. Kolomyiets, Z. O. Serdiuk]. – K. : Vydavnychydym «Osvita», 2013. – 304 s.
2. Problemyi razvivayushchego obucheniya: Opyit teoreticheskogo i eksperimentalnogo obucheniya / V. V. Davydov. – M. : Pedagogika, 1986. – 240 s.

3. Lokshyna O.I. Zmist shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: monohrafiia. – K. : Bohdanova A. M., 2009. – 404 s.

4. Profilne navchannia: Teoriia i praktyka : zb. nauk. prats za materialamy metodoloh. seminaru NAPN Ukrainy. – K. : Ped. presa, 2006. – 200 s.

Бурда М.И.

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНИКА ПО ГЕОМЕТРИИ ДЛЯ ПРОФИЛЬНОГО УРОВНЯ: КАКИМ ЕМУ БЫТЬ

В статье предлагаются общие требования к разработке учебных текстов, системы упражнений и методического аппарата учебника по геометрии для профильного уровня обучения. Обосновывается, что приведенные требования и пути их реализации учитывают виды и содержание компетентностей учащихся – предметных (содержательных, процессуально-операционных, информационно-технологических, исследовательских), надпредметных геометрических (межпредметных, специализирующих – как элемент профессиональной подготовки) и ключевых.

***Ключевые слова:** содержание, учебник по геометрии, требования, профильный уровень.*

Burda M.

THE CONTENT OF THE TEXTBOOK ON GEOMETRY FOR PROFILE LEVEL: WHAT IT SHOULD BE

General requirements for the development of educational texts, tasks systems and methodical apparatus of textbook on geometry for the profile level are proposed, in particular: ensuring the motivation and interest in mastering the competencies; scientism and the availability of educational texts; the coordination of the profile course content with the academic one, practical and applied focus of the content; mastering not only the formal-logical but operational knowledge; differentiated teaching of geometry due to the multilevel complexity of educational material; the adequacy of imaginary images to practical experience; organization of research activity; the active use of software and teaching resources (demonstrating, modeling, training). Given proofs of requirements and ways of their realization should take into consideration with the type and content of the students' competences – subject geometrical (substantive, procedural-operational, information-technology, research), interdisciplinary geometrical (intersubject and specializing – as an element of professional training) and key.

***Keywords:** content, textbook on geometry, requirements, profile level.*

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК-НАВИГАТОР ПО ХИМИИ: ОПЫТ РАЗРАБОТКИ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

И. Н. Варакса,

кандидат физико-математических наук (Республика Беларусь);

Т. А. Колевич,

кандидат химических наук (Республика Беларусь)

В статье представлены результаты разработки электронного учебника-навигатора по химии в формате EPUB. Книга, помимо текстового материала, включает большое число иллюстраций, формул, таблиц, интерактивных фрагментов (видеофайлы, тестовые задания, гиперссылки) и предназначена для чтения на планшетных устройствах под управлением IOS и в перспективе OS Android. Разработанное пособие является частью комплекса электронных средств обучения, используемых в учебном процессе Лицея Белорусского государственного университета и показавших высокую эффективность.

Ключевые слова: *электронные учебные пособия; контент ЭСО; формат EPUB.*

Постановка проблемы. В настоящее время в образовательный процесс все активнее внедряются электронные средства обучения (ЭСО). Их преимущества перед материалами на бумажных носителях следующие: компактность (весь необходимый учебный материал может содержаться в одном компьютере или планшете), экономичность (не требуют бумаги для изготовления, отсюда и экологичность), возможность совершенствования (вместо переиздания выпускается новая версия), привлекательность для молодежи и т. д.

Имеющиеся на сегодняшний день ЭСО в своем большинстве ориентированы для использования на компьютерах. Это многочисленные обучающие ресурсы на компакт-дисках, а также образовательные онлайн-сервисы.

В то же время одной из основных тенденций развития образовательной среды в условиях информационного общества является ее насыщение портативными средствами коммуникации – планшетами и смартфонами.

Экспериментальный проект по использованию электронных планшетных устройств в учебном процессе Лицея Белорусского государственного университета, осуществлявшийся в 2011–2013 гг. выявил отсутствие учебных пособий, оптимизированных для использования на планшетных устройствах. Имеющаяся на сегодняшний день электронная учебная литература представляет в большинстве своем тексты в формате PDF, который не позволяет в достаточной степени использовать возможности устройства для чтения (навигация, масштабирование, включение мультимедиа и интерактивных элементов).

В Республике Беларусь наличие электронных учебников в формате PDF с возможностью скачивания ограничивается книгами, размещенными на

Национальном образовательном портале (www.adu.by). Значительная часть учебных пособий представляет собой отсканированные бумажные издания или результат вывода в PDF файл оригинал-макета учебника. Главный недостаток книги в формате PDF – невозможность использования потенциала электронных устройств чтения: навигации, выделения, создания закладок, включения анимации и интерактивных моделей. Точное позиционирование текста на PDF странице также является недостатком при чтении посредством устройств с малыми диагоналями экранов (6-8 дюймов). Данный класс устройств в последнее время получил широкое распространение и включает в себя большинство букридеров с экранами на электронных чернилах и планшетов под управлением OS Android, а также iPad и iPad Mini. Чтение документа в этом случае превращается в череду операций по изменению масштаба и скроллинга внутри каждой страницы, что не способствует целенному восприятию текста. Очевидно, что такое положение в области учебного книгоиздания не соответствует ни возможностям современных технологий, ни потребностям образовательного процесса. Файлы учебников в формате PDF занимают значительный объем, например, общий объем учебников для 10 класса составил более 1 Гб.

Цель статьи. Одним из перспективных направлений развития учебного электронного книгоиздания является создание электронных учебных пособий в формате с плавающей версткой, предполагающем возможности включения гиперссылок, мультимедийного контента, интерактивных элементов и пригодного для использования на устройствах под управлением различных операционных систем. Эти качества сочетает в себе **электронный учебник-навигатор** – центральный (структурообразующий) компонент учебно-методического комплекса нового поколения, обеспечивающий координацию основного учебного контента (содержания учебника) с материалами других компонентов УМК, ключевыми параметрами которого являются гипертекстовая основа, мультимедийность контента, интерактивность, кроссплатформенность. Данная статья представляет опыт разработки подобного учебного издания.

Основной материал. Электронный учебник-навигатор объединяет в себе традиции и инновации, а поэтому имеет ряд специфических требований к его подготовке и выпуску. Одно из важнейших требований к электронному изданию – *формат с плавающей версткой*. Плавающая верстка, в отличие от фиксированной, позволяет изменять параметры форматирования, в первую очередь размеры шрифта, и приспособлять контент к размерам экрана устройства чтения. Наиболее распространенными из таких форматов являются HTML, FB2, MOBI, EPUB. Среди форматов электронных книг стандартом является EPUB, который был разработан и поддерживается International Digital Publishing Forum (IDPF) – некоммерческой организацией состоящей из издательств, компаний по разработке программного обеспечения, производителей устройств для чтения, издательских ассоциаций и ассоциаций, представляющих интересы инвалидов с нарушениями слуха и зрения. Первая версия

формата была одобрена в 1999 году. Формат позволяет издателям производить и распространять цифровую публикацию в одном контейнере, обеспечивая совместимость между программным и аппаратным обеспечением, необходимым для воспроизведения цифровых книг и других публикаций с плавающей вёрсткой. Книга в формате EPUB может содержать не только вербальный, но также видео-, аудио- и интерактивный контент.

Преимущество электронных книг перед книгами на бумажном носителе – большие возможности невербального представления информации в виде *мультимедийного и интерактивного контента*. В первую очередь можно отметить широкие возможности использования цвета для выделения отдельных фрагментов текста и для представления иллюстративного материала. Современная аппаратная база открывает возможности для создания книг с красивым цветовым оформлением, в то же время, нужно учитывать тот факт, что не теряет актуальности и черно-белый вариант воспроизведения контента на достаточно распространенных устройствах, работающих по принципу электронных чернил (e-ink), считающихся наиболее безопасными для зрения. Современные тенденции развития цифровой техники позволяют считать наиболее перспективным создание цветного контента, так как характеристики экранов воспроизводящих устройств постоянно улучшаются. Например, разрешающая способность экрана Retina планшетов Apple составляет более 300 ppi (2048x1536) с неразличимыми глазом отдельными пикселями.

В электронное учебное пособие могут быть включены элементы, наличие которых принципиально невозможно для бумажной книги. Кроме цветовых объемных рисунков, возможно включение в электронную книгу иллюстраций в gif формате, позволяющем создавать анимированные цветные модели молекул. Эти модели могут создаваться в виде трехмерных изображений, которые можно просматривать с помощью специальных очков.

Мультимедийный контент включает видеофайлы, иллюстрирующие практическую часть учебного материала. Для учебника по химии это видеозаписи химических экспериментов. Видеофайлы контейнера EPUB – это файлы формата MP4. Размеры таких файлов составляют несколько десятков мб, даже в HD-качестве.

Интерактивный контент представляет собой гиперссылки, позволяющие учащемуся обращаться за справкой к другому ресурсу при условии подключения устройства к сети.

В случае работы в off-line режиме возможности интерактивного обучения с использованием сетевых ресурсов отсутствуют. Тем не менее, для таких случаев существуют возможности включения в электронный учебник интерактивных элементов. Для данного учебника-навигатора это наборы тестовых заданий различного формата, позволяющих учащемуся провести самоконтроль по итогам изучения определенного раздела. Задания размещаются в конце параграфов, подобно вопросам по содержанию в бумажном учебнике. На данном этапе разработки это тесты открытого типа с одним

или несколькими вариантами правильных ответов. Содержание вопросов соответствует содержанию изучаемого параграфа, то есть, ответив неправильно, учащийся может обратиться к теоретическому разделу и самостоятельно получить правильный ответ. Формат подобного ресурса напоминает интерактивный элемент lesson платформы MOODLE. Эти модули показали высокую эффективность в учебном процессе, в связи с чем использование данной идеологии для автономного электронного ресурса представляется актуальным и своевременным [1]. Внедрение интерактивных модулей стало возможным в третьей версии стандарта EPUB, основанной на HTML5 и CSS3. Все тестовые модули созданы на языке JavaScript и могут быть отображены на устройствах, поддерживающих EPUB 3.0. Чтение контента в формате EPUB 3.0 можно осуществлять как на компьютерах, так и на мобильных устройствах – планшетах и даже на смартфонах.

Мобильные устройства Apple наиболее приспособлены для чтения электронных книг в формате EPUB посредством встроенной программы iBooks, которая сочетает в себе минималистичный дизайн и удобный в использовании интерфейс. Приятная на глаз анимация при перелистывании страниц создает ощущение чтения настоящей печатной книги. Помимо прочего, пользователь может настроить для себя необходимый размер букв, подходящий шрифт и стиль, которых в программе три: обычный, сепия и ночь. Стиль «ночь» позволяет просматривать изображения в 3D-формате, которые можно использовать для иллюстрации пространственного строения молекул. В iBooks присутствует возможность выделять фразы и текст из книги, оставлять пометки и запрашивать значение слова в интернете. Данные функции особенно актуальны для школьников.

Учебник в формате EPUB при помощи мобильного Safari можно скачать на iPhone и iPad после открытия в iBooks, при этом нет необходимости подключать планшет к компьютеру или ноутбуку. У iBooks есть аналоги, такие как uBooks, позволяющая скачивать файлы через браузер и поддерживающая синхронизацию с Dropbox, но уступающая по дизайну. Имеются и другие программы для чтения электронных книг в формате EPUB для iPad, такие как Marvin for iOS. Kindle, TotalReader, но большинство из них являются платными.

Самыми массовыми устройствами для чтения электронных книг и медиаконтента являются планшеты под управлением операционной системы Android. Наиболее распространенные программы для чтения на устройствах под управлением OS Android – свободно распространяемые Aldiko, Cool Reader и другие, имеют более скромный интерфейс и ограниченные возможности по сравнению с устройствами Apple. Если с отсутствием декоративных элементов можно мириться, явным минусом этих программ являются ограниченные возможности чтения графического наполнения книг в формате EPUB. При этом не всегда корректно воспроизводятся формулы, рисунки, таблицы, ограничены шрифтовые возможности, что негативно

отражается на восприятии содержания. В то же время стремительное совершенствование Android-устройств касается и их программного обеспечения.

В последнее время новейшие планшеты Samsung, Lenovo и др. оснащаются более совершенными программами для чтения, возможности которых не уступают программному обеспечению Apple. Можно отметить программу Universal Book Reader (UB Reader), являющейся частью встроенного программного обеспечения планшетов Samsung Galaxy Note, с хорошими графическими возможностями. Учитывая быстрое развитие этой области компьютерной техники, появление более совершенных программ для чтения на устройствах Android не заставит себя ждать.

Анализ программных и аппаратных возможностей современной мобильной компьютерной техники показал, что выбор формата EPUB для создания учебника-навигатора для учащихся является актуальным и своевременным. Современные версии EPUB позволяют, помимо текста и графического материала, включать в книгу видеофайлы, интерактивные тестовые задания и гиперссылки. Книги в формате EPUB хорошо воспроизводятся на подавляющем большинстве современных устройств для чтения, причем возможности воспроизведения контента постоянно расширяются.

В перспективе можно рассматривать возможность создания библиотеки учебной литературы для школ в данном формате. Главный сдерживающий фактор – отсутствие необходимого контента.

Несмотря на очевидные преимущества формата EPUB, использование его для создания учебной литературы по точным наукам сдерживается спецификой содержания, предполагающего наличие многочисленного графического материала (формул, рисунков, таблиц). Поэтому неудивительно, что ассортимент имеющихся книг в формате EPUB ограничивается, в основном, литературой, содержащей только текст (художественные произведения, литература по гуманитарным наукам).

В Республике Беларусь сегодня ведется работа по созданию электронного учебного пособия по химии для старшей ступени средней общеобразовательной школы в формате EPUB. В основу электронного издания положено пособие по органической химии, изданное на бумажном носителе и успешно применяющееся в учебном процессе лицея Белорусского государственного университета [2]. Текстовая часть данного пособия конвертирована в формат EPUB и дополнена иллюстративным материалом, таблицами и интерактивными элементами (гlossарием, видеофрагментами, тестовыми заданиями, гиперссылками).

Чтение учебного материала требует концентрации внимания, поэтому авторы не ставили задачу перегружать электронную книгу отвлекающими факторами, для чего она должна быть похожа на обычный учебник. Пособие содержит изложение учебного материала по химии в соответствии с учебной программой. Параграфы, посвященные освещению отдельных вопросов, иллюстрированы многочисленными формулами, цветными рисунками,

таблицами. Для ряда изучаемых химических реакций имеются вставки с видеозаписями соответствующих опытов. Размеры видеофайлов в формате MP4 длительностью около одной минуты не превышают 2 мб. В конце параграфов имеются вопросы по содержанию изложенного материала, тестовые задания и расчетные задачи. Часть тестов является интерактивной: учащийся должен ответить на поставленный вопрос, выбрав один ответ из нескольких предложенных, в случае неправильного ответа программа указывает на правильный.

Для создания файла электронного издания с расширением EPUB использована открытая программа Sigil, позволяющая импортировать текстовые и HTML-файлы, изображения формата jpeg, png, gif, svg. Программа автоматически создает оглавления, дает возможность вставлять гиперссылки, видеофайлы, редактировать метаданные. Размер файла учебного пособия составляет примерно 10-20 Мб.

Для редактирования текстовых фрагментов пригоден встроенный в Sigil редактор, использующий XHTML5 для представления текста; CSS3 для управления содержимым экрана; MathML для представления несложных формул.

Рисунки и громоздкие формулы представлены в формате png. При этом физический размер рисунка адаптируется под наиболее распространенный размер экрана устройства для чтения (5-7 дюймов). Рисунки и формулы такого формата хорошо читаются на устройствах под управлением OS Android и планшетах iPad. Для смартфонов с экранами меньшего размера может быть создана версия с меньшим физическим размером рисунков.

Выводы. Учебник-навигатор по органической химии представляет собой электронную книгу в формате EPUB, содержание которой соответствует программе по химии для учреждений общего среднего образования. Книга содержит иллюстративный материал, видеофрагменты, интерактивные тесты, гиперссылки.

Дальнейшее совершенствование электронных учебных пособий касается адаптации их к новым редакциям программ, используемых при создании, учету требований новых средств для чтения. Эта работа позволит в будущем создавать кроссплатформенный образовательный контент для планшетных устройств, имеющихся сейчас практически у каждого школьника.

Литература

1. Колевич Т. А. Интерактивные электронные средства обучения химии на базе образовательной платформы MOODLE / Т. А. Колевич // Дорожная карта информатизации: от цели к результату : тезисы докладов открытой Междунар. науч.-практ. конф. (12–13 нояб. 2014 г., г. Минск, Беларусь) / под ред. Т. И. Мороз. – Минск : МГИРО, 2014. – 132 с. – С. 27–28.
2. Колевич Т. А. Органическая химия : пособие для учащихся / Т. А. Колевич, Вадим Э. Матулис, Виталий Э. Матулис, И. Н. Варакса. – Мн. : Издательский центр БГУ, 2014. – 231 с.

References

1. Kolevich T. A. Interaktivnyye jelektronnyye sredstva obuchenija himii na baze obrazovatel'noj platformy MOODLE / T. A. Kolevich // Dorozhnaja karta informatizacii: ot celi k rezul'tatu : tezisy dokladov otkrytoj Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (12–13 nojab. 2014 g., g. Minsk, Belarus') / pod red. T. I. Moroz. – Minsk : MGIRO, 2014. – 132 s. – S. 27–28.
2. Kolevich T. A. Organicheseskaja himija : posobie dlja uchashhihsja / T. A. Kolevich, Vadim Je. Matulis, Vitalij Je. Matulis, I. N. Varaksa. – Mn. : Izdatel'skij centr BGU, 2014. – 231 s.

Варакса І. Н., Колевич Т. О.

ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК-НАВІГАТОР З ХІМІЇ: ДОСВІД РОЗРОБКИ У РЕСПУБЛІЦІ БІЛОРУСЬ

У статті представлено результати розробки електронного підручника-навігатора з хімії у форматі EPUB. Книга, окрім текстового матеріалу, містить велику кількість ілюстрацій, формул, таблиць, інтерактивних фрагментів (відеофайли, тестові завдання, гіперпосилання) і призначена для читання на планшетних пристроях під управлінням IOS, а у перспективі – OS Android. Розроблений посібник є частиною комплексу електронних засобів навчання, що використовуються в навчальному процесі Ліцею Білоруського державного університету і показали високу ефективність.

Ключові слова: електронні навчальні посібники, контент ESO, формат EPUB.

Waraxa I., Kolevich T.

ELECTRONIC TEXTBOOK-NAVIGATOR IN CHEMISTRY

The results of the development of electronic textbook-navigator in chemistry (EPUB). Textbook, in addition to the text material, include a large number of illustrations, formulas, tables, interactive fragments and are intended to be read on tablet devices running iOS and OS Android (in perspective). The textbook is a part of the effective learning tools used in the educational process of BSU Lyceum.

Keywords: electronic textbooks; content IRB; format EPUB.

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПІДРУЧНИКІВ З МАТЕМАТИКИ ДЛЯ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Д. В. Васильєва,

кандидат педагогічних наук

Статтю присвячено проблемі підвищення аксіологічного потенціалу шкільних підручників алгебри і початків аналізу в умовах реалізації компетентнісного підходу до навчання. Розкривається необхідність включення в систему навчання математики прийомів, що сприяють формуванню ціннісних орієнтацій старшокласників. Розглядаються приклади задач, спрямованих на формування загальнолюдських цінностей.

Ключові слова: аксіологічний потенціал, цінності, навчання математики, старша школа, підручники алгебри і початків аналізу.

Постановка проблеми. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. визначено низку перспективних завдань, серед яких:

- оновлення цілей і змісту освіти на основі компетентнісного підходу й особистісної орієнтації, урахування світового досвіду та принципів сталого розвитку;
- побудова ефективної системи національного виховання на засадах загальнолюдських, полікультурних, громадянських цінностей, забезпечення фізичного, морально-духовного, культурного розвитку дитини, формування соціально зрілої творчої особистості, громадянина України і світу, підготовка молоді до свідомого вибору сфери життєдіяльності;
- посилення мовної, інформаційної, екологічної, економічної, правової підготовки учнів і студентів.

До основних напрямів реалізації Національної стратегії зараховують модернізацію структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу та впровадження нових державних стандартів загальної середньої освіти.

Відповідно до положень нової редакції Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, в основу побудови змісту навчання й організації процесу його здійснення в школі, зокрема навчання математики, покладено компетентнісний підхід – спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна та предметна (галузєва) компетентності. Компетентність – набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, які можуть цілісно реалізуватися на практиці.

У Навчальній програмі з математики для учнів 10–11 класів основною метою навчання математики визначено формування в учнів математичної та ключових компетентностей на рівні, достатньому для забезпечення життєді-

яльності, успішної самореалізації особистості у динамічному інформаційному суспільстві (сучасному світі) та подальшого вибору й успішного опанування професій, які безпосередньо пов'язані з математикою або потребують активного використання її методів. До основних завдань, що мають забезпечити досягнення зазначеної мети, окрім інших, також належать екологічне, естетичне, громадянське виховання, формування позитивних рис особистості та життєвих і соціально-ціннісних компетентностей.

Отже, модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу та впровадження нових державних стандартів загальної середньої освіти вимагають підвищення аксіологічного потенціалу шкільних підручників математики.

Аналіз останніх досліджень. Складовими компетентності є знання, уміння, досвід, цінності та ставлення. Досвід учень набуває в процесі роботи з підручником: вивчення теоретичного матеріалу, розв'язування вправ, аналіз ілюстрацій тощо. Кожен підручник, рекомендований МОН, містить відповідний матеріал, за допомогою якого учень може здобути знання та сформувані відповідні вміння. Сучасні підручники, орієнтовані на компетентнісний підхід у навчанні, мають містити відомості та задачі, які були б спрямовані на формування в учнів суспільно значущих цінностей і позитивного ставлення до себе, оточуючих, держави, сім'ї тощо, тобто розкривати аксіологічний потенціал математичної освіти.

Аксіологічні засади освіти розкрито в роботах В.П. Андрушенка, І.Д. Беха, М.І. Бурди, Т.В. Бутківської, В.М. Галузинського, С.У. Гончаренка, М.Б. Євтуха, М.І. Жалдака, І.А. Зязюна, М.Я. Ігнатенка, В.Г. Кременя, Є.О. Лодатка, Г.О. Михаліна, В.В. Молодиченка, Ю.І. Мальованого, В.О. Огнев'юка, С.А. Ракова, О.Я. Савченко, З.І. Слєпкань, О.В. Сухомлинської та інших науковців.

Теоретичні та методичні основи ціннісної проблематики стосовно навчання в школі розглядалися для:

- початкових класів (П.М. Волошин, О.М. Лавроненко, К.Д. Шевчук);
- основної школи (В.П. Горашук, Н.О. Євдокимова, О.П. Омельченко);
- старшої школи (Л.М. Білас, О.В. Кириченко, В.І. Слєпчук, О.С. Троцька).

Зазначені вище дослідження стосувалися загальних питань виховання та навчання в школі, історіографії формування ціннісних орієнтацій учнів у різні часи, окремих аспектів навчально-пізнавальної діяльності учнів, засад формування конкретних цінностей учнівської молоді тощо.

Психолого-педагогічні функції шкільних підручників досліджували М.І. Бурда, Н.М. Буринська, Ю.З. Гільбух, О.К. Дусавицький, Г.С. Костюк, І.Я. Лернер, Н.О. Менчинська, В.О. Онищук, Н.Ф. Талізїна, І.С. Якиманська та інші науковці.

Загальні методичні вимоги до відбору змісту шкільних підручників з математики обґрунтовано у статті [3]. Автор зазначає, що у зміст підручників доцільно поряд з питаннями, пов'язаними з логічною побудовою курсів,

якомога ширше використовувати образно-чуттєвий, естетичний, художньо-графічний, емоційно-ціннісний потенціал математики. Зміст має відображати досвід творчої діяльності, відповідні ціннісні орієнтації (фрагменти історії математики, математичних теорій і методів, долі вчених, які творили науку, зробили визначні відкриття, тощо) [3, с. 83].

Окремі питання формування ціннісних орієнтацій підростаючого покоління на основі створення та використання сучасних підручників висвітлювали Г. О. Васьківська [6], М. В. Васьківський [4], С. В. Косянчук [6], В. С. Яценко [9] та інші. Сучасні підручники з математики [1], [2], [7], [8] містять матеріал, що стосується національного та патріотичного виховання, екології довкілля та здорового способу життя, збереження природи та ресурсів.

Конкретні приклади розкриття аксіологічного потенціалу навчання математики розглянуто в роботах В. Г. Бевз, О. О. Грибюк, В. В. Ковалюк, Л. О. Соколенко, Г. О. Корінь, Д. А. Возносименко, О. Д. Нікуліної та інших.

Постановка цілей статті. Метою статті є розкриття аксіологічного потенціалу змістового наповнення сучасних підручників математики, зокрема підручників з алгебри і початків аналізу.

Відповідно до мети, сформульовано завдання: визначити структурні елементи підручника та навчальні теми, які найбільшою мірою уможливають формування ціннісних орієнтацій учнів у процесі навчання математики; розглянути конкретні приклади задач, що містяться в сучасних підручниках алгебри і початків аналізу, у процесі розв'язування яких відбувається формування загальнолюдських цінностей; дібрати математичні задачі про формування, збереження та зміцнення здоров'я, тобто задачі валеологічного змісту, які доцільно включити у підручники математики для старшої школи.

Виклад основного матеріалу. Математика завжди була і є невід'ємною та суттєвою складовою частиною людської культури, ключем до пізнання навколишнього світу, основою науково-технічного прогресу, універсальною мовою і важливим компонентом розвитку особистості. Саме тому математичні знання, як елемент науки та культури, варто передавати наступним поколінням через створення адекватної системи математичної освіти. Основними положеннями освіти стають: пріоритет соціально-мотиваційних факторів і загальнолюдських цінностей, методологічна переорієнтація освіти на особистість та найповнішу реалізацію здібностей, інтелектуального, духовного і творчого потенціалу молодшої людини [3, с. 78].

Підручник – це навчальне видання, яке систематизовано відтворює зміст навчального предмета, курсу, дисципліни відповідно до офіційно затвердженої або експериментальної навчальної програми. Сучасний підручник з математики – модель освітнього процесу в школі. Він є джерелом знань, засобом навчання та думання, постійного самовдосконалення, інструментом для досягнення освітньої та виховної мети, зокрема: формування світогляду учнів, розвитку здібностей особистості, формування навичок адаптації підростаючого покоління в суспільстві тощо.

На сучасному етапі розвитку людства математику цілком справедливо можна зарахувати до ключових чинників розвитку цивілізації. Саме тому зміст підручників з математики повинен мати не лише логіко-інтелектуальний характер, а й відображати аксіологічний (ціннісний) та культурологічний потенціал математичної науки.

Аксіологічний потенціал підручника математики розуміємо як потенційну можливість на основі підручника за допомогою цілеспрямованої методики впливати на формування ціннісних орієнтацій учнів і досягати якісних змін особистості.

Дослідження проблеми «Науково-методичне забезпечення компетентісно орієнтованого навчання математики в старшій школі на профільному рівні» відділу математичної та інформатичної освіти Інституту педагогіки НАПН України, зокрема шляхів реалізації аксіологічного підходу до навчання математики в школі, потребувало проведення аналізу змісту та структурних елементів чинних підручників з математики. Результати аналізу сучасних підручників з алгебри і початків аналізу дають підстави стверджувати, що майже всі вони містять (у різному обсязі) навчальний матеріал, спрямований на формування ціннісних орієнтацій учнів. Варто зауважити, що в структурі сучасних підручників різних авторів можна виокремити багато спільних компонентів (вступ, теоретичний матеріал, система задач, історичні відомості, ілюстрації, запитання для самоконтролю, систематизуючі таблиці тощо). Майже для кожного структурного елементу можна дібрати матеріал та його оформлення, щоб реалізувати аксіологічний підхід. Наприклад, на форзаці підручника [1] розміщено фото пам'ятника всесвітньо відомому українському математику М. П. Кравчуку і текст «Моя любов – Україна і математика. Ці слова Михайла Пилиповича Кравчука (1892–1942) викарбовано на гранітному постаменті пам'ятника науковцеві. Ми сподіваємося, що це патріотичне висловлювання видатного українського математика стане для вас надійним дороговказом на шляху до професіоналізму».

У підручнику [8, с. 457] як додатковий матеріал розглядається питання про вибірковий метод. Суть цього методу розкривається через декілька прикладів, що стосуються:

- методики визначення кількості риб у ставку, придатних для вилову;
- історії про помилки, допущені журналом у передбаченні результатів президентських виборів у США;
- різних ризиків у прийнятті рішень.

Детальна характеристика цих прикладів авторами підручника з позиції застосування статистичних методів уможливорює розкриття перед учнями аксіологічного потенціалу математичного знання. За умови правильної організації вивчення учнями цього матеріалу вчителі можуть створити сприятливі умови для формування у старшокласників низки громадянських і демократичних цінностей.

І все-таки найкращим засобом формування різного виду цінностей в учнів

є розв'язування задач з відповідними фабулами. Розглянемо декілька прикладів задач валеологічного змісту, що містяться у сучасних підручниках алгебри для старшої школи (у різних навчальних темах).

1. У місті з населенням 57 100 осіб було проведено медичне обстеження з метою визначення частки людей з певною групою крові. Виявилось, що 18 786, 20 442, 13 247, 4 625 осіб мають відповідно I, II, III, IV групи крові. Який відсоток мешканців міста мають I, II, III, IV групи крові [7, с. 43]?

2. Під час медичного обстеження кров'яного тиску у курсантів (в умовах навчального навантаження) одержані такі результати:

x_i	112	114	116	118	120	122	124	126	128	130
n_i	5	20	30	40	40	30	20	10	3	2

Знайдіть центральні тенденції вибірки [2, с. 298].

4. Під час епідемії грипу було обстежено 80 000 жителів. Виявилось, що серед них частота хворих на грип становить 12,3 %. Окрім того, було з'ясовано, що серед захворілих 2 245 людей робили щеплення проти грипу. Оцініть ймовірність події «навмання вибрана людина, серед тих, хто хворіє на грип, робила щеплення проти грипу» [1, с. 303].

5. Ємність легень людини, вік якої не менше 10 років, наближено можна виразити функцією $t(x) = \frac{110(\ln x - 2)}{x}$, де $x \in [10; 100]$ – вік людини в роках, $t(x)$ – ємність легень в літрах. Визначте, в якому віці ємність легень людини найбільша і чому вона дорівнює [2, с. 199]?

У явному вигляді ці задачі не висвітлюють проблем здоров'язбереження. Ймовірно, багатьох учнів навіть не зацікавлять фабули цих задач. Проте вчитель має розуміти, що відсутність актуалізації у конкретного учня, коли він не сприймає навчальний матеріал чи конкретну задачу, не означає, що втрачається аксіологічний потенціал математичного знання. Основне завдання вчителя – розкривати цей потенціал різними способами, у тому числі й за допомогою підручника.

Першу задачу старшокласникам пропонують під час вивчення теми «Відсоткові розрахунки». Після її розв'язування доцільно запитати учнів, чи кожен знає свою групу крові. Навіщо це потрібно? Яку групу крові мають близькі родичі?

Друга задач стосується статистики (збирання, обробки та вивчення різних даних, пов'язаних з масовими явищами, процесами та подіями). У процесі її розв'язування можна запропонувати учням провести дома дослідження кров'яного тиску членів родини (до і після різного роду навантажень) і зробити відповідні висновки.

Розв'язання третьої задачі можна було б доповнити реченням: «На вашу думку, чи ефективним є щеплення проти грипу?».

Четверта задача пропонується для домашньої роботи в темі «Найбільше і найменше значення функції». Це нелегка задача. Вона належить до рівня В. Для слабших дітей її розв'язання (а для учнів усього класу – перевірка

правильності розв'язання) може супроводжуватися графічною ілюстрацією, виконаною за допомогою комп'ютерної програми. На графіку дуже добре видно, що після 16 років обсяг легенів збільшується лише упродовж наступних десяти років, а потім стрімко зменшується. Учитель має можливість зауважити про шкідливість куріння та необхідність дотримання здорового способу життя. Навіть учні, які на перший погляд скептично поставилися до цих відомостей, з часом можуть замислитися над станом власного здоров'я.

Не до кожної теми, що розглядається в підручнику, можна дібрати відповідні аксіологічні задачі. Наприклад, важко це зробити при викладі теми «Формули додавання для тригонометричних функцій та наслідки з них», оскільки вивчення цієї теми покликане збагатити математичний апарат учня. Однак в кінці параграфа, в рубрику «Задачі на повторення», можна включати задачі, що сприятимуть, наприклад, формуванню екологічних цінностей учня. Наведемо приклади таких задач.

1. В Україну щороку ввозиться 300 млн штук батарейок. Одна неутілізована батарейка може отруїти 400 л води. Який приблизно об'єм води щороку отрує населення України, не утилізуючи використані батарейки. Запишіть відповідь у стандартному вигляді. Дізнайтесь більше про львівський завод «Аргентум», що займається переробкою батарейок в Україні.

2. Сучасні люмінесцентні лампи містять від 4 до 150 міліграм ртуті. Підрахуйте в середньому кількість ртуті, яка щороку потрапляє до смітників біля будинку, в якому 100 квартир, якщо одна сім'я викидає, неутілізуючи, приблизно одну лампочку в рік.

Коментар учителя до другої задачі може бути таким: «Задумайтесь! Один грам ртуті, який потрапив у довкілля, здатний призвести до забруднення більше ніж 3 300 000 м³ повітря чи 200 000 м³ води. Навіть його мізерні дози можуть викликати гострі фізичні та психічні розлади. Тож, якщо лампа розбилася, фахівці радять не просто ретельно зібрати залишки, але й обробити місце, де впала лампа, звичайною марганцівкою, а кімнату провітрити. Дізнайтесь, де знаходяться пункти утилізації люмінесцентних ламп у вашому місті. Розкажіть про це вашим знайомим».

Запропоновані задачі містять елемент дослідницького завдання, а тому спонукають учнів дізнатися більше про проблему та шляхи її вирішення. Якщо вчитель працює з підручником, у якому містяться такі задачі, то може додатково стимулювати учнів до знаходження та опрацювання потрібної інформації – попросити бажаючих учнів підготувати доповідь, опрацювати дані, що містяться в Інтернеті, та зробити висновок.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Орієнтація процесу навчання та виховання в школі на формування в учнів системи загальнолюдських, національних, громадянських, особистісних та інших цінностей, що визначають ставлення підростаючого покоління до світу, своєї діяльності та самих себе відповідає аксіологічному підходу в шкільній освіті. Основним засобом навчання математики є підручник, який учні використовують під час

навчально-пізнавальної діяльності в школі та вдома. Оскільки в сучасному підручнику з математики закладається модель освітнього процесу, то його використання всіма суб'єктами навчально-виховного процесу має сприяти реалізації аксіологічного підходу до навчання.

Аксіологічний потенціал курсу алгебри і початків аналізу переважно концентрується у навчальному матеріалі, що стосується відсотків, властивостей і графіків функцій, статистичних даних, теорії ймовірності, комбінаторики, рівнянь та їх систем, похідної та інших тем шкільної програми. Включення завдань аксіологічного спрямування у курс математики старшої школи необхідно здійснювати з урахуванням профілю навчання і програмного матеріалу.

Перспективи подальших досліджень полягатимуть в обґрунтуванні аксіологічного потенціалу інших структурних елементів підручників для старшої школи. Заслужують на окреме дослідження щодо аксіологічного потенціалу сучасні підручники з геометрії.

Література

1. Алгебра. 11 клас : підруч. : для загальноосвіт. навч. закл. : академ. рівень, профіл. рівень / А. Г. Мерзляк, Д. А. Номіровський, В. Б. Полонський, М. С. Якір. – Х. : Гімназія, 2011. – 431 с.

2. Бевз Г. П. Алгебра (Алгебра і початки аналізу) : підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл. : академ. рівень, профіл. рівень / Г. П. Бевз, В. Г. Бевз, Н. Г. Владімірова. – К. : Освіта, 2011. – 400 с.

3. Бурда М. І. Компетентнісна орієнтація змісту шкільних підручників з математики / М. І. Бурда // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2014. – Вип. 14. – С. 78–85.

4. Васьківський М. В. Ціннісно-орієнтований підхід до професійного самовизначення старшокласників як умова реалізації профільної спрямованості змісту сучасного підручника / М. В. Васьківський // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2014. – Вип. 14. – С. 121–129.

5. Возносименко Д. А. Валеологічне виховання на уроках математики / Д. А. Возносименко // Математика в рідній школі : науково-методичний журнал. – 2014. – № 12. – С. 21–25.

6. Косянчук С. В., Васьківська Г. О. Формування ціннісно-сміслових орієнтацій учнів старшої школи засобами змісту сучасного підручника / С. В. Косянчук, Г. О. Васьківська // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2011. – Вип. 11. – С. 107–120.

7. Математика. 10 клас : підруч. для загальноосвіт. навч. закладів. Рівень стандарту / О. М. Афанасьєва, Я. С. Бродський, О. Л. Павлов, А. К. Сліпенко. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. – 480 с.

8. Математика. 11 клас : підруч. для загальноосвіт. навч. закладів. Рівень стандарту / О. М. Афанасьєва, Я. С. Бродський, О. Л. Павлов, А. К. Сліпенко. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 480 с.

9. Яценко В. С. Особливості формування системи еколого-виховної діяльності учнів загальноосвітніх навчальних закладів / В. С. Яценко // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2013. – Вип. 13. – С. 262–268.

Reference

1. Algebra. 11 klas : pidruch. dlia zahalnoosvit. navch. zakl. : akadem. riven, profil. riven / A. H. Merzliak, D. A. Nomirovskiy, V. B. Polonskiy, M. S. Yakir. – Kh. : Himnaziia, 2011. – 431 s.
2. Bezv H. P. Algebra (Algebra i pochatky analizu) : pidruch. dlia 11 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. : akadem. riven, profil. riven / H. P. Bezv, V. H. Bezv, N. H. Vladimirova. – K. : Osvita, 2011. – 400 s.
3. Burda M. I. Kompetentnisna oriientsiia zmistu shkilnykh pidruchnykiv z matematyky / M. I. Burda // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats. – K. : Pedahohichna dumka, 2014. – Vyp. 14. – S. 78–85.
4. Vaskivskiy M. V. Tsinnisno-oriientovanyi pidkhdid do profesiinoho samovyznachennia starshoklasnykiv yakumova realizatsii profilno i spriamovanosti zmistu suchasnoho pidruchnyka / M. V. Vaskivskiy // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats. – K. : Pedahohichna dumka, 2014. – Vyp. 14. – S. 121–129.
5. Voznosymenko D. A. Valeolohichne vykhovannia na urokakh matematyky / D. A. Voznosymenko // Matematika v ridnii shkoli: naukovy-metodychnyi zhurnal. – 2014. – № 12. – S. 21–25.
6. Kosianchuk S. V., Vaskivska H. O. Formuvannia tsinnisno-smyslovykh oriientsiit uchniv starshoi shkoly zasobamy zmistu suchasnoho pidruchnyka / S. V. Kosianchuk, H. O. Vaskivska // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats. – K. : Pedahohichnadumka, 2011. – Vyp. 11. – S. 107–120.
7. Matematika. 10 klas : pidruch. dlia zahalnoosvit. navch. zakladiv. Riven standartu / O. M. Afanasieva, Ia. S. Brodskiy, O. L. Pavlov, A. K. Slipenko. – Ternopil : Navchalna knyha – Bohdan, 2010. – 480 s.
8. Matematika. 11 klas : pidruch. dlia zahalnoosvit. navch. zakladiv. Riven standartu / O. M. Afanasieva, Ia. S. Brodskiy, O. L. Pavlov, A. K. Slipenko. – Ternopil : Navchalna knyha – Bohdan, 2011. – 480 s.
9. Yatsenko V. S. Osoblyvosti formuvannia systemy ekoloho-vykhovnoi diialnosti uchniv zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv / V. S. Yatsenko // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats. – K. : Pedahohichnadumka, 2013. – Vyp. 13. – S. 262–268.

Васильева Д. В.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНИКОВ ПО МАТЕМАТИКЕ ДЛЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена проблеме повышения аксиологического потенциала задачного материала школьных учебников алгебры и начала анализа в условиях реализации компетентного подхода к обучению. Раскрывается необходимость включения в систему обучения математике приемов, способствующих формированию ценностных ориентаций старшеклассников. Анализируются нормативные документы на предмет выявления актуальных перспективных заданий относительно формирования различных видов компетентностей и ценностей. Рассматриваются конкретные задачи, способствующие формированию общечеловеческих ценностей. Основное внимание уделяется задачам, в процессе решения которых создаются условия для формирования экологических ценностей, а также ценностей сохранения здоровья и

природных ресурсов. Подчеркивается, что включение таких задач в курс математики старшей школы следует осуществлять с учетом профиля обучения и программного материала. Аксиологическим потенциалом в курсе алгебры и начал анализа обладают задачи, касающиеся процентов, свойств и графиков функций, статистических данных, теории вероятности, уравнений и их систем, производной и других тем школьной программы.

Ключевые слова: *аксиологический потенциал, ценности, обучение математике, старшая школа, учебники алгебры и начал анализа.*

Vasylieva D.

THE AXIOLOGICAL POTENTIAL OF BOOKS ON MATHEMATICS FOR HIGH SCHOOL

The article devotes to the problem of the axiological potential increasing of the task material in Algebra and beginning of analysis in the conditions of competence approach realization to teaching. The necessity of including in the teaching system of mathematics techniques favoring the formation of the high school children value preferences is expanded. The formative documents for possible prospective tasks concerning the formation of different competence types and values are analyzed. The fact of the values as the integral part of competence is displayed.

The specific targets favouring the universal values formation are considered. The article zeroed in tasks, when the problem solving in use, to create favourable conditions for giving consideration of ecological values formation, as well as the health maintenance and natural recourses. Including such tasks into the mathematics course at high school with a glance of specialization and program material is emphasized. The tasks of axiological potential in Algebra and beginning of analysis course concerning of percent, function property and graph, statistical data, probability theory, equations and their systems, derivative and other themes of school program are possessed.

Keywords: *axiological potential, values, teaching Mathematics, high school, booksof Algebra and beginning of analysis.*

ГНОСЕОЛОГІЧНА ЦІННІСТЬ НАВЧАЛЬНОЇ КНИГИ ЯК ЗАСОБУ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНВАРІАНТНОЇ ТА ВАРІАТИВНОЇ СКЛАДОВИХ ЗМІСТУ ОСВІТИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Г. О. Васьківська,

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник

У статті на підставі теоретико-емпіричних досліджень обґрунтовано необхідність реалізації в єдності інваріантної та варіативної складових змісту освіти у старшій школі засобами навчальної книги. З огляду на гносеологічну цінність проаналізовано підручники та посібники для старшої школи з різних навчальних предметів і курсів за вибором.

Ключові слова: навчальна книга, підручник, посібник, навчальні предмети, зміст освіти, старша школа.

Постановка проблеми. Зміст освіти у старшій школі регламентується Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти. Зміст освітніх галузей, їх складові, державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів відповідають завданням основної та старшої школи у їх послідовному взаємозв'язку. Зміст кожної освітньої галузі структурується та реалізується за навчальними предметами і курсами, програми яких затверджує МОН.

Проаналізувавши мету та завдання, визначені цими документами, ми дійшли висновку, що такий важливий фундаментальний аспект, як формування ціннісних орієнтацій особистості недостатньо представлений в обох стандартах, а отже, не знайшов свого відображення у підручниках і посібниках для старшої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що проблема реалізації змісту освіти у старшій школі потребує розв'язання з огляду на ціннісний аспект. Про це неодноразово зазначали вітчизняні дослідники Н. М. Бібік, С. П. Бондар, С. У. Гончаренко, В. І. Кизенко, С. В. Косянчук, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, С. Е. Трубочева та інші. Водночас проблемі конструювання змісту навчальної книги приділяли увагу такі українські вчені, як Р. А. Арцишевський, М. І. Бурда, О. І. Ляшенко, О. І. Пометун, О. М. Топузов та інші.

Усі дослідники погоджуються з тим, що зміст сучасної навчальної книги має містити ціннісний ресурс, а знання, представлені у ній, повинні мати чіткий особистісно- і практико-орієнтований сенс. Це уможливить здійснення відповідної рефлексії учнів і значною мірою підвищить ефективність навчання.

Формулювання цілей статті. Метою статті є акцентування уваги на ціннісному сенсі знань, які містяться у навчальній книзі для старшої школи.

Виклад основного матеріалу. Ціннісні орієнтації особистості, які пов'язують її внутрішній світ з навколишньою дійсністю, утворюють складну

багаторівневу ієрархічну систему, межуючи з мотиваційно-споживчою сферою та системою особистісних смислів. Отже, ціннісні орієнтації особистості виконують подвійну функцію. З одного боку, система ціннісних орієнтацій виступає як вищий контрольний орган регулювання всіх побудників активності людини, визначаючи прийнятні способи їхньої реалізації, а з іншого – як внутрішнє джерело життєвих цілей людини, що ніби тестує все щодо важливості, водночас наділяючи цю важливість особистісним смислом. Поняття «смісл» нерозривно пов'язане з особистістю, яка гармонійно розвивається. Гармонійний розвиток відбувається у процесі засвоєння знань, закладених у стандартах і програмах і реалізованих у змісті шкільних підручників. Старшокласники у процесі засвоєння знань осягають смисл як вираження ставлення суб'єкта до явищ об'єктивної дійсності, змін навколишнього світу, власної діяльності та вчинків інших, результатів творчості та краси буття. Оскільки ціннісна сфера людини є однією з найбільш важливих потреб, то її задоволення визначається здатністю взяти на себе відповідальність, вірою у власну здатність здійснювати контроль за своєю долею [1].

Ключовим показником наявності особистісного сенсу є осмисленість життя, однак старшокласники, переобтяжені навчальною інформацією, що потребує засвоєння та вмілого оперування нею, часто позбавлені елементарного – осмислення себе, свого навчання та перспектив.

Виходячи із соціальних цінностей або біологічних потреб, мають з'явитися певні цілі життєдіяльності, для реалізації яких необхідне розуміння (і відчуття) їхнього сенсу. Саме така свідома мета дає енергію для її реалізації як пріоритетної, адже «внаслідок втрати традиційних смислових цінностей на перший план висуваються потреба, прагнення приєднатися до різноманітних фіктивних, штучних, хибних цінностей, які формуються партіями, сектами, сумнівними громадськими організаціями і утвореннями» [2, с. 34]. Осмисленість життя є необхідною та достатньою умовою розвитку гармонійної людини.

Український дидакт О. Я. Савченко зазначає, що «методологічною основою визначення змісту сучасної шкільної освіти є загальнолюдські й національні цінності, центрованість на актуальних і перспективних інтересах виховання і розвитку дитини» [4, с. 322].

Ціннісний досвід учнів, набутий у процесі засвоєння знань, вплітається у сферу їхньої свідомості, актуалізується і трансформується в реальну діяльність. Одразу постає питання (і проблема) оцінності – що (чи кого) оцінювати, де (і коли) оцінювати, як (і чому) оцінювати. Саме у процесі засвоєння знань про людину, на нашу думку, якнайкраще формуються оцінні судження старшокласників. Оцінні судження, як і сама особистість, потребують свого становлення (цьому варто навчати, це потрібно формувати та підтримувати у дитини), адже вони є безпосереднім проявом поведінки людини – її «Я» очима інших. Тож оцінювання (оцінка), включаючи, з одного боку, емоційний («афектний»), з іншого – пізнавальний («когнітивний») компоненти, сприяє як пізнанню, так і певному ціннісному ставленню [3, с. 102].

Зважаючи на зазначене вище, важливо формувати у старшокласників систему знань, поєднуючи і переплітаючи знання, пропоновані для засвоєння. Таким чином формуватиметься світоглядна система у цілому та ціннісні орієнтації старшокласників зокрема.

Оскільки наукові знання представлено у підручниках і посібниках для старшої школи, які є навчальними книгами, схарактеризуємо їх з огляду на цінність знань, які передбачені для вивчення.

Підручник з української мови є не лише предметом вивчення, але й засобом навчання, що позначається на якості освіти в цілому.

Конструювання змісту навчальної книги з української мови становить два взаємозалежні компоненти – «Мовлення» і «Мова». Компонент «Мовлення» передбачає оволодіння поняттями мовної діяльності та мовної комунікації, формування вмінь створювати тексти різної функціональної та комунікативної спрямованості. Компонент «Мова» передбачає освоєння основ лінгвістики, системи її ключових понять, явищ і фактів.

Гносеологічну цінність змісту навчальної книги з української мови становлять: українська мова як мова українського народу, державна мова України як знання про систему мови і закономірності її функціонування на сучасному етапі; збагачення словникового запасу учнів, оволодіння культурою усного та письмового мовлення, видами мовної діяльності, правилами і способами використання мови за різних умов спілкування; оволодіння найбільш важливими загальнопредметними вміннями й універсальними способами діяльності (черпання інформації з лінгвістичних словників різних типів й інших джерел, включаючи друковані та електронні ЗМІ, Інтернет; інформаційне перероблення тексту), що необхідно врахувати у розробленні завдань навчальної книги.

Зазначена інформація реалізується на основі особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів до навчання і виховання у процесі розвитку розумової та мовної діяльності старшокласників, формування лінгвістичної, мовної, комунікативної та культурознавчої компетентностей, що має відобразитися у навчальній книзі.

Що стосується навчальних книг з іноземної мови, то навчання іноземній мові розглядається як один із пріоритетних напрямів сучасної шкільної освіти. Іноземна мова є одним із засобів пізнання картини світу, долучення до цінностей, створених іншими народами. Водночас іноземна мова – це ключ для відкриття унікальності та своєрідності власної народної самобутності й історичних досягнень представників інших культур. Специфіка іноземної мови як навчального предмета полягає в його інтегративному характері, тобто у поєднанні іншомовної освіти з елементарними основами літературної освіти (ознайомлення зі зразками світової літератури), а також у його здатності виступати і як ціль, і як засіб навчання для ознайомлення з іншою предметною галуззю (гуманітарною, природничо-науковою, технологічною). Отже, у ньому можуть бути зреалізовані найрізноманітніші міжпредметні зв'язки (з рідною мовою, літературою, історією, географією тощо).

Основна мета навчальної книги з іноземної мови – формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності, тобто здатності та готовності здійснювати іншомовне міжособистісне і міжкультурне спілкування з носіями мови.

Для досягнення цієї мети необхідними є посилення соціокультурної спрямованості змісту підручників і посібників з іноземної мови, орієнтація на посилення культурознавчого аспекту, на включення школярів у діалог культур засобами навчальної книги, що сприяє долученню учнів до культури країни досліджуваної мови, розвитку взаєморозуміння, толерантного ставлення до прояву іншої культури, допомагає їм краще усвідомити особливості культури своєї країни і розвиває в них уміння уявляти її в процесі спілкування завдяки іноземній мові. Яскравим прикладом цього слугує навчально-виховний процес Київської гімназії східних мов № 1 – Асоційованої школи ЮНЕСКО.

Гносеологічну цінність змісту навчальної книги з іноземної мови становить: предметний зміст мови й емоційно-ціннісне ставлення до нього (ціннісні орієнтації); комунікативні вміння у зазначених видах мовленнєвої діяльності; мовні знання та мовленнєві навички; соціокультурні знання і відповідні уміння й навички; навчально-пізнавальні та компенсаторні вміння (загальнонавчальні та спеціальні/предметні вміння).

Підручники і посібники з української літератури в старшій школі набувають особливого значення, адже література є однією з основ гуманітарної освіти, що визначає рівень інтелектуального, емоційно-морального розвитку школяра, його культури і здатності володіти рідною мовою, мистецтвом мовлення та мислення. Вивчаючи зміст підручників з літератури, учень набуває не лише досвід її розуміння, етичного й естетичного самовизначення, творчого самовираження, але й відомості про розвиток літературної мови й уміння користуватися нею як найбільш важливим інструментом свідомості.

Гносеологічну цінність змісту навчальної книги з української літератури становить: підвищення загальної освіченості молодого громадянина України, досягнення належного рівня сформованості вміння долучатися через художню літературу до фундаментальних цінностей, культури, розширення культурно-пізнавальних інтересів школярів; сприяння всебічному розвитку, духовному збагаченню, активному становленню та самореалізації особистості в сучасному світі; виховання національно свідомого громадянина України, патріота; формування й утвердження гуманістичного світогляду особистості, національних і загальнолюдських цінностей; виховання естетично розвинутого й мислячого в категоріях культури читача, здатного самостійно розуміти й оцінювати твір як художній образ світу, створений автором.

На матеріалі художніх творів старшокласник має вчитися сприймати особливості художнього твору як здійснення авторського творчого задуму, розвивати навички сприйняття художніх явищ і смак до міркувань над прочитаним. Пропонований для вивчення матеріал містить обов'язковий мінімум і варіативну частину, що дає змогу зберегти єдиний художньо-літературний базовий

потенціал випускників вітчизняної школи, культурну наступність поколінь і водночас створює умови для розвитку варіативності освіти. У процесі складання переліків творів для читання враховуються естетична цінність творів і вікові особливості учнів, а в структуруванні матеріалу – хронологічний, проблемно-тематичний і жанровий принципи.

Фундаментальне ядро змісту навчальної книги з української літератури становлять: теорія літератури, історія літератури; літературні твори, які мають ціннісно-сміслову навантаження.

Зміст підручників і посібників з історії України має виховувати в учнів повагу до історії своєї Батьківщини як єдиної та неподільної багатонаціональної держави, побудованої на засадах рівності всіх народів, у дусі патріотизму та інтернаціоналізму, взаєморозуміння між народами, неприйняття шовінізму і націоналізму в будь-якій їх формі, мілітаризму та пропаганди війни.

Головне завдання історичної освіти – формування в учнів історичного мислення як основи громадянської ідентичності ціннісно орієнтованої особистості.

Зміст навчальних книг із всесвітньої історії спрямовано на оволодіння учнями знаннями про основні етапи розвитку людського суспільства у соціальній, економічній, політичній, духовній і моральній сферах; вироблення в доступній для учнів формі на основі узагальнення фактичного матеріалу проблемного, діалектичного розуміння історії; засвоєння інтегративної системи знання про історію людства за особливої уваги до місця та ролі України у всесвітньо-історичному процесі.

Гносеологічна цінність змісту навчальної книги з всесвітньої історії у старшій школі визначається історичним аналізом осмислення процесів, подій і явища у їх динаміці, взаємозв'язку та взаємозумовленості з огляду на наукову об'єктивність та історизм. Таким чином виробляється система цінностей, ґрунтуючись на осмисленні закономірностей і прогресивності суспільного розвитку. Відбувається усвідомлення пріоритету суспільного інтересу над особистісним і унікальності кожної особистості, що розкривається повністю в суспільстві і лише через суспільство. Водночас зміст підручників і посібників має ефективно формувати сучасне розуміння історії у контексті гуманітарного знання та суспільного життя, сприяти розвитку в учнів прагнення зробити свій внесок у вирішення глобальних проблем сучасності, закріплювати навички історичного аналізу й синтезу і формування розуміння взаємовпливу історичних подій і процесів.

Зміст навчальної книги з географії дає змогу формувати в учнів просторове уявлення про земну поверхню та розвивати вміння усвідомлено орієнтуватися в соціально-економічних, суспільно-політичних і геоекологічних подіях у державі та світі. Підручники і посібники з географії мають забезпечувати задоволення інтелектуальних потреб індивіда в знанні природи, населення та господарства Землі (підвищення рівня культури в суспільстві), ознайомлення з сутністю природних і техногенних процесів з метою особистої безпеки.

Гносеологічну цінність змісту навчальної книги з географії у старшій школі мають становити: сутність та динаміка головних природних, екологічних, соціально-економічних, соціальних, геополітичних та інших процесів, що відбуваються в географічному просторі країни та світу; особливості взаємодії природи і суспільства на сучасному етапі його розвитку, значення охорони навколишнього середовища та раціонального природокористування, здійснення стратегії стійкого розвитку в масштабах країни і світу; закономірності розміщення населення і територіальної організації господарства у зв'язку з природними, соціально-економічними й екологічними чинниками, залежності проблем адаптації та здоров'я людини від географічних умов проживання; глибоке й усебічне вивчення географії України, у тому числі її геополітичне положення, природу, населення, господарство, регіони, особливості природокористування у їх взаємозалежності.

У змісті навчальних книг з математики має відображатися наука про найбільш загальні та фундаментальні структури реального світу, що є найважливішим джерелом принципів ідей для всіх природничих наук і сучасних технологій. Увесь науково-технічний прогрес людства безпосередньо пов'язаний із розвитком математики. Старшокласник, отримуючи відповідну інформацію, має усвідомити, що, з одного боку, без знання математики неможливо виробити адекватне уявлення про світ, а з іншого – саме математика забезпечує можливість успішно розв'язувати практичні завдання: оптимізувати сімейний бюджет і правильно розподіляти час, критично орієнтуватися в статистичній, економічній і логічній інформації, правильно оцінювати рентабельність можливих ділових контрактів і пропозицій, здійснювати нескладні інженерні та технічні розрахунки для практичних завдань, прогнозувати, передбачати тощо.

Гносеологічну цінність змісту навчальної книги з математики у старшій школі мають становити: визначення та початкові (невизначувані) поняття – докази, аксіоми і теореми; гіпотези і спростування; контрприкладні і типові помилки в міркуваннях тощо; пряма та зворотна теорема, існування й унікальність об'єкта, необхідна і достатня умова вірності твердження, доказ від протилежного, метод математичної індукції тощо; математична модель, взаємозв'язок математики із завданнями фізики, хімії, біології, економіки, географії, лінгвістики, соціології тощо.

У змісті навчальної книги з інформатики має бути відображено її метапредметність, що реалізовується через загальнонаукову мову, всезростаючу кількість міжпредметних зв'язків і навчас розумінню закономірностей перебігу інформаційних процесів у різних середовищах, а також методи і засоби їх автоматизації. Інформаційні процеси – фундаментальна реальність навколишнього світу і визначальний компонент сучасної інформаційної цивілізації. Інформатика дає ключ до розуміння численних явищ і процесів у природничо-наукових галузях, соціології, економіці, історії тощо.

Інформатика, інформаційні та (теле)комунікаційні технології впливають на світогляд і стиль життя сучасної людини. Суспільство, у якому вирішальну роль відіграють інформаційні процеси, властивості інформації, інформаційні та комунікаційні технології, – адекватне реальностям сучасності.

Гносеологічну цінність змісту навчальної книги з інформатики у старшій школі мають становити: знання, які є основою наукових уявлень про інформацію, а також про інформаційні процеси, системи, технології та моделі; відповідальне ставлення до інформації з урахуванням правових і етичних аспектів її поширення, а також вибіркоче ставлення до отриманої інформації; уміння працювати з різними видами інформації за допомогою комп'ютера та інших засобів ІКТ, організувати власну інформаційну діяльність і планувати її результати; вироблення навичок застосування засобів ІКТ у повсякденні, а також під час виконання індивідуальних і колективних проєктів, у навчальній діяльності, під час подальшого освоєння професій, за перебування на ринку праці.

Зміст навчальної книги з фізики спрямований на вивчення найбільш загальних закономірностей явищ природи, а також властивостей і будови матерії, законів її руху. Основні поняття фізики і її законів використовуються в усіх природничих науках. Фундаментальний характер фізичного знання як філософії науки і методології природознавства, теоретичної основи сучасної техніки і виробничих технологій визначає освітнє, світоглядне та виховне значення шкільного курсу фізики як навчального предмета.

Фізика вивчає кількісні закономірності природних явищ і належить до точних наук. Водночас гуманітарний потенціал фізики у формуванні загальної картини світу і її вплив на якість життя людства дуже високий.

Гносеологічну цінність змісту навчальної книги з фізики у старшій школі мають становити: фізика як наука про природу; понятійний апарат фізики, визначення базових понять і моделей; спостереження і опис фізичних явищ; фізичний експеримент; вимірювання фізичних величин; міжнародна система одиниць; фізичні закони і межі їх застосування; роль фізики у формуванні наукової картини світу тощо.

Зміст навчальної книги з хімії має містити обсяг хімічних знань, необхідний для формування у свідомості школярів хімічної картини світу. Ці знання, поряд з фізичними, перебувають у центрі природознавства та наповнюють конкретним змістом багато фундаментальних уявлень про світ. Окрім того, певний обсяг хімічних знань необхідний як для повсякденного життя, так і для діяльності в усіх галузях науки, народного господарства, у тому числі не пов'язаних з хімією безпосередньо. Хімічна освіта необхідна також для створення в учнів виразних уявлень про роль хімії у розв'язанні екологічних, сировинних, енергетичних, продовольчих, медичних та інших проблем людства.

Гносеологічну цінність змісту навчальної книги з хімії у старшій школі становлять: уявлення про хімічну складову природничо-наукової картини світу та найважливіші хімічні поняття, закони і теорії; методи наукового пізнання для пояснення хімічних явищ і властивостей речовин, оцінки ролі хімії у розвитку сучасних технологій і добуванні нових матеріалів; роль хімії в житті сучасного суспільства, значення її для підтримання свого здоров'я, розуміння хімії та її потенційних загроз для навколишнього середовища; застосування здобутих знань для безпечного використання речовин і матеріалів у побуті, сільському господар-

стві та на виробництві, розв'язання практичних завдань у повсякденному житті, попередження явищ, що завдають шкоди здоров'ю людини і довкіллю.

Зміст навчальної книги з біології спрямований на формування в учнів цілісного уявлення про сучасну природничо-наукову картину світу, роль і місце людини в природі, формування у школярів екологічної культури, ключових компетенцій, яких потребує сучасне життя.

Гносеологічну цінність змісту навчальної книги з біології у старшій школі мають становити: науковий світогляд на основі знань про живу природу, властиві їй закономірності та біологічні системи; знання про будову, життєдіяльність, різноманітність і роль живих організмів у творенні природного середовища; методи пізнання живої природи і вміння використовувати їх у практичній діяльності; ціннісне ставлення до живої природи, власного здоров'я та здоров'я оточення, культура поведінки в навколишньому середовищі, тобто гігієнічна, генетична й екологічна грамотність; гігієнічні норми і правила здорового способу життя, наслідки своєї діяльності для навколишнього середовища, здоров'я інших людей і власного організму.

Для ефективної реалізації змісту освіти у старшій школі є необхідним створення навчальних посібників для учнів, які мають посилити цінність знань і водночас бути спрямовані на їх практичне застосування. Для варіативної складової науковими співробітниками відділу дидактики розроблено деякі посібники для учнів старшої школи, які ефективно апробовані.

Старшокласники з цікавістю відвідують курси за вибором, які забезпечують можливість здобути додаткові знання й узагальнити вже відомі, що сприяє профільній орієнтації та соціалізації взагалі. Про готовність старшокласників відвідувати різні курси за вибором свідчить нижчеподана діаграма (див. рис. 1).

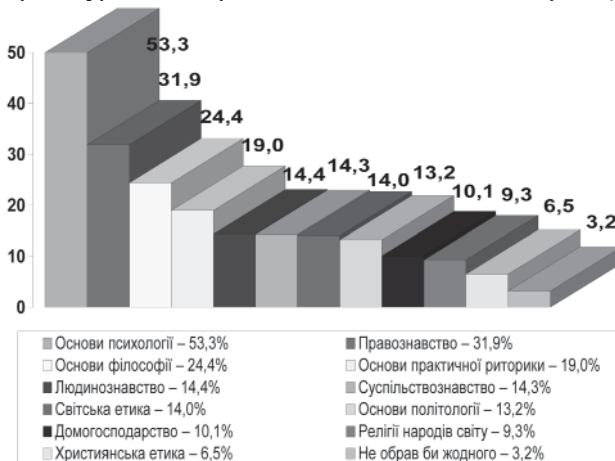


Рис. 1. Розподіл відповідей 11-класників на запитання «Яким двом-трьом з перелічених навчальних курсів за вибором Ви віддали б перевагу, якби їх запропонували у старших класах?»

Посібник для курсу за вибором «Наукове пізнання» (10–11-й кл.). Відповідь на запитання, чи необхідно залучати учнів старших класів до наукового пізнання, не викликає сумніву. Звісно, варто розумітися, хоча б з огляду на шалений інформаційний бум, на істинності тієї чи іншої інформації, що можливе за умови оволодіння учнями критеріями розрізнення наукової інформації та псевдонаукової. Наука є процесом і результатом обговорень, дискусій, які проводяться за чіткими правилами. Учні не отримують готові знання, а вчать-ся здобувати їх за допомогою висування ідей, побудови гіпотез і, можливо, встановлення теорії.

Мета посібника – увести учнів у складний і захопливий світ наукового пізнання, розкрити перед ними еволюційні шляхи його становлення та розвитку, місце у суспільному житті, роль у процесі формування системи знань; сформувати у них навички методологічно грамотного осмислення конкретних наукових проблем й уміння розглядати їх у світоглядному контексті історії науки.

Навчальний посібник «Людинознавство» (10–11-й кл.) уособлює інтеграцію знань людинознавчого, суспільствознавчого та природознавчого характеру, що забезпечуватиме освоєння основних аспектів світоставлення людини: людина – людина, людина – суспільство, людина – природа. Методика викладання метакурсу «Людинознавство» передбачає не лише теоретичне, а й духовно-практичне освоєння змісту навчального матеріалу, що сприятиме перетворенню здобутих знань на систему переконань; здійснюватиметься оптимальне педагогічне управління цим процесом, що сприятиме формуванню системи знань про людину в учнів старшої школи і їхньої світоглядної культури.

Посібник «Цінності і смисли в житті людини» (10–11-й кл.) розкриває поняття цінностей людини і їх практичне втілення, що в кінцевому підсумку сприятиме подальшій соціалізації випускників.

Завдання змісту посібника: освоєння основних принципів і понять сучасної ціннісно-сислової філософсько-антропологічної проблематики; піднесення практичного індивідуального досвіду саморефлексії на рівень наукового розуміння проблем ціннісного світоставлення; формування науково обґрунтованих критеріїв, орієнтирів, принципів і підходів для розвитку ціннісно-сислової сфери особистості.

Мета посібника «Екологія в житті людини» полягає у формуванні системи екологічних знань старшокласників за допомогою інтеграції та систематизації здобутих знань, поглиблення екологічних знань і розкриття шляхів самостійного опанування екологічними знаннями.

Основні завдання курсу: формування цілісного уявлення про біосферу, світоглядних знань про взаємозв'язки у системі «людина – природа – суспільство», взаємозалежність економіки й екології, а також світоглядних знань про основні тенденції розвитку екологічних особливостей природокористування; виховання почуття відповідальності за забруднення природного середовища, стан довкілля, свідомості щодо необхідності дотримання природоохоронного

законодавства; формування вмінь осмислювати та добирати значущу інформацію, планувати і проектувати можливі результати особистої та професійної діяльності, їх вплив на навколишнє середовище, уникати шкідливого впливу наслідків власної діяльності на довкілля, ефективно застосовувати екологічні знання тощо; систематизація наявних екологічних знань і розкриття шляхів їх опанування й поглиблення; формування прагнення до подальшого самостійного опанування екологічних знань.

Висновки. Отже, інваріантна складова змісту освіти у старшій школі має сприяти за допомогою навчальних книг формуванню в учнів уявлення про сучасну наукову картину світу, ціннісно-оцінне ставлення до знань. У варіативній складовій змісту освіти засобами навчальної книги має бути забезпечене активне, творче ознайомлення учнів з прикладними аспектами фундаментальних знань, які формуються з огляду на запити учнів, профілі навчання у школі, участь учнів у творчих пошуках практичної реалізації наукових знань (як засобів практичної діяльності людини), моделювання різних варіантів їх застосування тощо.

Гносеологічна цінність змісту навчальних книг у старшій школі є його перетворенням на міцний фундамент матеріальної, духовної, теоретичної та практичної діяльності людей, на якому здійснюватиметься та поглиблюватиметься загальноосвітня, загальнонаукова і загальнопрофільна підготовка учнів. Таким чином, вони усвідомлюватимуть взаємозв'язок предметів і явищ, створюватимуть власну цілісну картину світу, учитимуться вирішувати проблеми з метою безболісного входження у світ дорослих.

Література

1. Васьківська Г. О. Формування системи знань про людину у старшокласників: теорія і практика : монографія / Г. О. Васьківська. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 512 с.
2. Кремень В. Г. Людина перед викликом глобалізації: творчість, людина, освіта / В. Г. Кремень // Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура : монографія / за ред. В. Г. Кременя. – К. : Пед. думка, 2008. – 472 с.
3. Немов Р. С. Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика / Р. С. Немов // Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3-х кн. – М. : ВЛАДОС, 1995. – Кн. 3. – 512 с.
4. Савченко О. Я. Зміст загальної середньої освіти / О. Я. Савченко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

References

1. Vaskivska H. O. Formuvannia systemy znan pro liudynu u starshoklasnykiv: teoriia i praktyka : monohrafiia / H. O. Vaskivska. – K. : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2012. – 512 s.
2. Kremen V. H. Liudyna pered vyklykom hlobalizatsii: tvorchist, liudyna, osvita / V. H. Kremen // Fenomen innovatsiy: osvita, suspilstvo, kultura: monohrafiia / za red. V. H. Kremenia. – K. : Ped. dumka, 2008. – 472 s.

3. Nemov R. S. Eksperimentalnaya pedahogicheskaia psykhologiia i psikhodiagnostika / R. S. Nemov // Psykhologiia : ucheb. dlia stud.vyssh. ped. ucheb. zavedenii : v 3-kh kn. – M. : VLADOS, 1995. – Kn. 3. – 512 s.

4. Savchenko O. Ya. Zmist zahalnoi serednoi osvity / O. Ya. Savchenko // Entsyklopediya osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy ; holov. red. V.H. Kremen. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.

Васьковская Г. А.

ГНОСЕОЛОГИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ УЧЕБНОЙ КНИГИ КАК СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ИНВАРИАНТНОЙ И ВАРИАТИВНОЙ СОСТАВЛЯЮЩИХ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

В статье на основании теоретико-эмпирических исследований обоснована необходимость реализации единства инвариантной и вариативной составляющих содержания образования в старшей школе средствами учебной книги. Рассмотрено с учетом гносеологической ценности учебники и пособия для старшей школы по разным учебным предметам и курсам по выбору.

***Ключевые слова:** учебная книга, учебник, пособие, учебные предметы, содержание образования, старшая школа.*

Vaskivska H.

GNOSEOLOGICAL VALUE TEXTBOOKS AS A MEANS OF REALIZATION AN INVARIANT AND VARIANT IS A COMPONENT OF THE CONTENT IN THE HIGH SCHOOL EDUCATION

In the article has been analyzed the textbooks and manuals for high school on various subjects. Investigated the gnoseological value of the content the textbooks and the necessity in which is located in their knowledge. The author described the textbooks which is implemented an invariant is the content of high school education, as well as benefits (variation component). On the basis of theoretical and empirical investigations substantiated of the necessity of realization the invariant and variant components of the content in the high school education by textbook funds. Focused attention on the fact that the gnoseological value of the content of textbooks in high school is its conversion to solid foundation material, spiritual, theoretical and practical activity peoples which will realize and deepen general education, general scientific and general profile training of pupils. Consequently, they will become aware of the relationship of objects and phenomena to create own complete picture of the world and will learn to solve problems in order to painless entry into the world of adults.

***Keywords:** textbook, textbook, textbook, school subjects, the content of education, high school.*

РОЗВИТОК УМІНЬ ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГУМАНІТАРНИХ ПРЕДМЕТІВ

О. Є. Васьківська,

аспірантка Інституту педагогіки НАПН України

У статті автор розглядає необхідність внесення змін у підручники, які сприяли б розвитку вміння діалогічного спілкування старшокласників; аналізує підручники з гуманітарних предметів щодо можливостей розвитку вміння діалогічного спілкування старшокласників. Надано методичні рекомендації щодо застосування завдань, спрямованих на активізування діалогічного спілкування учнів старшої школи.

Ключові слова: підручник, діалог, навчальний діалог, діалогічне спілкування, старшокласники.

Постановка проблеми. Наше життя неможливе без спілкування, завдяки якому люди обмінюються інформацією, пізнають щось нове про світ у цілому та себе зокрема. Саме завдяки спілкуванню людина взаємодіє із суспільством та стає одним з його членів.

Наразі у суспільстві відчувається нестача вміння вести конструктивний діалог і чути одне одного. Актуальною є потреба у новому підході до розроблення підручників, завдяки яким старшокласники змогли б не лише оволодіти знаннями, уміннями, навичками, а й бути компетентними у сфері ведення перемовин, налагодження діалогу культур тощо.

Аналіз останніх досліджень. Проблема діалогічного спілкування учнів і вчителя та учнів між собою розробляється найбільш інтенсивно в концепціях, що стосуються проблемного навчання (О. Матюшкін, М. Махмутов, О. Топузов та ін.), навчальної діяльності (В. Давидов, Д. Ельконін та ін.), навчання на високому рівні складності (Л. Занков), школи діалогу культур (В. Біблер, С. Курганов та ін.). Водночас діалогічне спілкування є суттєвою рисою гуманно особистісної педагогіки (Ш. Амонашвілі), особистісно орієнтованої моделі навчання й виховання (Г. Балл, І. Бех, В. Кудрявцев, В. Лядіс, С. Подмазін, О. Савченко, І. Якиманська). Питання діалогічності, входження старшокласника в соціокультурне середовище вивчає М. Шимановський, діалогічний стиль педагогічного спілкування – О. Корніяка. Проблему культури педагогічного спілкування, комунікативної компетентності педагога, шляхів підвищення ефективності педагогічної комунікації досліджували А. Бодальов, О. Даниленко, І. Ісаєв, В. Кан-Калик, О. Мудрик, В. Сластьонін,

Н. Щуркова та інші вчені.

Науковець О. Савченко визначає діалогічне навчання як «розмову, бесіду між двома особами, метою якої є пізнання сутності предмета чи явища в процесі обміну думками суб'єктів навчальної взаємодії [4, с. 482]». Водночас дослідниця зазначає, що зміст, за яким організовується діалог, має спонукати до обміну думками, враженнями.

Діалогічну форму навчання як особливу взаємодію, як поєднання зовнішнього та внутрішнього діалогів розглядає О. Березюк. Також діалог вивчається як метод громадянського виховання, про що свідчать публікації Г. Балла, Г. Селевка та інших. На думку А. Валицької, принцип діалогічності як вищої форми міжсуб'єктного спілкування є оптимальним варіантом стосунків між учителем і учнем.

Водночас І. Виноградова вважає, що простір діалогу не співвідноситься з простором комунікації в освітньому процесі. Вона зазначає, що діалог – це глибоко особистісне явище (освітня комунікація – явище суспільне), в якому передбачається участь рівнозначних і рівноправних індивідів, які одночасно є і адресантами, і адресатами, а також добровільне долучення суб'єктів до комунікації.

На переконання науковців, діалог передбачає рівноправність партнерів, які беруть участь у ньому [3, с. 40]. Навчальний діалог визначається як «взаємодія <...> за якої відбувається інформаційний обмін між партнерами» [2, с. 29]. Проблемний діалог є «особливим типом діалогічної взаємодії <...> партнерів» [6, с. 38].

У працях Г. Балла, Н. Волкової, В. Кан-Каліка, О. Киричука, Г. Ковальова, О. Леонтьєва розкрито питання педагогічного спілкування й діалогу як форми спільної діяльності учнів і вчителя. Дослідники визначають педагогічне спілкування як соціально-психологічну взаємодію вчителя з учнями, змістом якої є обмін інформацією, здійснення виховних впливів, створення оптимальних умов для розвитку у школярів мотивації до навчання і забезпечення творчого характеру навчальної діяльності.

Отже, дослідники погоджуються в тому, що до діалогу учнів стимулює той навчальний матеріал, який містить суперечності.

Водночас здобуття та закріплення знань є головним завданням міжособистісного спілкування у сфері освіти. Важливими є не адресат і адресант (як у діалозі), а повідомлення, що передаються (йдеться про точність переданих знань). Такі повідомлення позитивно позначаються (впорядковують) на дискурсі як учителя, так і учня, детермінують суб'єкт-суб'єктні зв'язки в особистісно орієнтованому навчанні, сприяють розвитку загальнонавчальних компетентностей учнів тощо.

Формулювання цілей статті. Мета статті – зацентувати увагу на необхідності розвивати вміння діалогічного спілкування старшокласників засобами підручників з гуманітарних предметів.

Виклад основного матеріалу. Уміння діалогічного спілкування старшоклас-

ників розвиваються здебільшого на уроках з гуманітарних предметів, оскільки саме ці предмети орієнтовані на формування комунікативних навичок. У процесі розв'язання проблемних питань, що породжують внутрішні та зовнішні діалоги, відбувається розвиток у старшокласників уміння діалогічного спілкування. Завдання вчителя – створити засобами підручника на уроці ситуацію, наближену до ситуації живого спілкування за допомогою навчального діалогу.

Нами проаналізовано підручники для старшої школи з української мови, української літератури, іноземної мови (англійська, французька), світової літератури щодо кількості та специфіки завдань, які стимулюють організацію діалогічного спілкування старшокласників.

Виокремлено типи завдань, що стимулюють діалогічне спілкування старшокласників і спрямовують учителя на його організацію: завдання, що спонукають пояснювати певні дії; які містять різні погляди на факти, події, явища, що і їх потрібно порівняти; які пропонують звернутися до однокласника; за якими необхідно звернутися до учнів, якщо у них виникають утруднення чи запитання, викликані процесом осмислення навчальних ситуацій і проблем.

За результатами аналізу змісту завдань, поданих у відповідних підручниках, з'ясовано, що найменшою є частка тих, у яких пропонується звернутися до одного з однокласників чи всього класу. Це значно зменшує можливість використання потенціалу змісту підручника, спрямованого на розвиток умінь діалогічного спілкування. За реалізації цієї умови учні мають можливість (звертаючись до однокласників) розвивати уміння і навички соціальної комунікації. У цілому завдяки діалогу як основній формі соціальної комунікації створюються необхідні умови для розвитку в старшокласників уміння самостійно мислити, чітко висловлювати свою точку зору, обґрунтовувати та відстоювати свою позицію.

Перед учителем постає необхідність створювати умови (спираючись на завдання, подані у підручнику), що сприятимуть формуванню в учнів умінь діалогічного спілкування. Наприклад, у підручниках з української та світової літератур доцільно використовувати такі завдання:

- «запитання – відповідь» – учням дається перелік запитань, які вони можуть поставити одне одному, а також учителю (поставлені запитання і відповіді на них згодом потрібно колективно обговорити);
- «діалогічна рольова гра» – учням пропонується зіграти роль героїв твору у вигляді діалогічної полеміки;
- «фінал історії» – у підручнику подається завдання на створення свого фіналу твору та доведення його ймовірності.

У підручники з української мови пропонуємо імплементувати завдання, спрямовані на: складання та розігрування діалогів до запропонованих ситуацій у дистантному й контактному спілкуванні (моделювання телефонної розмови, онлайн-діалогу тощо).

Доцільно, з огляду на сучасні форми спілкування, увести до підручників з рідної та іноземних мов завдання на формування вмінь діалогічного спіл-

кування у соціальних мережах.

Однак нині актуальною залишається проблема усних відповідей учнів на уроках, їхнього навчального діалогічного спілкування між собою і з учителем. Такі проблеми виникають не лише на уроках з гуманітарних предметів, але й у всій навчальній практиці. Варто зазначити, що саме вчитель мови і літератури має залучити школярів у мовленнєвий процес, зробити так, щоб старшокласники під час усної відповіді на уроці та у процесі навчального спілкування між собою й учителем не відчували страху, а отримували вдолення.

На уроках з літератури формуванню умінь діалогічного спілкування сприяє аналіз зразків діалогів героїв художніх творів, що містяться у підручнику. Через вивчення діалогів літературних героїв можна навчитися повноцінно користуватися лексичним багатством української мови, вміти слухати співрозмовника, навчитися використовувати аргументи під час діалогу-заперечення, звернути увагу на вибір форм звернень, засоби залучення уваги до своїх суджень. Водночас, як зазначає Н. Тимофєєва, «робота з художнім текстом, вибудована за діалогічним принципом, є істотним і дієвим компонентом гуманізації освітнього процесу» [5, с. 198].

Однак діалоги літературних героїв зазвичай аналізуються з точки зору їх змісту, виявлення філософських або моральних позицій учасників бесіди. В аналізі відповідних епізодів розглядаються діалоги героїв з погляду форми, композиційних особливостей чи відсутності діалогічних стосунків. Доцільно досліджувати взаємозв'язок висловлювань, використаних у діалозі героїв твору, і висловлювань учнів під час аналізу таких діалогів. Потрібно аналізувати в класі (і вчителеві, і учням) виявлені бар'єри і перешкоди творення живого діалогу.

Так, можна виділити завдання на інтерпретацію діалогу між Анною і Вронським (Лев Толстой «Анна Кареніна», 10 кл.), описати їхній емоційний стан, висловити свої думки щодо людських стосунків; схарактеризувати внутрішній діалог у романі Ернеста Хемінгуейя «Старий і море» (11 кл.).

Завдання на визначення істинності під час аналізу діалогів-суперечок дає учням можливість не лише висловлювати свої думки, а й формувати уміння розрізняти істинне та хибне у розмові з іншими. Приклад для такого аналізу наводить М. Бахтін – це діалог героїв роману М. Достоевського «Злочин і кара». Аналіз висловлювань персонажів роману спирається як на теоретико-літературні, так і мовленнєві знання учнів, здобуті на уроках мови і літератури [1, с. 308].

У підручнику з мови мають бути завдання на розігрування ситуацій за допомогою діалогу. *Ситуація 1.* Однокласник несподівано на перерві висловлює своє негативне враження про твій твір, який було зачитано на уроці. *Ситуація 2.* Друг звертається за порадою, але вже вкотре переказує тобі пригоду, що з ним сталася, не даючи змоги тобі говорити. *Ситуація 3.* Учитель обурюється з приводу прогуляного уроку. *Ситуація 4.* Мама сварить за пізне

повернення додому.

Після розігрування ситуацій учні отримують запитання, на які мають швидко відповісти (технологія «мозкового штурму»): «Що таке спілкування?», «За допомогою чого ми спілкуємося?», «Чи однаково ви спілкуєтеся з батьками, друзями, вчителями?», «Від чого залежить ваша поведінка під час спілкування з різними людьми?», «Як ви вважаєте, з якою людиною цікавіше спілкуватися – з емоційною чи нудною?».

У підручниках може бути подана інформація, яка згодиться не лише для дискусій, але й для диспуту про людські почуття.

Якось учитель запитав у своїх учнів:

– Чому, коли люди сваряться, вони переходять на крик?

– Тому, що втрачають спокій, – сказав один учень.

– Але навіщо ж кричати, якщо інша людина знаходиться з тобою поряд? – запитав учитель. – Чи не можна з ним говорити тихо? Навіщо кричати, навіть якщо ти й роздратований?

Учні пропонували свої відповіді, але жодна з них не влаштувала вчителя.

Урешиті-решит він пояснив:

– Коли люди невдоволені одне одним і сваряться, їхні серця віддаляються.

Для того, щоб скоротити цю відстань і почути одне одного, їм доводиться кричати. Чим сильніше вони гніваються, тим голосніше кричать.

– А що відбувається, коли люди закохуються? Вони не кричать, навпаки, говорять тихо, бо їхні серця знаходяться дуже близько. А коли закохуються ще сильніше, що відбувається? – продовжував учитель. – Не говорять, а тільки перешіптуються і стають ще ближчими у своїй любові.

Урешиті-решит навіть перешіптування стає непотрібним. Вони тільки дивляться одне на одного й усе розуміють без слів. Отже, коли сперечається, не дозволяйте вашим серцям віддалятися одне від одного, не вимовляйте слів, які тільки збільшують відстань між вами. Адже може настати день, коли відстань буде така велика, що не знайдете зворотного шляху ...

Запитання для диспуту:

1. Яким способом ви розв'язуєте конфлікти?

2. Як гадаєте, чи легко образити? А вибачитися за образу?

3. Чи втрачали ви друзів через незначні образи, які не зуміли вибачити чи не вибачили вам?

4. Чи варта така дрібниця втрати друга?

Висновки. Розвиток умінь діалогічного спілкування старшокласників потребує розроблення й упровадження в шкільну практику такої форми викладу навчальної інформації, яка поєднувала б діалог з інтегрованою формою матеріалу. Отже, потрібен синтез інтегрованої та діалогічної форм викладу матеріалу, що має деякі переваги. Діалоги в сучасному підручнику мають бути інструментом пізнання дійсності та себе. Умінням ставити запитання і відповідати на них необхідно навчати, адже від цього залежить засвоєність знань та вміння діалогічного спілкування.

Тож постає завдання вчити дітей так, щоб у них не виникало відчуття розгубленості від постійно зростаючого потоку різноманітної інформації, і вони ставали упевненими у своїх силах, засвоювали знання способів подолання свого незнання. Саме завдяки розробленню нових підручників і завдань уможливилось підтримка креативного мислення учнів, їхнього бажання розвивати навички інтерактивної взаємодії, що сприятиме здобуттю нових знань.

Завдання, де зазначена проблема викликає рефлексію, спонукають до самостійного розв'язання їх. Виконання таких завдань, що мають міститися в підручниках, дає можливість висловлювати власні думки, оприлюднювати та відстоювати свою позицію, апелювати до сучасних проблем і способів розв'язання їх. Таким чином кожен учень навчається: аналізувати і критично мислити; робити свідомий вибір між альтернативами; прогнозувати розвиток подій чи їх наслідки; слухати і розуміти інших; розв'язувати конфлікти цивілізовано; вчитися домовлятися та взаємодіяти толерантно.

Ефективність формування умінь діалогічного спілкування старшокласників у процесі навчання гуманітарних предметів може бути досягнута, якщо кожному учневі буде забезпечено умови становлення та зміцнення суб'єктної позиції, свободи вибору способів розв'язання навчальних проблем. Учень має відчувати в собі сили опанувати ситуацію успіху, не боятися проявляти самостійність у визначенні підходів до пізнання та долучатися до колективного пошуку істини чи передбачуваного освітнього результату.

Література

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – М., 1979. – 318 с.
2. Машбиц Е. И. Диалог в обучающей системе / Е. И. Машбиц, В. В. Андриевская, Е. Ю. Комиссарова. – К., 1989. – 182 с.
3. Репкин В. В. Развивающее обучение и учебная деятельность / В. В. Репкин, Н. В. Репкина. – Рига : ПЦ «Эксперимент», 1992. – 41 с.
4. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
5. Тимофеева Н. М. Урок-діалог у сучасному освітньому просторі / Н. М. Тимофеева // Гуманізація взаємин вчителя та учнів – необхідна умова особистісно орієнтованої освіти : наук.-метод. зб. / [за ред. С. Д. Максименка, Г. О. Балла, М. М. Заброцького]. – Житомир-К., ЖОШПО, 2004.
6. Фурман А. В. Психолого-педагогічна теорія навчальних проблемних ситуацій : автореф. дис. д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 / А. В. Фурман. – К., 1994. – 63 с.

References

1. Bakhtin M. M. Problemy poetiki Dostoievskogo / M. M. Bakhtin. – M., 1979. – 318 s.
2. Mashbits E. I. Dialog v obuchaiushchei sistemie / E. I. Mashbits, V. V. Andriievskaiia, Ye. Yu. Komissarova. – K., 1989. – 182 s.
3. Riepkın V. V. Razvivaiushcheie obuchieniie i uchiebnaia deiatelnost / V. V. Riepkıyn,

N. V. Riepkina. – Riga : PTs «Eksperiment», 1992. – 41 s.

4. Savchenko O. Ya. Dydaktyka pochatkovoї shkoly : pidruchnyk / O. Ya. Savchenko. – K. : Hramota, 2012. – 504 s.

5. Tymofieieva N. M. Urok-dialoh u suchasnomu osvithnomu prostori / N. M. Tymofieieva // Humanizatsiia vzaiemyn vchytelia ta uchniv – neobkhdna umova osobystisno oriientovanoi osvity : nauk.-metod. zb. / [za red. S. D. Maksymenka, H. O. Balla, M. M. Zabrotskoho]. – Zhytomyr-K., ZhOIPPO, 2004.

6. Furman A. V. Psykholoho-pedahohichna teoriia navchalnykh problemnykh sytuatsiy : avtoref. dys. d-ra psykhol. nauk : spets. 19.00.07 / A. V. Furman. – K., 1994. – 63 s.

Васьковская Е. Е.

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ПРЕДМЕТОВ

В статье автор рассматривает необходимость внесения изменений в учебники, которые способствовали бы развитию умений диалогического общения старшеклассников. Анализируются учебники по гуманитарным предметам относительно возможностей развития умений диалогического общения старшеклассников. Представлены методические рекомендации по использованию заданий, направленных на активизацию диалогического общения учащихся старшей школы.

Ключевые слова: учебник, диалог, учебный диалог, диалогическое общение, старшеклассники.

Vaskivska O.

THE DEVELOPMENT OF SKILLS THE DIALOGIC COMMUNICATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS BY MEANS A SCHOOL TEXTBOOK IN THE PROCESS OF STUDYING THE HUMANITIES

In the article author considers the necessity making change in the textbooks, which would contribute to the development of dialogic communication skills for high school students. The author also analyzing textbooks humanitarian subjects with regard to possibilities development skills for high school student's dialogic communication. The methodical recommendations were presented for the use of tasks which direct to high school.

In this article we are talking about what educational tasks should include the problems that cause reflection and encourage students to self-solve such problems. The author concludes that the efficiency of formation of skills for high school student's dialogic communication in the learning process humanities can be achieved by providing each student the conditions for their formation and strengthening of its position, for free choice of ways of solving educational problems.

Keywords: textbook, dialogue, school dialogue, dialogic communication, high

РОЛЬ ПІДРУЧНИКІВ БІОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Л. С. Ващенко,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент

У статті подано результати аналізу оригінал-макетів шкільних підручників біології для 7 класу у контексті їх значення для формування предметної біологічної компетентності. Предметну біологічну компетентність ми розглядаємо як предметні знання, уміння, способи мислення, необхідні для результативних навчальних дій у межах предмета біології. Особлива роль у побудові компетентнісного навчання належить шкільним підручникам – моделі навчального процесу. Вони можуть актуалізувати суб'єктивні проблеми учнів, перетворити їх на пізнавальні та навчити вирішувати їх. Аналіз навчальних книг дає підстави зробити висновок про те, що автори, розробляючи підручники, пішли шляхом часткового удосконалення чинних, пристосовавши їх до сучасних умов і завдань. Структуру, зміст та форму підручників принципово не змінено. Отже, запропоновані на конкурс підручники біології лише на шляху до організації формування у семикласників предметної біологічної компетентності.

Ключові слова: предметна біологічна компетентність, шкільний підручник, продуктивна навчальна діяльність.

Постановка проблеми. Нині для всіх є очевидним те, що процес становлення людини – це шлях пізнання дійсності, вирішення тих чи інших проблем засобами продуктивної діяльності. Рівень освіченості учнів характеризується рівнем пізнавальних проблем, які вони можуть розв'язати. Саме тому навчитися пізнавати та вирішувати навчальні проблеми є ключовим завданням системи освіти. Практичний досвід свідчить про те, що знансва модель організації навчального процесу наразі втратила актуальність, очевидно є проблема надання освіти мобільності та універсальності. Не дивлячись на те, що школа традиційно орієнтувалася на передачу знань, наразі знання необхідно перетворити в ресурс для вирішення проблем, тобто змінити знансву парадигму освіти на компетентнісну.

За компетентнісного підходу зміст освіти розкривається не шляхом конкретизації кількості навчальних предметів, а через визначення результатів, які планується отримати. Компетентнісна модель чинних стандартів і навчальних програм передбачає опис результатів навчання у форматі компетентностей, яких учні повинні набути на кожному конкретному рівні навчання. Сформульовані завдання дають відповіді на запитання щодо цілей вивчення предмета в школі, визначають місце біології серед інших природничих пред-

© Л. С. Ващенко, 2015

метів, а саме: засвоєння знань; оволодіння методами пізнання живої природи; розуміння біологічної картини світу; формування свідомого ставлення до екологічних проблем; застосування знань з біології у повсякденному житті, майбутній професійній діяльності. Для вирішення зазначених завдань біологічної освіти необхідно забезпечити реалізацію видів навчальної діяльності, які сприятимуть формуванню предметних і ключових компетентностей. Особлива роль у побудові такого навчання належить шкільним підручникам – моделі навчального процесу. Вони можуть актуалізувати суб'єктивні проблеми учнів, перетворити їх на пізнавальні та навчити вирішувати їх [2]. Розроблення підручників, зорієнтованих на формування компетентностей, потребує принципової перебудови їхньої структури і змісту, наповнення їх відповідними засобами організації навчальної діяльності; переорієнтації з виконання інформаційно-репродуктивної функції на діяльнсну, вмотивовану на ініціативу та самостійність учнів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Наразі існує великий вибір шкільних підручників. Водночас аналіз педагогічної літератури та досвід практиків дає підстави зробити висновок про необхідність виокремлення вимог до сучасних підручників у контексті компетентнісного навчання. Традиційно сучасні підручники виконують дві функції: джерела навчальної інформації та є засобом організації навчального процесу, який опирається на творчість учнів, спрямовує їх на продуктивну діяльність [9]. Оцінити якість шкільних підручників можна, з'ясувавши ступінь забезпечення ними можливості продуктивної навчальної діяльності, спрямованої на вирішення навчальних проблем. Отже, підручник повинен поєднувати інформаційну та діяльнсну складові, пропонуючи види діяльності, які включені у контекст освітньої діяльності відповідного предмета [9]. Наприклад, підручник з біології повинен не лише організувати діяльність з вивчення змісту цього предмета, але і власне біологічну, формуючи предметну біологічну компетентність, яку ми розглядаємо як предметні знання, уміння, способи мислення, необхідні для результативного виконання навчальних дій у межах предмета біології.

Очевидно, що найбільш точно уявлення про якість шкільного підручника можна отримати шляхом його апробації у навчальному процесі. Однак це не передбачено організацією конкурсу навчальної книги.

Для аналізу шкільних підручників у контексті формування предметної біологічної компетентності ми застосували концепцію «навчання через діяльність», запропоновану ще на початку ХХ ст. американський вченим Дж. Д'юї. Основними принципами його системи є: врахування інтересу учнів; навчання через навчання мислити і діяти; пізнання та знання – результат подолання труднощів; вільна творча діяльність і співпраця [9]. За цими принципами ми розробили критерії оцінювання методичного апарату оригінал-макетів підручників (див. табл. 1). Нами було проаналізовано творчу складову семи оригінал-макетів підручників з біології для 7 класу, які було подано на конкурс. Вони розроблені авторськими колективами: Н. В. Запорожець та ін. [1]; І. Ю. Костіков та ін. [3]; Т. О. Півень та ін. [4]; Л. І. Остапенко та ін. [5];

В. І. Соболев [6]; Т. І. Фещенко та ін. [7]; Д. А. Шабанов та ін. [8].

Постановка цілей статті. Метою статті є спроба проаналізувати оригінал-макети підручників біології у контексті їх відповідності сучасним вимогам системи освіти, зокрема їхньої здатності поєднувати інформаційну та діяльну складові, пропонуючи види діяльності, які включені у контекст предмета біології та створення умов для формування у школярів предметних біологічних компетентностей.

Підчас дослідження було використано порівняльний аналіз джерел наукової педагогічної літератури, інтерпретацію, формулювання висновків і кількісний аналіз видів завдань методичного апарату підручників.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна практика свідчить про те, що діяльну функцію підручника може реалізовуватися на основі організації творчої діяльності школярів, їх участі у діалозі з автором або персонажем підручника, співставлення різних точок зору тощо. Саме діалог допомагає учневі самостійно здобувати знання, диференціювати та інтегрувати їх, орієнтуватися в інформаційному просторі. Аналіз основного тексту оригінал-макетів підручників дає підстави зробити висновок, що автори практично не користуються діалоговим методом викладу навчального матеріалу. Вдалою, на нашу думку, знахідкою авторів [3] є розміщення на початку параграфа запитань однолітків. Наприклад, тема «Поведінка тварин» розпочинається запитанням школярки: «Бачила у цирку кролика, який передніми лапами бив по барабану. Як його цьому навчили?». Такий підхід посилює функціональність навчального матеріалу, надає йому практичного спрямування. Іноді автори пропонують учням самостійно знайти відповідь на ці запитання, що посилює розвивальний потенціал підручника.

Таблиця 1

Види завдань оригінал-макетів підручників біології для 7 класу

Автори оригінал-макетів підручників*	I	II	III	IV	V	VI	VII
Загальна кількість запитань	1012	253	712	264	420	664	226
Завдання на відтворення навчального матеріалу	49%	31%	34%	16%	60, 3%	32%	52 %
Завдання на порівняння будови, функцій, явищ тощо	13, 2%	13, 8%	18%	19, 3%	12%	13, 8%	7, 7 %
Наявність у тексті протилежних точок зору щодо вирішення проблеми	-	-	-	1%	-	-	-

Робота з термінами	4, 7%	0, 6%	1, 4%	1, 5%	4, 8%	-	0, 45 %
Робота з таблицями, схемами, графіками, малюнками	7, 2%	7, 3%	12, 6%	12%	1, 2%	0, 5%	-
Використання задачних технологій, творчих задач біологічного змісту	0, 3%	0, 3%	-	1, 9%	-	-	-
Завдання на розвиток регулятивних умінь: послідовність виконання завдань, плану дій, щодо розв'язання зазначених проблем	0, 5%	0, 5%	7, 4%	2, 8%	-	0, 3%	0, 85 %
Завдання на прогнозування результатів дослідів; самостійне формулювання висновків на основі виконання дослідів, спостереження за тваринними організмами тощо	0, 5%	0, 5%	-	2, 3%	-	3%	0, 5 %
Завдання на формулювання запитання до прочитаного тексту	-	-	0, 9%	-	-	-	-
Завдання на складання схем, таблиць, графіків до тексту, моделювання ситуацій	-	-	0, 3%	1, 5%	-	0, 5%	3 %
Завдання на висловлювання припущень	-	-	-	5, 6%	-	1, 2%	-
Завдання на висловлювання суджень, доведення та обґрунтування їх	7, 2%	18, 2%	12, 3%	16, 4%	9, 5%	8, 6%	9, 3 %
Завдання на знаходження відповідності між будовою та функціями	6, 3%	16, 2%	18, 4%	17%	8, 6%	9, 8%	8, 5 %
Завдання, які формують інтерес учнів до біології, розуміння цінності наукового пізнання тощо	14, 5%	18, 1%	22, 3%	23, 2%	5, 5%	12, 5%	9, 4 %

**Примітка:* I – Соболев В. І.; II – Костіков І. В. та ін.; III – Фещенко Т. І. та ін.; IV – Шабанов Д. та ін.; V – Півень Т. О. та ін.; VI – Остапенко Л. І. та ін.; VII – Запорожець Н. В. та інші.

Не вдаючись у тонкощі термінологічної дискусії, відмітимо, що проблемними у підручнику біології можуть бути запитання, завдання, ситуації, спосіб вирішення яких учню невідомий, але він володіє знаннями і вміннями, які дозволяють йому їх вирішити. Запитання, на які учень попередньо знає відповідь – не є проблемою. Не є проблемою і занадто складне завдання, на яке в учня немає засобів його вирішення. Кількісний аналіз методичного апарату оригінал-макетів підручників (див. табл. 1) свідчить про те, що в них переважають запитання на відтворення навчального матеріалу. Фактично третина запитань, окрім підручника [8], має репродуктивний характер. Так, у підручнику [4] їх понад 60 %. Тобто у більшості оригінал-макетів переважають запитання, які не потребують вирішення навчальних проблем, вони спонукають учнів лише закріпити інформацію, що міститься у підручнику.

Важливе значення для розвитку пізнавальних здібностей мають завдання на порівняння ознак, процесів, явищ. Таких завдань достатньо у підручниках. Вони сприяють формуванню інтересу до тваринного світу. Так, у підручнику [8] за допомогою основного тексту та методичного апарату авторам вдалося забезпечити порівняльний аналіз тваринних організмів у взаємозв'язку з ускладненням їх функцій та пристосуванням до середовища існування. Прикладом такого завдання є пропозиція учням пояснити, чому павукоподібні овоїли суходіл, а ракоподібні – водойми.

Умінню вирішувати навчальні проблеми, стимулювати розумову діяльність школярів сприяють завдання на висловлення припущень. Однак завдання такого типу використали лише автори підручників [5] та [8]. Наприклад, «Висловіть припущення, який спосіб руху є типовим для риб, зображених на малюнку»; «Уявіть, що вченим вдалося встановити механізм регенерації, що забезпечує розвиток втраченої частини тіла. До яких змін у медицині може призвести таке відкриття?».

Здатності використовувати знання у практичній діяльності, розвитку критичного мислення сприяють також завдання на визначення послідовності виконання дій щодо розв'язання названих в основному тексті проблем. Таких завдань в оригінал-макетах також небагато. Наприклад, «Розробіть правила профілактики зараження людини паразитичними плоскими червами», «Складіть заходи щодо охорони комах» тощо. Практичному спрямуванню навчальної діяльності сприяють також завдання на складання плану дій, плану відповіді на запитання, плану екскурсій тощо. Наприклад, «Складіть план, за яким ви можете розповісти про розмноження риб»; «Складіть план екскурсії до зоопарку» тощо [7]. Завдання такого типу спонукають учнів до пошуку відповідної інформації, самостійної навчальної діяльності, спрямованої на розв'язання навчальної проблеми.

Важливе значення для навчання мислити має висловлення різних точок зору щодо вирішення певної проблеми. Такі завдання (1 %) було виявлено лише у підручнику [8]. Наприклад, автори запропонували школярам різні погляди на питання еволюції з наступним обговоренням її наслідків.

Свідомому засвоєнню знань сприяють також завдання на висловлення суджень, доведення та обґрунтування їх, завдання на розуміння цінності наукового пізнання. Відповідно до табл. 1, у кількісному вимірі їх достатньо, але вони зазвичай одноманітні.

Автори, окрім підручника [7], не пропонують школярам завдань на формулювання запитань до прочитаного, які сприяють рефлексивному осмисленню вивченого. Педагогічна практика та спеціальні дослідження підтверджують те, що від того, як учні оволодіють цим інструментом, залежить ефективність самостійного здобуття нових знань та їх використання для розв'язання навчальних проблем. Уміння ставити запитання нерозривно пов'язано із вже засвоєними учнями знаннями та вміннями [10].

Важливим видом навчальної діяльності, спрямованої на формування предметної компетентності, є робота з термінами і поняттями, які становлять зміст шкільного курсу біології. Їх багато, вони різноманітні та постійно розвиваються. Якість опанування біологічною мовою потребує системної термінологічної роботи. Водночас аналіз методичного апарату в оригінал-макетах підручників свідчить про те, що практично відсутні завдання аналітико-синтетичного аналізу понять та на виявлення етимології нового терміну, а завдань на використання термінів у різних навчальних ситуаціях вкрай недостатньо для системної роботи з ними. У підручниках [4] та [6] їх майже 5 %, однак вони прості й одноманітні.

Не дивлячись на те, що в основі вивчення шкільного курсу біології лежить функціональний підхід, автори рукописів пропонують недостатньо завдань на знаходження відповідності між будовою та функціями. Автори зазвичай послуговуються комплексними запитаннями, які спонукають порівнювати об'єкти, встановлювати відповідність між їх пристосуванням та будовою. Наприклад, «Знайдіть шість відмінностей між способом життя, будовою тіла, пристосуваннями до середовища існування та розмноженням ящірки і жаби. Скористайтеся навчальним матеріалом параграфа».

Свідомому засвоєнню та функціонуванню знань сприяють завдання на виявлення закономірностей, роботу зі схемами, таблицями, графіками. Так, в оригінал-макеті [7] кількість таких завдань є достатньою та становить 12, 6 %. Проте за змістом вони одноманітні. Це завдання на заповнення таблиць за текстом підручника та порівняння даних табличного характеру. Особливе значення мають завдання на самостійне складання таблиць, схем, графіків, які практично відсутні в підручниках. Важливість таких завдань полягає у тому, що вони сприяють формуванню в учнів здатності переносити власні знання в інші навчальні ситуації. Прикладом такого завдання є: «Намалюйте схему трофічних зв'язків в угрупованні за вашим вибором» [8].

Усвідомленню біологічних знань сприяють також завдання на роботу з малюнками, яких надзвичайно мало у рукописах. Згідно з табл. 1, практично відсутні задачі біологічного змісту, мало завдань на прогнозування результатів дослідів, самостійне формулювання висновків на основі виконання дослідів, спостереження за тваринними організмами тощо. Саме такі типи завдань сприяють розвитку самостійної навчальної діяльності учнів.

Висновки. Аналіз оригінал-макетів навчальних книг дає підстави зробити висновок, що автори, розробляючи підручники, пішли шляхом часткового удосконалення чинних, пристосовавши їх до сучасних умов і завдань. Принципово не змінену структуру, зміст та форму підручників. Отже, запропоновані на конкурс оригінал-макети підручників біології лише на шляху до організації формування у семикласників предметної біологічної компетентності. Варто зазначити, що автори підручника [8] зробили вдалу спробу поєднати інформаційний та діяльнісний компоненти змісту, репродуктивні та продуктивні складові апарату засвоєння навчального матеріалу. Позитивних результатів у формуванні компетентностей можна досягти лише поєднуючи різноманітні засоби навчання, найбільш поширеним серед яких є шкільний підручник.

Література

1. Запорожець Н. В. Біологія : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. [Електронний ресурс] / Н. В. Запорожець, І. І. Черевань, І. А. Воронова. – Х. : Ранок, 2015. – 287 с. // Репозитарій навчального контенту. – Режим доступу: ua.lokando.com
2. Казакова Е. Познавательные проблемы в школьных учебниках [Електронний ресурс] / Е. Казакова // Технология альтруизма. – Режим доступу: <http://www.altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/4/4>. – Дата доступу: 30.08.2011.
3. Костіков І. Ю. Біологія : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. [Електронний ресурс] / І. Ю. Костіков, С. О. Волгін, В. В. Додь, А. В. Сиволоб, І. В. Довгаль, О. В. Жолос, Н. В. Скрипник, Г. В. Ягенська, Г. М. Толстанова, О. Є. Ходосовцев. – К. : ВД «Освіта», 2015. – 256 с. // Репозитарій навчального контенту. – Режим доступу: ua.lokando.com
4. Півень Т. О. Біологія : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. [Електронний ресурс] / Т. О. Півень, В. В. Бондаренко. – Полтава : Перевесло, 2015. – 332 с. // Репозитарій навчального контенту. – Режим доступу: ua.lokando.com
5. Остапенко Л. І. Біологія : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. [Електронний ресурс] / Л. І. Остапенко, П. Г. Балан, В. В. Серебряков, Н. Ю. Матяш, В. А. Горобчишин. – К. : Генеза, 2015. – 256 с. // Репозитарій навчального контенту. – Режим доступу: ua.lokando.com
6. Соболев В. І. Біологія : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. [Електронний ресурс] / В. І. Соболев. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2015. – 292 с. // Репозитарій навчального контенту. – Режим доступу: ua.lokando.com
7. Фещенко Т. І. Біологія : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. [Електронний ресурс] / Т. І. Фещенко, Ю. О. Кузнєцова, Є. О. Кюся, Ю. В. Павліщенко. – Х. : АССА, 2015. – 360 с. // Репозитарій навчального контенту. – Режим доступу: ua.lokando.com

8. Шабанов Д. А. Біологія : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. [Електронний ресурс] / Д. А. Шабанов, М. О. Кравченко. – К. : Грамота, 2015. – 264 с. // Репозитарій навчального контенту. – Режим доступу: ua.lokando.com

9. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. пособ. / А. В. Хуторской. – М. : Высшая школа, 2007. – 639 с.

10. Ягенська Г. В. Формування дослідницьких умінь учнів 7–9 класів на уроках і у позакласній роботі з біології : метод. посіб. / Г. В. Ягенська. – Луцьк, 2011. – 105 с.

References

1. Zaporozhecj N. V. Biologhija : pidruch. dlja 7 kl. zaghaljnoosvit. navch. zakl. [Elektronnyj resurs] / N. V. Zaporozhecj, I. I. Cherevanj, I. A. Voronova. – Kh. : Ranok, 2015. – 287 s. // Repozytarij navchaljnogho kontentu. – Rezhym dostupu: ua.lokando.com

2. Kazakova E. Poznavatel'nye problemy v shkol'nyh uchebnikah [Elektronnyj resurs] / E. Kazakova // Tehnologija al'truizma. – Rezhim dostupu: <http://www.altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/4/4>. – Datadostupu: 30.08.2011.

3. Kostikov I. Ju. Biologhija : pidruch. dlja 7 kl. zaghaljnoosvit. navch. zakl. [Elektronnyj resurs] / I. Ju. Kostikov, S. O. Volghin, V. V. Dodj, A. V. Syvolob, I. V. Dovghalj, O. V. Zholos, N. V. Skrypnyk, Gh. V. Jaghensjka, Gh. M. Tolstanova, O. Je. Khodosovcev. – K. : VD «Osvita», 2015. – 256 s. // Repozytarij navchaljnogho kontentu. – Rezhym dostupu: ua.lokando.com

4. Pivenj T. O. Biologhija : pidruch. dlja 7 kl. zaghaljnoosvit. navch. zakl. [Elektronnyj resurs] / T. O. Pivenj, V. V. Bondarenko. – Poltava : Pereveslo, 2015. – 332 s. // Repozytarij navchaljnogho kontentu. – Rezhym dostupu: ua.lokando.com

5. Ostapenko L. I. Biologhija : pidruch. dlja 7 kl. zaghaljnoosvit. navch. zakl. [Elektronnyj resurs] / L. I. Ostapenko, P. Gh. Balan, V. V. Serebrjakov, N. Ju. Matjash, V. A. Ghorobchysyn. – K. : Geneza, 2015. – 256 s. // Repozytarij navchaljnogho kontentu. – Rezhym dostupu: ua.lokando.com

6. Sobolj V. I. Biologhija : pidruch. dlja 7 kl. zaghaljnoosvit. navch. zakl. [Elektronnyj resurs] / V. I. Sobolj. – Kam'janecj-Podiljskij : Abetka, 2015. – 292 s. // Repozytarij navchaljnogho kontentu. – Rezhym dostupu: ua.lokando.com

7. Feshhenko T. I. Biologhija : pidruch. dlja 7 kl. zaghaljnoosvit. navch. zakl. [Elektronnyj resurs] / T. I. Feshhenko, Ju. O. Kuznjecova, Je. O. Kiosja, Ju. V. Pavlishhenko. – Kh. : ASSA, 2015. – 360 s. // Repozytarij navchaljnogho kontentu. – Rezhym dostupu: ua.lokando.com

8. Shabanov D. A. Biologhija : pidruch. dlja 7 kl. zaghaljnoosvit. navch. zakl. [Elektronnyj resurs] / D. A. Shabanov, M. O. Kravchenko. – K. : Ghramota, 2015. – 264 s. // Repozytarij navchaljnogho kontentu. – Rezhym dostupu: ua.lokando.com

9. Hutorskoj A. V. Sovremennaja didaktika : ucheb. пособ. / A. V. Hutorskoj. – M. : Vysshaja shkola, 2007. – 639 s.

10. Jaghensjka Gh. V. Formuvannja doslidnyckjykh uminj uchniv 7–9 klasiv na urokakh i u pozaklasnij roboti z biologhiji : metod. posib. / Gh. V. Jaghensjka. – Lucjk, 2011. – 105 s.

РОЛЬ УЧЕБНИКОВ БИОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

В статье предлагаются результаты анализа оригинал-макетов школьных учебников биологии для 7 класса в контексте их значения в формировании предметной биологической компетентности. Предметную биологическую компетентность мы рассматриваем как предметные знания, умения, способы мышления, необходимые для выполнения учебных действий в рамках предмета биологии. Представленные результаты анализа дают основания для вывода, что новые учебники биологии – это фактически модернизированные действующие. Предложенные на конкурс учебники только на пути организации формирования у семиклассников предметной биологической компетентности.

***Ключевые слова:** предметная биологическая компетентность, школьный учебник, продуктивная учебная деятельность.*

Vaschenko L.

OF TEXTBOOKS OF BIOLOGY IN THE FORMATION OF SUBJECT MATTER COMPETENCE

The article presents an analysis of original-layouts of the school biology textbooks for Grade 7 in context of their importance for the formation of the subject matter biological competence. Subject biological competence we regard as substantively of knowledge, skills, ways of thinking, which necessary for effective educational actions within the biology. A special role in building the competency learning belongs to school textbook as a model of learning process. They can update subjective problems of students, turn their own cognitive problems and teach to address them. Analysis of educational books leads to the conclusion that authors, developing textbooks, partial improved existing, adapting those to current conditions and objectives. Fundamentally authors changed the structure, content and form of textbooks. Hence, the proposed on contest biology textbooks are only on the way to the organization of the formation of seventh graders subject biological competence. Given the results of the analysis and to improving of textbooks that are created based on state standards for basic and complete secondary education, developers should take into account the peculiarities of competence approach to shaping the content of biological education. Positive results in formation of competencies can be achieved only by combining informative and activity components and content components of reproductive and productive learning.

***Keywords:** biological subject matter competence, school textbook, productive learning activities.*

ФУНКЦІЇ СИТУАТИВНИХ ВПРАВ У ПІДРУЧНИКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Л. В. Галаєвська

У статті порушено питання про використання ситуативних вправ у сучасному підручнику. Схарактеризовано функціональні особливості та з'ясовано роль ситуативних вправ у формуванні мовної комунікативно компетентної особистості. Розглянуто особливості використання ситуативних вправ у підручнику з української мови.

Представлено класифікацію вправ ситуативного характеру. Уточнено поняття «мовленнєва ситуація».

Ключові слова: *ситуативні вправи, система вправ і завдань, розвиток мислення й мовлення учнів, ситуації спілкування, мовленнєвий стимул.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку національної школи характеризується посиленням уваги до мовної освіти, оскільки успішна участь особистості в суспільних процесах, задоволення власних практичних потреб значною мірою залежать від її здатності до ефективної комунікації. Важливу роль у підготовці високоморальних, освічених людей, які на належному рівні вміють здійснювати усне та писемне спілкування в різноманітних життєвих ситуаціях, співпрацювати у розв'язанні різних завдань, відіграють уроки української мови [1].

Аналіз літератури з проблеми дослідження. Окремим аспектам використання ситуативних завдань на уроках мови присвячені праці багатьох вітчизняних лінгводидактів, зокрема Н. Голуб, Л. Глазової, О. Горошкіної, Т. Донченко, С. Омельчука, Л. Шевцової, Г. Шелехової. Учені розглядають ситуативні вправи і завдання як засіб формування вмінь та навичок монологічного і діалогічного мовлення, визначають їх дидактичну сутність, місце в системі завдань уроку мови, методику використання в основній школі, проте й досі залишаються недослідженими питання саме функцій ситуативних вправ у підручнику з української мови.

Формулювання цілей статті. Мета статті – з'ясувати роль ситуативних вправ і завдань, визначити їх функціональні особливості у підручнику з української мови.

Зазначимо, що останнім часом оновлення підручників пов'язують із набуттям учнями необхідних життєвих компетентностей. Зокрема, зарубіжні педагоги висувають до підручника завдання, спрямовані на розвиток в учнів умінь працювати, розкриття методики навчання, використання їхнього досвіду. Так, у праці Ф.-М. Жерара і К. Роеж'єра виокремлено такі функції шкільного підручника: надання знань, розвиток умінь і навичок, закріплення

та оцінювання знань, допомога в їх інтеграції, довідник, соціальне та культурне значення. У цій праці функцією надання знань передбачено виконання певних видів діяльності (вправ і завдань), що відіграють важливу роль у процесі формування комунікативних вмінь на уроках української мови.

Функції ситуативних вправ передбачають розвиток логічного мислення учнів, уміння застосовувати правила розумових дій у різних навчальних ситуаціях (аналіз, зіставлення, узагальнення, моделювання мовного матеріалу тощо), самостійності учнів в опануванні мови, збагачення словникового запасу, уміння володіти усним і писемним мовленням у різних мовленнєвих ситуаціях тощо.

Проблема діалогічного мовлення, культури діалогу знайшли своє висвітлення в працях вітчизняних і зарубіжних учених М. Бахтіна, Т. Винокур, П. Дудика, Е. Палихаги, Т. Сагач, В. Сухомлинського, Н. Шведової та інших. Попри великий інтерес багатьох дослідників діалог, діалогічне мовлення, культура діалогу, діалогічна взаємодія залишаються актуальними як у лінгвістиці, так і лінгводидактиці. Для вчителя-словесника важливо визначити сутність діалогу, його конструктивні варіанти й функції та розробити методику формування діалогічного мовлення в учнів середньої школи й удосконалення вмінь та навичок будувати діалогічні висловлювання в учнів, щоб підготувати комунікантів, спроможних спілкуватися в різних життєвих ситуаціях, а також формування таких мовленнєво-комунікативних вмінь, як уміння формувати задум майбутнього висловлювання, використовувати зібраний для цього матеріал, планувати висловлювання, уміння користуватися різними стилями й типами мовлення відповідно до задуму, добирати мовні засоби з урахуванням усіх компонентів мовленнєвої ситуації.

Вклад основного матеріалу. Система роботи з формування мовлення учнів на уроках української (рідної) мови повинна містити вправи і завдання, розраховані на *постійне залучення школярів до активних форм спілкування*, сприяти розвитку їхньої мовленнєвої компетентності.

Дослідження формування діалогічних вмінь має велике значення у визначенні найраціональнішої **системи вправ і завдань**.

Основним напрямом роботи у формуванні діалогічних вмінь є створення **ситуацій спілкування** (максимально наближених до життєвих), у яких учні набувають навичок орієнтуватися в ситуації, вести діалог, використовуючи формули мовленнєвого етикету та збагачуючи лексичний запас. При цьому варто враховувати, що робота із ситуативними завданнями буде ефективною за умови систематичного їх використання на уроках української мови. Залучення учнів до участі в мовленнєвій ситуації, наближеній до природної, допомагає уникнути формальності під час виконання мовленнєвих завдань, сприяє створенню невимушеної, творчої атмосфери на уроці [3, с. 22–24]. Ситуативні завдання діалогічного характеру відіграють важливу роль у процесі формування комунікативних вмінь учнів, навичок культури спілкування, оскільки вони є проміжним етапом між теоретичними знаннями учнів і практичним використанням у щоденних життєвих ситуаціях.

У сучасній методиці використання ситуативних вправ на уроках української мови необхідно розуміти не як виконання мовленнєвих завдань, де можна здобути певну інформацію, а як своєрідний діалог між учасниками спілкування в мовленнєвій ситуації та моделювання цієї ситуації. Творець діалогу – мовець – має орієнтуватися передусім на адресата мовлення: у чомусь його переконувати, щось доводити, описувати, розкриваючи істотні ознаки предмета, явища, події, про щось розповідати так, щоб слухач одержав чітке уявлення про мету і зміст сприйнятого висловлювання. Такий, по суті, діалогічний підхід до використання ситуативних вправ сприяє динамічному формуванню мовної особистості.

У системі ситуативних завдань важливим елементом є *мотивація* (спілкування з однолітками, відчуття краси та багатства рідної мови позитивно впливають на мотивацію учнів під час створення власних висловлювань), самостійна робота учнів (сприяє формуванню допитливості учнів, свідомості, творчому підходу до виконання кожного завдання) і стимулювання діяльності учнів з боку вчителя (уміло організувати навчальний процес, щоб учні відчували задоволення від комунікативної та пізнавальної потреби, а також необхідність у проведенні самостійної роботи над удосконаленням власного мовлення). Для спілкування на уроці важливим є створення певних умов за допомогою дидактичного ілюстративного матеріалу, проблемних завдань, змодельованої ситуації, яка спонукає учнів до активного спілкування.

Поняття «*мовленнєва ситуація*» є достатньо усталеним у психолінгвістиці та методиці, воно визначається як «сукупність умов, мовленнєвих і не мовленнєвих, необхідних і достатніх для того, щоб здійснити мовленнєву дію» [2, с. 22–23]. Структура мовленнєвої ситуації зазвичай містить «характеристику екстралінгвістичних факторів, що обумовлюють стиль мовлення: сфери спілкування – офіційна чи неофіційна, умов спілкування – персональна чи масова комунікація, функції мовлення – спілкування, повідомлення, вплив. За сукупністю названі ознаки утворюють типову, стилістично важливу ситуацію» [7, с. 33].

Зазначимо, що у понятті «*мовленнєва ситуація*» міститься не один чинник, а низка чинників, які визначають мовленнєву поведінку учасників спілкування.

Цілком слушною вважаємо думку лінгводидактів, що «ситуативна співвіднесеність не надається слову, а засвоюється з ним, точніше слово (його форма й значення) засвоюється завдяки ситуативній співвіднесеності й потребі використання певного слова для вираження думок і почуттів» [2, с. 24].

Мовознавці Г. Лещенко, Л. Іванова пропонують наступну структуру створення навчально-мовленнєвої ситуації.

1. *Опис умов*, за яких відбувається мовленнєве спілкування:

- подія;
- указівка на учасників комунікації та їхні взаємини;
- указівка на мету мовленнєвого висловлювання;

- указівка на місце події (опис умов спілкування).

2. *Мовленнєвий стимул*, який програмує мовленнєву реакцію учнів.

Ситуативні завдання мають багато спільного з грою, оскільки містять указівку на навчальну роль учителя, мовознавця, бібліотекаря та ін., тому ми їх зараховуємо до інтерактивного навчання групи «ситуативне моделювання».

Методика застосування мовленнєво-ситуативних завдань є варіативною, і вчитель на свій розсуд коригує склад ситуації спілкування, спосіб подання її учням, а також форму кінцевого продукту спілкування.

У системі комунікативних завдань домінує *спосіб словесного опису мовленнєвої ситуації*, за якого можна окреслити всі необхідні компоненти, окрім того, він не потребує спеціальної матеріальної бази, оскільки легко реалізовується. Така система має достатню кількість вправ різних типів, що стимулюють розвиток усного та письмового діалогічного мовлення, а також навичок читання чи аудіювання.

Сучасний урок української мови – це надзвичайно багатогранний процес педагогічної діяльності, у якому найголовніше – єдність форми і змісту, реалізація цілей (освітньої, розвивальної, виховної) завдань, структури, методів, прийомів, організаційних форм і засобів проведення з використанням нових педагогічних технологій. Це насамперед співпраця вчителя з учнями, у процесі якої відбувається активний інтелектуальний і мовленнєвий розвиток учнів.

Організація навчальних дій на уроках української мови спрямована на формування мовної та мовленнєвої особистості учня. Ефективна організація навчальної діяльності з урахуванням компетентнісного підходу передбачає надавати перевагу таким формам, методам і прийомам, засобам, які забезпечать формування комунікативної компетентності учнів основної школи як ключової та предметної.

У шкільному курсі навчання української мови існує усталена система сприймання та створення усних і письмових висловлювань – використовувати всі форми навчального діалогу; доповіді й повідомлення; рольові ігри, які передбачають ролі того, хто говорить (пише), і того, хто слухає (читає), хто під час спілкування ставить запитання і хто відповідає; навчальні досягнення й проекти, які вимагають проведення опитувань, бесід, анкетування, інтерв'ю, у різних категоріях людей, з попередньою підготовкою запитань (питальників); обговорення, дискусії, диспути; вправи психологічного тренінгу спілкування, зокрема й конфліктні ситуації; виступи, письмові відгуки як опонентів на захистах навчальних дослідницьких робіт, підготовлених ровесниками тощо.

У підручниках з української мови учням пропонують різні види вправ і завдань, які необхідно спрямовувати на розвиток уваги до слова, збагачення мовлення учнів, формування вмінь будувати висловлювання з урахуванням ситуації спілкування, засвоєння правил мовленнєвого етикету, вимог до культури спілкування; зверталася увага на структуру етикету спілкування, аудіювання і читання текстів, відшукування у них формул мовленнєвого етикету, на створення діалогічного мовлення, аналіз створених висловлювань

щодо характеристики мовленнєвої поведінки, етикету, характеру, культури поведінки. Зазначимо, що особливу перевагу в системі вправ і завдань варто віддавати таким, які забезпечують міжпредметний зв'язок у навчанні (зв'язок із вивченням програмових творів на уроках української та зарубіжної літератур, на яких особливу увагу звернено на завдання, що вимагають через мову дійових осіб дізнатися про їхній характер, настрої, розуміти поведінку і вчинки, а також на ті, які містять рекомендації щодо характеристики культури поведінки з урахуванням ситуації спілкування, що спонукають визначити своє ставлення і автора до них).

Добираючи вправи, потрібно враховувати зміст матеріалу, який вивчається, характер і форму завдань, поєднання вправ, послідовність за ступенем складності.

Проте ситуативні вправи відрізняються не лише за змістом, а й за різноманітністю форм. Л. Шевцова [9] розробила класифікацію вправ ситуативного характеру.

1. *За ступенем творчості або складності:*

- *рецептивні* вправи та завдання, які проводяться безпосередньо після ознайомлення учнів з теоретичним матеріалом для перевірки рівня засвоєння мовленнєвих понять і правил (назвати усталені вирази ввічливості при звертанні; назвати відомі формули мовленнєвого етикету, що використовуються у ситуаціях зауваження чи докору; назвати відомі формули схвалення виконаної запропонованої другові роботи; назвати формули подяки і відповіді до них);

- *репродуктивні* вправи і завдання, спрямовані на формування конкретних мовленнєвих умінь, якими передбачається застосування здобутих знань на практиці, тобто в процесі виконання відповідних мовленнєвих дій, на розвиток умінь та навичок учнів аналізувати, трансформувати запропонований матеріал (вставити в частину реплік потрібні слова чи словосполучення із формул мовленнєвого етикету; поставити запропоновані іменники у кличному відмінку, тобто у формі звертання; навести синонімічні варіанти до висловів мовленнєвого етикету; прочитати першу частину правил вітання і закінчити думку; виписати із фольклорних джерел історичні формули подяки та вдячності, порівняти їх із сучасними; зробити зауваження своєму другові у зв'язку з недоречною поведінкою в громадських місцях; висловити вдячність за надану послугу тощо; прослухати діалог й охарактеризувати його з погляду етикетних норм; визначити у прислів'ях, які порушення мовного етикету в них названо; утворити зменшувані форми від запропонованих іменників, записати складені з ними речення, використовуючи форми звертання під час вітання тощо);

- *продуктивні* завдання (переважно творчого характеру), спрямовані на формування в учнів комплексу мовленнєвих умінь. Це в основному побудова висловлювань різних видів (скласти розгорнутий діалог, уживаючи різні формули звертання; скласти діалог, користуючись описом ситуації за інструкцією; прослухавши текст, підготувати усну розповідь на тему: «Як ми вітаємося»; скласти діалог у запропонованій ситуації спілкування; побу-

дувати висловлювання дискусійного характеру на тему: «Чи впливає вітання на настрій людини?»; розіграти діалог, використовуючи форми мовленнєвого етикету відповідно до ситуації спілкування; написати текст запрошення на свій день народження, урахувавши вік, посаду, соціальний стан запрошених; спостерігати за усним мовленням своїх однокласників, виявляти слова-паразити, уміти проаналізувати їх частотність та ситуаційну зумовленість, скласти поради щодо їх вирішення; скласти діалог за опорними словами, аналогією, описаною ситуацією; придумати й записати різноманітні компліменти відповідно до запропонованих варіантів адресатів тощо).

2. За метою проведення:

- *підготовчі*, спрямовані на активізацію опорних знань учнів; вони проводяться одразу після опрацювання нового матеріалу; основна мета таких вправ і завдань – забезпечити пізнавальну й психологічну підготовку до сприймання нового матеріалу, створити мотивацію навчання, стимулювати пізнавальну активність дітей; допомогти глибше усвідомити правила, виробити вміння та навички застосовувати теоретичний матеріал на практиці;

- *тренувальні* завдання – знаходження вивченого поняття і засвоєння шляхів його пошуку. Такі завдання сприяють закріпленню, удосконаленню мовних і мовленнєвих умінь. Здебільшого це проблемні завдання практичного спрямування (застосування здобутих умінь та навичок у нових умовах за допомогою завдань переважно творчого характеру). На цьому етапі підвищується рівень складності виконання завдань, а також рівень самостійності в роботі.

3. За ступенем самостійності:

- *колективні* вправи, які використовувалися з метою перевірки рівня засвоєння учнями знань і сформованості необхідних умінь та навичок;

- *індивідуальні* вправи, що використовувалися для самостійного виконання учнем завдань.

4. За формою проведення:

- *усні та письмові* вправи і завдання.

5. За місцем проведення:

- *класні та домашні* вправи і завдання.

Важливо, щоб усі вправи і завдання, дібрані для формування діалогічного мовлення відповідали таким *умовам*:

1) оволодіння процесом спілкування здійснюється в усіх видах мовленнєвої діяльності (слухання, читання, говоріння, письмо) і за допомогою форм мовлення (монологу та діалогу);

2) роль слухання (мовчазного і немовчазного) у формуванні діалогічного мовлення полягає у вміннях учнів активно слухати співрозмовника, орієнтуватися в ситуації спілкування, здатності сприймати інформацію, трансформувати її у висловлювання власної думки, дотримання правил поведінки;

3) говоріння, тобто вербальна комунікація, здійснюється у формі монологу чи діалогу з дотриманням норм культури спілкування та використанням елементів невербальної комунікації, яка супроводжує процес говоріння;

4) добір вправ здійснюється тематично та відповідно до комунікативної спрямованості навчання, що сприяє виробленню вміння дотримання норм спілкування у відповідній ситуації спілкування, ураховуючи її складові;

5) певна частина вправ спрямована на засвоєння активного словника поширених формул мовленнєвого етикету і необхідного їх вибору відповідно до ситуації спілкування;

6) основна частина вправ ситуативного характеру – з використанням елементів сюжетно-рольових ігор, що допомагає відтворенню ситуацій, наближених до реальних життєвих умов і форм спілкування, практичному засвоєнню правил спілкування, відповідає віковим особливостям учнів;

7) запропоновані види вправ і завдань мають системний і систематичний характер, подаються в логічній послідовності – від теоретичних до практичних, від простих до складних, від репродуктивних до творчих, від умінь сприймати та орієнтуватися в системі спілкування до втілення здобутих знань, сформованих умінь і навичок у реальних життєвих ситуаціях спілкування.

Види вправ і завдань, спрямовані на розвиток діалогічного мовлення.

Суть роботи полягає у формулюванні конкретної ситуації та її складників, мовного, мовленнєвого і жанрового оформлення. З цією метою пропонуємо учням розв'язувати комунікативні завдання з урахуванням ситуації, у якій відбувається мовлення.

Створюючи ситуаційні завдання, необхідно враховувати особливості вивчаного матеріалу, рівень загального розвитку, мовної та мовленнєвої підготовки учнів. Наведемо приклади вправ (для моделювання мовленнєвих ситуацій), максимально наближених до природних.

· Ви – вчитель – випадково стали свідком розмови між учнями та дізналися, що вони збираються викрасти з учительської журнал і виправити в ньому оцінку. Ваша реакція? Які ваші дії?

· Вам помилково надійшло смс-повідомлення, з якого ви дізналися, що товариш, якого ви вважали чесним і порядним другом, сказав вам неправду. Яка ваша реакція? Як переконати його, що так чинити – непорядно?

· Кожному із вас, мабуть, доводилося бувати у кінотеатрі. Уявіть ситуацію, що вам потрібно поділитися враженнями від переглянутого кінофільму зі своїми друзями. Намагайтеся зробити розповідь цікавою, логічною, грамотною. Складіть правила поведінки в кінотеатрі та запишіть їх.

· Ви повернулися з літнього відпочинку і маєте бажання поділитися власними враженнями з друзями, учителями. Запишіть можливий варіант своєї розповіді. Чи відрізнятимуться ваші розповіді, чим? Яких правил спілкування варто дотримуватися, ураховуючи адресата?

Найважливішою перевагою, на наш погляд, є те, що використання ситуативних вправ має потужні виховні можливості, сприятливі для формування соціально важливих характеристик учня, здатності шукати вихід із складних ситуацій і приймати у таких умовах самостійне рішення. Основу ситуаційності становить розповідь про реальну життєву проблему (ситуацію), що

може виникнути у різних сферах життя й діяльності учнів. Основна мета ситуативних вправ – за допомогою зазначених у завданні умов відтворити природну комунікативну ситуацію, в якій може опинитись учень.

Результати проведеного аналізу підручників з української мови засвідчують, що в них найчастіше зустрічаються ситуативні вправи, які сприяють:

- формуванню культури спілкування;
- запобіганню мовним помилкам (орфоепічним, лексичним, морфологічним, синтаксичним, стилістичним тощо);
- формуванню та розвитку логічного мислення;
- розвитку вмінь узагальнювати матеріал і ставити запитання;
- розвитку діалогічного мовлення.

У деяких підручниках [6] текстовий матеріал ситуативних вправ зорієнтований на розвиток комунікативної компетентності шляхом моделювання ситуації спілкування через мовленнєві зразки.

Також варто зазначити, що моделювання ситуації нерідко замінюється фразою «уявіть ситуацію» [6]. Насправді ж ситуацію необхідно чітко окреслити, виписати, особливо для учнів середньої ланки, тим самим створивши умови для «занурення» у неї, щоб стимулювати учнів до певних дій.

Висновки і перспективи подальших розвідок порушеної проблеми. Сучасне навчання повинне мати ситуаційний характер, адже таким чином ми маємо можливість занурити навчальний матеріал у штучно створене соціальне середовище і забезпечити учням можливість відчувати користь знань та вмінь за межами школи.

Система ситуативних вправ, спрямована на формування основних комунікативних умінь, відповідає психологічним властивостям поетапного вироблення стійких умінь, створення установки і спрямованості мислення на певні операції, показує вчителю шляхи роботи у формуванні в учнів умінь розв'язувати проблеми, що виникли в різноманітних ситуаціях, наближених до реальних умов спілкування.

Подані матеріали не розкривають проблему повною мірою. Багато аспектів її потребують ретельної уваги з боку дослідників, а, можливо, і спеціальних досліджень.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. // Шкільний світ. – 2001. – № 1. – С. 5–6.
2. Галаєвська Л. В. Ситуативні завдання у формуванні культури спілкування на уроках української мови в старшій школі / Л. В. Галаєвська // Українська мова і література в школі. – 2011. – № 6. – С. 22–27.
3. Голуб Н. Б. Ситуаційний метод на уроках української мови / Н. Б. Голуб // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 7. – С. 18–24.
4. Донченко Т. К. Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови : посіб. для вчителів і студентів / Т. К. Донченко. – К. : Фондація ім. О. Ольжича, 1995. – 264 с.

5. Подлевська Н. В. Лінгводидактична модель змісту роботи з формування культури спілкування в учнів 5–6 класів на уроках української мови / Н. В. Подлевська // Українська мова і література в школі. – 2012. – № 1. – С. 12–18.

6. Подлевська Н. В. Ситуативно-діалогічні завдання на уроках рідної мови як спосіб формування культури спілкування в учнів 5 класу / Н. В. Подлевська // Українська мова і література в школі. – 2005. – № 1. – С. 23–24.

7. Капинос В. И. Развитие речи: теория и практика обучения 5-7 классы: [книга для учителя] / В. И. Капинос, Н. Н. Сергеева, М. С. Соловейчик [и др.]. – М.: Просвещение, 1991. – 324с.

8. Шевцова Л. Ситуативні завдання як ефективний засіб розвитку зв'язного мовлення учнів / Л. Шевцова // Українська мова і література в школі. – 2001. – № 2. – С. 11–15.

9. Шевцова Л. С. Методика застосування мовленнєвих ситуативних завдань : метод. посіб. / Л. С. Шевцова. – Житомир : Меркурій, 2004. – 94 с.

References

1. Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy u XXI st. // Shkilnyi svit. – 2001. – № 1. – S. 5–6.

2. Halaievska L. V. Sytuatyvni zavdannia u formuvanni kultury spilkuvannia na urokakh ukrainskoi movy v starshii shkoli / L. V. Halaievska // Ukrainska mova i literatura v shkoli. – 2011. – № 6. – S. 22–27.

3. Holub N. B. Sytuatsiyni metod na urokakh ukrainskoi movy / N. B. Holub // Ukrainska mova i literatura v shkoli. – 2013. – № 7. – S. 18–24.

4. Donchenko T. K. Orhanizatsiia navchalnoi diialnosti uchniv na urokakh ridnoi movy : posib. dlia vchyteliv i studentiv / T. K. Donchenko. – K. : Fundatsiia im. O. Olzhycha, 1995. – 264 s.

5. Podlevska N. V. Linhvodydaktychna model zmistu roboty z formuvannia kultury spilkuvannia v uchniv 5–6 klasiv na urokakh ukrainskoi movy / N. V. Podlevska // Ukrainska mova i literatura v shkoli. – 2012. – № 1. – S. 12–18.

6. Podlevska N. V. Sytuatyvno-dialohichni zavdannia na urokakh ridnoi movy yak sposib formuvannia kultury spilkuvannia v uchniv 5 klasu / N. V. Podlevska // Ukrainska mova i literatura v shkoli. – 2005. – № 1. – S. 23–24.

7. Kapinos V. I. Razvitie rechi: teoriia i praktika obuchenija 5-7 klassy: [kniga dlja uchitelja] / V. I. Kapinos, N. N. Sergeeva, M. S. Solovejchik [i dr.]. – M.: Prosveshenie, 1991. – 324s.

8. Shevtsova L. Sytuatyvni zavdannia yak efektyvnyi zasib rozvytku zv'iaznoho movlennia uchniv / L. Shevtsova // Ukrainska mova i literatura v shkoli. – 2001. – № 2. – S. 11–15.

9. Shevtsova L. S. Metodyka zastosuvannia movlennievkykh situatyvnykh zavdan: metod. posib. / L. S. Shevtsova. – Zhytomyr : Merkurii, 2004. – 94 s.

Галаевская Л. В.

ФУНКЦИИ СИТУАТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ В УЧЕБНИКЕ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА

В статье поднят вопрос об использовании ситуативных упражнений в современном учебнике. Охарактеризованы функциональные особенности,

выяснена роль ситуативных упражнений в формировании языковой коммуникативно компетентной личности. Рассмотрены особенности использования ситуативных упражнений в учебнике по украинскому языку.

Представлена классификация упражнений ситуативного характера. Уточнено понятие «речевая ситуация».

Ключевые слова: *ситуативные упражнения, система упражнений и заданий, развитие мышления и речи учащихся, ситуации общения, речевой стимул.*

Galaevskaya L.

OPTIONS SITUATIONAL EXERCISES IN THE TEXTBOOK OF UKRAINIAN LANGUAGE

The article raised the question of the use of case studies in modern textbook. Author determined functional characteristics and situational exercises the role in shaping the language communicatively competent person. The mechanisms of creation and practice of educational and speech situations as a means of implementing a communicative approach to teaching Ukrainian language; especially the use of situational exercises in the textbook on Ukrainian language.

Formed characteristics situational exercises, in the light of the communication process modeling in communicative situations.

Analyzed the relevance of communicative competence of students in today's tutorial using situational exercises.

Presented by classification situational exercises. The concept «speech situation».

Keywords: *case studies, exercises and tasks system, the development of thinking and speech of students, the situation of communication, speech stimulus, the term «speech situation».*

РОЗВИТОК НАВЧАЛЬНОЇ КНИГИ З ФІЗИКИ У ПЕРІОД СТАНОВЛЕННЯ ЄДИНОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ (1917–1920 РР.)

М. В. Головка,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

У статті здійснено історико-методичний аналіз процесу створення підручників з фізики для української школи у 1918–1920 роках. Висвітлено особливості структури, змісту та методичного апарату підручників, створених у період розбудови Єдиної школи України. Проаналізовано їхні дидактичні функції щодо досягнення цілей шкільного курсу фізики. Узагальнено досвід створення вітчизняного підручника фізики щодо становлення загальних підходів до проблеми забезпечення середньої школи навчальною книгою. Визначено особливості запровадження конкурсного відбору підручників як важливого чинника розвитку навчально-методичного забезпечення з фізики. Обґрунтовано вплив цих процесів на становлення цілісної системи підручникотворення з фізики у 1920–1930 рр., розбудову шкільної фізичної освіти в Україні, а також їх історико-методичне значення у контексті вирішення дидактичних проблем створення підручника фізики для сучасної середньої загальноосвітньої школи в умовах модернізації змісту шкільної освіти.

Ключові слова: історико-методичний аналіз, підручник з фізики, дидактичні функції підручника, реалізація змісту навчання фізики.

Постановка проблеми. Серед пріоритетних напрямів модернізації змісту загальної середньої освіти та вироблення ефективних механізмів його реалізації, зазначених у науково-аналітичній доповіді «Про зміст загальної середньої освіти» (підготовлена вченими Національної академії педагогічних наук України), значне місце відведено питанням шкільного підручника. Зокрема, зазначено необхідність розроблення концепції компетентісно орієнтованого шкільного підручника та створення на її основі нового покоління підручників із повною узгодженістю змісту з вимогами державних стандартів і навчальних програм, забезпечення варіативності шкільних підручників, посилення діяльнійної основи підручників відповідно до компетентнісних засад навчання шкільних предметів і формування ключових компетентностей учнів [5, с. 116–118]. Практична реалізація цих завдань зумовлює необхідність удосконалення концептуальних засад підручникотворення, дидактичних підходів у формуванні структури та змісту навчальної книги, процедур відбору шкільного підручника. Тому аналіз процесу підручникотворення та узагальнення практичного досвіду є актуальним як з позицій історико-педагогічного дослідження, так і пошуку ефективних моделей навчальної книги нового покоління.

Аналіз літератури з проблеми дослідження. У дослідженнях становлення вітчизняної педагогічної теорії і практики особливий інтерес становлять ті періоди її розвитку, коли якісно змінювалася освітня парадигма і, відповідно, зміст шкільної освіти, зокрема й природничої.

У контексті вивчення проблеми генезису вітчизняного підручника фізики період 1917–1920 рр. має особливе значення, адже саме тоді вперше в історії виникли об'єктивні умови для розбудови середньої школи нового типу, орієнтованої на прогресивні соціокультурні запити українського суспільства. У межах реалізації проекту Єдиної школи України, до якого було залучено передових представників науково-освітянської галузі, упродовж достатньо короткого терміну було зроблено надзвичайно важливі практичні кроки у напрямі розбудови загальної середньої освіти, зокрема у створенні навчально-методичного забезпечення нового змісту навчання.

Історіографія цього питання свідчить про відсутність системних досліджень, в яких були б висвітлені особливості розроблення підручників фізики та їх місце в забезпеченні досягнення цілей шкільної фізичної освіти. Зауважимо, що актуалізація проблеми було здійснено у монографічному дослідженні Н. Л. Сосницькою, яка запропонувала періодизацію розвитку змісту шкільної фізичної освіти в Україні, виділивши, зокрема, період формування змісту фізичної освіти в період становлення української державності та школи (1917–1920 рр.). Щоправда, цей період хоча й позиціоновано з інтенсивним відродженням національної школи, проте перші спроби визначення змісту шкільної фізичної освіти в Україні розглядаються у контексті традиційної історіографії методики фізики, і не враховано історичні особливості освітніх процесів і становлення Єдиної школи України [8, с. 18]. При цьому в періодизації розвитку вітчизняного підручника фізики цей період не виокремлено (розглядається період, що охоплює 1917 р. – кінець 40-х років ХХ ст., як час становлення сучасної фізики) [8, с. 22–23].

У наших дослідженнях [1, 2] окремі аспекти окресленої проблеми розглядалися в контексті становлення конкурсних засад підручникотворення з фізики та розвитку змісту шкільної фізичної освіти в період розбудови Єдиної школи України (1917–1920 рр.).

Формулювання цілей статті і постановка завдань. У статті ставляться завдання історико-методичного аналізу особливостей підручникотворення з фізики визначеного періоду та обґрунтування його значення у розвитку дидактики фізики в Україні.

Виклад основного матеріалу. У період розбудови Єдиної школи України (1917–1920 рр.) одним із пріоритетів було визначено розроблення підручників для середньої школи. У січні 1918 р. у Генеральному секретаріаті справ освітніх при Департаменті вищої і середньої школи, очолюваному М. Семашком, було створено видавничий відділ під керівництвом М. Мукало. Результатом діяльності відділу мало стати забезпечення середніх шкіл підручниками. Улітку 1918 р. видавничий відділ оголосив конкурс на видання першої

частини підручників для української школи, а для переможців передбачалися премії: перша – 10 тис. карбованців, друга – 5 і третя – 2 тис. карбованців. Рукописи мали подаватися до 1 січня 1919 р. до видавничого відділу Міністерства народної освіти в пакетах під псевдонімом чи девізом. В іншому пакеті додавалися дані про авторів під тим же девізом чи псевдонімом [6].

На цьому етапі було ухвалено, що рішення комісії Міністерства освіти щодо тих чи інших підручників, зокрема вже виданих, будуть мати рекомендаційний характер і забезпечуватимуть «моральний вплив на шкільні педагогічні кола українського громадянства». З одного боку, в умовах нестачі коштів на видавництва кожен примірник підручника мав важливе значення для розбудови нової школи, а з іншого – вчителю надавалося право обрати підручник, який максимально враховував потреби навчального процесу. Після апробації в школі та вивчення відгуків вчителів планувалося вилучити найменш придатні підручники: вже на етапі роботи комісії таких було майже 50 %.

До співпраці з видавничим відділом було залучено 19 видавництв у Києві та 17 по всій Україні. Найбільш активними були видавництва «Вернигора», «Вільна українська школа», «Книгоспілка» (Всеукраїнської кооперативної видавничої спілки), «Просвіта». Потужні видавництва мали Подільське, Волинське, Херсонське, Полтавське земства, Педагогічне бюро. Одночасно йшла робота над створенням навчальних програм, які були видані на початку осені 1918 року. Основними вимогами, що висувалися до рукописів підручників, було визначено науковість та педагогічний рівень навчального матеріалу. В умовах реалізації нових навчальних планів і програм у школах з українською мовою навчання виявилось досить складно в стислий термін зібрати якісні рукописи. Тому було прийнято рішення на початковому етапі не лише приймати оригінальні рукописи, а й перевірити в предметних комісіях підручники, які вже використовувалися в школі або щойно вийшли з друку. За необхідності їх перекладали на українську мову та доопрацьовували. З 3 квітня до 1 липня члени комісії вивчали підручники, здійснювали їх рецензування та готували до апробації. На терені України використовували підручники фізики переважно російською та німецькою мовами. В українських школах Галичини було лише два підручники фізики українською мовою – П. Огоновського для основної та В. Левицького для старшої школи. Тому саме підручник фізики П. Огоновського було внесено до плану видань підручників для вищої початкової школи на 1918 рік. Перший із підручників фізики для перекладу на українську мову та видання 25-тисячним тиражем комісія ухвалила підручник П. Баранова «Початкова фізика», представлений видавництвом «Всеуито». Для перекладу з німецької мови на українську та видання 15-тисячним тиражем визначено підручник фізики Ф. Шиндлера, поданого видавництвом «Вернигора». Видавництво Полтавського земства презентувало підручники фізики Л. Сенявина для вищих початкових шкіл та А. Заліського.

7 червня 1918 р. законом було асигновано кредит у розмірі 2 млн для Міністерства народної освіти на видання шкільних підручників. Завдяки

злагодженій роботі видавничого відділу та департаментів початкової, вищої і середньої школи вже до кінця 1918 р. було перекладено з німецької та видано у Відні тиражем 10 тис. екземплярів українською мовою у видавництві «Всеуито» підручник Ф. Шиндлера «Фізика для вищих початкових шкіл». Переклад підручника виконав А. Сабер, а опрацювання та редагування – Г. Губенко. Рецензію на цей підручник написав Г. Холодний, член предметної комісії видавничого відділу та комісії з розроблення навчальних планів та програм Єдиної школи. Варто зазначити, що рецензії на підручники та рукописи, які виконані відомими фахівцями та подавалися на широке обговорення, мали особливе значення. З цією метою рецензії предметних комісій друкувалися у спеціальній збірці «Рецензії на шкільні підручники», а також на сторінках часопису «Вільна українська школа». Об'єктивність рецензії визначалася науковим і педагогічним досвідом рецензента, його авторитетом у наукових колах.

Як зазначив Г. Холодний, підручник Ф. Шиндлера став першим у педагогічній літературі підручником фізики для вищих початкових шкіл, що подає перший концентр фізики, знайомить дітей з основами фізичної науки. Відзначаючи роль підручника для вітчизняної школи, Г. Холодний звертає увагу на доцільність його доопрацювання у напрямі посилення логічності викладу навчального матеріалу, зокрема у введенні поняття «молекули» як частинки, що має всі фізичні властивості тіла, атмосферного тиску, сили, рівномірного руху, розсіяння світла. Не менш важливим завданням у цьому контексті є питання українського перекладу підручників фізики, вироблення фізичної термінології, ретельної коректорської роботи над підручником [9].

Міністерством освіти було визначено перелік підручників з фізики, які мали бути надруковані до початку 1918/1919 навчального року. До цього переліку увійшли підручники П. Баранова «Початкова фізика» (видавництво «Всеуито», тираж 25 тис. Примірників); П. Огоновського «Фізика» (видавництво «Зерно»); Л. Сенявина «Фізика для вищих початкових шкіл», (Полтавське Земство); Ф. Шиндлера «Фізика» (видавництво «Вернигора», 10 тис. примірників) [7].

15 січня 1919 р. до Бюджетної комісії надійшов законопроект про асигнування 50 млн карбованців на видавничу діяльність Міністерства народної освіти за поданням виконуючого обов'язки Міністра народної освіти П. Холодного, голови видавничого відділу Департаменту середньої школи С. Пастернака та діловода О. Соболева. Гроші планувалося використати для видання підручників, книжок для бібліотек, таблиць, мап та іншого приладдя для організації навчання в шкільних, дошкільних і позашкільних освітніх закладах. Міністру освіти надавалося право за необхідності вносити зміни до цієї суми, узгоджуючи це з Міністром фінансів і Державним Контролером. Міністерство народної освіти планувало до початку 1919/1920 навчального року видрукувати 20 млн підручників. З цією метою при Міністерстві освіти мала бути організована друкарня, майстерня для виготовлення приладдя та придбано матеріалів і паперу на 10 млн карбованців [10].

Підручник Ф. Шиндлера «Фізика для вищих початкових шкіл», видрукуваний за німецьким виданням у 1918 р., став першим підручником для української національної школи. Виданий у Відні тиражем 15 тис. примірників він мав започаткувати серію підручників з фізики, запланованих Міністерством народної освіти України на 1918–1919 роки. Зміст навчального матеріалу та структура підручника в цілому відповідали навчальній програмі з фізики для вищих початкових шкіл 1918/1919 навчального року. Разом з тим розділ механіка включено до 4 року вищої початкової школи, згідно з навчальною програмою австрійських класичних та реальних гімназій і шкіл. Визначення німецького варіанта цього підручника Комісією Міністерства народної освіти як рекомендованого до перекладу та використання в навчальному процесі з фізики перехідної школи підтверджує методологічну спорідненість концептуальних ідей реформування шкільної освіти в Україні та Австро-Угорській імперії на початку ХХ ст. та висновок нашого дослідження щодо джерел розбудови системи шкільної фізичної освіти в національній школі України в 1918–1919 роках.

Як і передбачалося реформою австрійської школи щодо посилення експериментальної складової навчання фізики, у підручнику Ф. Шиндлера основні фізичні поняття вводяться як узагальнення результатів дослідів, схеми яких зображено та описано у відповідних параграфах. Підручник містить детальні зображення фізичних приладів і методичні рекомендації щодо їх використання, кількість яких значна (105 одиниць) для порівняно невеликого за обсягом (96 сторінок) підручника. Це давало можливість учням навіть за відсутності достатнього обладнання шкільного кабінету фізики ознайомитися зі складниками системи шкільного фізичного експерименту.

Особливістю методичного апарату підручника – незначна кількість розрахункових задач з фізики, однак не наводилися приклади розв’язування задач, що ускладнювало самостійну роботу учнів з підручником. Оскільки основною метою курсу фізики вищих початкових австрійських шкіл була пропедевтика фізичних знань, основні фізичні поняття, залежності та закони вводяться на якісному описовому рівні.

У підручнику подається додатковий матеріал, виділений шрифтом зменшеного кеглю. Він мав переважно прикладний зміст і більш докладно ілюстрував застосування тих чи інших фізичних знань на практиці [11].

Значним недоліком підручника Ф. Шиндлера, який ускладнював роботу з ним, були труднощі перекладу. З метою вирішення термінологічної проблеми ключові поняття наводилися українською та німецькою мовами. Разом з тим у тексті були відсутні формули для розрахунку характеристик рівномірного руху. Усі ці моменти були відзначені рецензентом Г. Холодним.

Незважаючи на всі недоліки, підручник Ф. Шиндлера використовували у школах у продовж щонайменше трьох років. У 1922 р. Народний комісаріат освіти рекомендував його як один з небагатьох підручників фізики українською мовою для використання в радянській школі. Саме цей підручник

розпочав новий період вітчизняного підручникотворення з фізики у період становлення української національної школи.

На початку 1919 р. вийшов друком підручник для вищих початкових шкіл П. Баранова «Початкова фізика» (видавництво «Всеуито», переклад з російської мови П. Шахрая). Це був переклад 4-го російського видання 1916 р., яке створювалося після запровадження нових навчальних планів і програм 1915 року. Тому з російських підручників фізики цього періоду навчальна книга П. Баранова найбільше враховувала структуру навчальної програми російської школи, яка передбачала вивчення в 4 та 5 класі гімназій курсу фізики першого концентру, зокрема розділів «Властивості рідин і газів», «Теплота», «Світло», «Звук», «Магнетизм і електрика».

Зазначений вище підручник для українських шкіл хоча й відповідав російськомовному виданню, однак узгоджувався з навчальною програмою для вищих початкових шкіл України 1919 року. Це стало, мабуть, одним із важливих чинників ухвалення підручника П. Баранова «Початкова фізика» Комісією Міністерства народної освіти України до перекладу та видання. Підручник відзначався досить чіткою мовою викладу навчального матеріалу. Дослідну складову навчання фізики реалізовано через значну кількість добре описаних та ілюстрованих (переважно ілюстрації виконані самим автором) фізичних експериментів. Окрім художніх ілюстрацій, підручник містив фотознімки приладів і механізмів, що підтверджують практичне значення фізичних знань для техніки та промислового виробництва.

Підручник мав досить потужний методичний апарат, розгорнуту систему вправ. Учням пропонувалося 305 задач і завдань якісного та кількісного характеру. Підручник містив також історичний матеріал, портрети видатних учених-фізиків і біографічні довідки про їхній життєвий шлях та творчу діяльність. Кожний параграф закінчувався посиланням на вправи, зібрані в кінці розділу із наскрізною нумерацією завдань в його межах. Вироблення умінь розв'язувати фізичні задачі зараховували до класної роботи учнів під керівництвом учителя. У підручнику подавалися домашні вправи для самостійного розв'язування учнями.

Підручник містив додаткові статті, які вчитель міг використовувати для організації роботи учнів, що проявляли інтерес до предмета фізики. Важливою особливістю підручника був досить ґрунтовний виклад основних фізичних понять, встановлення кількісних співвідношень між фізичними величинами. Важливою особливістю підручника П. Баранова був досить ґрунтовний виклад розділу «Сили й рух». Також було розглянуто види руху: простолінійний, криволінійний, рівномірний, нерівномірний, пришвидшений, притишений [1].

Підручник П. Баранова є досить ґрунтовним за обсягом навчального матеріалу та глибиною його висвітлення. З огляду на це він був дещо складним для пропедевтичного курсу фізики Єдиної школи. Разом з тим стрункість викладу навчального матеріалу в підручнику, його методичний

апарат забезпечили тривале використання та неодноразове його перевидання у радянський період.

У березні 1919 р. у Полтаві вийшла перша частина підручника фізики А. Заліського, який автор створював у складних соціально-економічних умовах. Відсутність належного фінансування освіти, порушення централізованого управління освітніми закладами ускладнювало створення нової школи на місцях та запровадження нових навчальних програм. Централізоване видання підручників фізики не забезпечувало потреби української школи на місцях. Тому Міністерство народної освіти залучило до цього процесу відділи освіти Полтавської, Вінницької, Кам'янець-Подільської губерній.

Підручник А. Заліського став першим українським підручником фізики, виданим губернським відділом народної освіти. Упродовж п'яти років (до 1923 р.) це була одна з трьох навчальних книжок з фізики, рекомендована Міністерством народної освіти у вищій початковій, а потім Народним комісаріатом освіти для використання у трудовій школі України.

Як зазначав автор у передмові, у його основу покладено ідею побудови змісту шкільного курсу фізики, реалізовану в підручниках А. Цингера, та використано підходи галицьких авторів шкільних підручників фізики, зокрема В. Левицького. Тому підручник фізики А. Заліського – це не лише переклад одного із діючих підручників або компіляція навчального матеріалу, адже його зміст було ретельно опрацьовано. На відміну від традиційних підручників додано параграфи в основні розділи («Механіка» та «Теплота»), в яких показано прикладне значення фізики. Обсяг підручника зменшено за рахунок стислості викладу навчального матеріалу. Розроблено авторський ілюстративний матеріал. Використано колажі на початку розділів фізики, які відображають основну ідею їх вивчення: коло явищ і процесів, яким приділяється увага в підручнику.

Важливою особливістю підручника А. Заліського було те, що він найбільш повно відповідав навчальній програмі з фізики для вищої початкової школи на 1918/1919 навчальний рік, яка передбачала таку послідовність вивчення основних розділів шкільного курсу фізики: 3 (6 клас) вищої початкової школи – вступні відомості про будову речовини; основи механіки; властивості рідких і твердих тіл, газів; звук; 4 (7 клас) вищої початкової школи – світло, магнетизм, електрика.

Більшу увагу звернено на якісний бік фізичних явищ. Подібно до підручника Ф. Шиндлера, але більш чітко, та на відміну від підручника П. Баранова, у А. Заліського залежність між фізичними величинами подається в описовому вигляді. Не використовуються виведення формул за допомогою складних математичних перетворень. Якісно введено поняття нерівномірного руху – як рух, при якому тіло за рівні проміжки часу проходить різні відстані. Силу означено як причину будь-якого руху. Стиль викладу навчального матеріалу та формулювання фізичних задач відповідав основній меті підручника – ознайомити дітей з широким колом фізичних явищ. З огляду на це підручник

реалізував ідею пропедевтики фізичних знань в курсі семирічної школи як основи вивчення систематичних курсів фізики. З іншого боку, автору вдалося системно викласти питання курсу фізики вищої початкової школи.

У першій частині підручника особливо важливе місце відводиться механіці, яку подано II-м розділом. Властивості рідин розглянуто у III-му розділі («Гідростатика»), а газів у IV-му («Аеростатика»). У другій частині мали бути викладені магнетизм, електрика, звук та світло, однак їм не вдалося відшукати у бібліотечних та архівних фондах. Не зустрічаються посилання на неї і в бібліографічних виданнях. Найбільш імовірно, що через складний соціально-економічний стан у 1919 р. та перехід на нову модель шкільної освіти цю частину навчальної книги з фізики так і не було видруковано.

Варто зазначити, що фізичні задачі автор підібрав таким чином, щоб для їх розв'язування було достатньо знань з елементарної арифметики та геометрії. Акцент зроблено на формуванні уявлень про явища природи. Цікавим у цьому контексті є і зміст фізичних задач. Намагаючись зацікавити учнів, автор підбирає задачі, які розвивають уяву, світоглядні поняття. Особливо варто відзначити українознавчий аспект навчального матеріалу підручника. Наприклад, під час вивчення закону вільного падіння учням пропонується визначити час падіння тіла з Лаврської дзвіниці в Києві, висота якої майже 98 м (48 сажнів) [4]. У цьому контексті він схожий з підручником В. Левицького, в якому значна увага приділяється прикладам фізичних явищ у природі та господарстві України, внеску вітчизняних вчених у розвиток фізичної науки. Зауважимо, що до кінця ХХ ст. в Україні не було підручників фізики, в яких цей момент висвітлювався б так повно.

Висновки. Упродовж 1918–1919 рр. для української середньої школи було створено систему альтернативної навчальної книги з фізики, спрямовану на досягнення провідних завдань шкільної фізичної освіти, визначених новою навчальною програмою. Уперше підручник фізики розглядається одним із механізмів реалізації формування в учнів логічно завершеної системи знань про фізичні явища, умінь їх самостійно досліджувати та осмислювати. Історико-методичний аналіз підручникотворення з фізики у період становлення Єдиної школи України дає можливість позиціонувати цей процес із запровадженням конкурсних засад у створенні дидактичного забезпечення шкільної фізичної освіти, що мало важливе значення для подальшого розвитку теорії і практики підручника фізики.

Література

1. Баранов П. Початкова фізика : підручник для вищих початкових шкіл / П. Баранов ; переклад з московського П. Шахрай. – К. : ВСЕУВИТО, 1919. – 171 с.
2. Головка М. В. Невідомі імена в історії вітчизняної дидактики фізики: внесок Григорія Холодного та Олександра Яницького у формування змісту курсу фізики Єдиної школи (1917–1920 рр.) / М. В. Головка // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету / Чернігівський нац. пед. ун-т імені Т. Г. Шевченка ; гол. ред. М. О. Носко. – Чернігів : ЧНПУ, 2012. – Вип. 99. – С. 23–27.

3. Головка Н. В. Историко-дидактические особенности становления принципов конкурсного отбора содержания школьного физического образования в Украине / Н. В. Головка // *Univers Pedagogic. Revistă științifică de pedagogie și psihologie. Categoria C.* – Chișinău, 2013. – Nr. 2 (38). – P. 42–48.

4. Заліський А. Фізика (за А. Цінгером, В. Левицьким та ін.) / А. Заліський. – Полтава, 1919. – Ч. I. – 213 с.

5. Про зміст загальної середньої освіти : науково-аналітична доповідь / за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : НАПН України, 2015. – 118 с.

6. Проспект українських підручників (зазначено й ті, що мали бути надруковані до наступного 1918/19 шкільного року). – К. : Видавничий відділ Міністерства освіти, 1918. – 23 с.

7. Проспект українських підручників // Вільна Українська школа. – 1918. – Т. 1. – С. 8–12.

8. Сосницька Н. Л. Формування і розвиток змісту шкільної фізичної освіти в Україні (історико-методологічний контекст) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.02 / Н. Л. Сосницька ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 40 с.

9. Холодний Г. Франц Шиндлер. Фізика для вищих початкових шкіл / Г. Холодний // Вільна Українська школа. – 1918/19. – № 5. – С. 325–328.

10. ЦДАВО України. – Ф. 2582. – Опис 1. – Справа № 11. Законопроект про асигнування Міністерству народної освіти п'ятдесяти мільйонів карбованців. – Аркуші 15 об. – 16.

11. Шиндлер Ф. Фізика для вищих початкових шкіл / Ф. Шиндлер ; з німецької переклав Андрій Сабат ; опрацював і зредагував Т. Губенко. – К.-Відень : Вернигора, 1918. – 96 с.

References

1. Baranov P. Pochatkova fizyka : pidruchnyk dlia vyshchyykh pochatkovyykh shkil / P. Baranov ; pereklad z moskovskoho P. Shakhrai. – K. : VSEUVYTO, 1919. – 171 s.

2. Holovko M. V. Nevidomi imena v istorii vitchyzniansoi dydaktyky fizyky: vnesok Hryhoriia Kholodnoho ta Oleksandra Yanytskoho u formuvannia zmistu kursu fizyky Yedynoi shkoly (1917–1920 rr.) / M. V. Holovko // *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu / Chernihivskiy nats. ped. un-t imeni T. H. Shevchenka*; hol. red. Nosko M. O. – Chernihiv : ChNPU, 2012. – Vyp. 99. – S. 23–27.

3. Holovko N. V. Ystoryko-dydaktycheskye osobennosti stanovlennia pryntsyrov konkursnoho otbora soderzhaniya shkolnoho fizycheskoho obrazovaniya v Ukraine / N. V. Holovko / *Univers Pedagogic. Revistă științifică de pedagogie și psihologie. Categoria C.* – Chișinău, 2013. – Nr. 2(38). – P. 42–48.

4. Zaliskyi A. Fizyka (za A. Tsinherom, V. Levytskym ta in.) / A. Zaliskyi. – Poltava, 1919. – Ch. I. – 213 s.

5. Pro zmist zahalnoi serednoi osvity : naukovo-analitychna dopovid / za zah. red. V. H. Kremeniya. – K. : NAPN Ukrainy, 2015. – 118 s.

6. Prospekt ukrainskykh pidruchnykiv (zaznachen o y ti, shcho maly buty nadrukuvano do nastupnoho 1918/19 shkilnoho roku). – K. : Vydavnychy viddil Ministerstva osvity, 1918. – 23 s.

7. Prospekt ukrainskykh pidruchnykiv // Vilna Ukrainaska shkola. – 1918. – T. 1. – S. 8–12.

8. Sosnytska N.L. Formuvannya i rozvytok zmistu shkilnoi fizychnoi osvity v Ukraini (istoryko-metodolohichnyi kontekst) : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia d-ra ped. nauk : 13.00.02 / N.L. Sosnytska; Nats. ped. un-t im. M.P. Drahomanova. – K., 2008. – 40 s.

9. Kholodnyi H. Frants Shindler. Fyzyka dlia vyshchyykh pochatkovyykh shkil / H. Kholodnyi // Vilna Ukrainska shkola. – 1918/19. – № 5. – S. 325–328.

10. TsDAVO Ukrainy. – F. 2582. – Opys 1. – Sprava № 11. Zakonoproekt pro asyhnuvannya Ministerstvu narodnoi osvity piatdesiaty milioniv karbovantsiv. – Arkushi 15 ob. – 16.

11. Shyndler F. Fyzyka dlia vyshchyykh pochatkovyykh shkil / F. Shyndler ; z nimetskoj pereklav Andrii Sabat ; opratsiuvav i zredahuvav T. Hubenko. – K.-Viden : Vernyhora, 1918. – 96 s.

Головко Н. В.

РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ КНИГИ ПО ФИЗИКЕ В ПЕРИОД СТАНОВЛЕНИЯ ЄДИНОЙ ШКОЛЫ УКРАИНЫ (1918–1920 гг.)

В статье осуществлен историко-методический анализ процесса создания учебников по физике для украинской школы в 1918–1920 годах. Раскрыты особенности структуры, содержания и методического аппарата учебников, созданных в период развития Единой школы Украины. Проанализированы их дидактические функции по достижению целей школьного курса физики. Обобщен опыт создания отечественного учебника физики по становлению общих подходов к проблеме обеспечения средней школы учебной книгой. Определены особенности внедрения конкурсного отбора учебников как важного фактора развития учебно-методического обеспечения по физике. Обосновано влияние этих процессов на становление целостной системы учебников по физике в 1920–1930 гг., развитие школьного физического образования в Украине, а также их историко-методическое значение в контексте решения дидактических проблем создания учебника физики для современной средней общеобразовательной школы в условиях модернизации содержания школьного образования.

***Ключевые слова:** историко-методический анализ, учебник по физике, дидактические функции учебника, реализация содержания обучения физике.*

Golovko M.

DEVELOPMENT OF A TEXTBOOK ON PHYSICS IN THE PERIOD OF THE EVOLVEMENT OF THE INTEGRATED SCHOOL IN UKRAINE (1917–1920)

This article provides the historical and methodological analysis of Physics textbooks for the Ukrainian school in 1918–1920. The peculiarities of the structure, the content and the analytical tools of textbooks that were being created during the development of the Integrated School in Ukraine were demonstrated. Their didactic functions were analyzed. Much attention was paid to the designed systems of

alternative textbook on physics, aimed at the achievement of the major objectives of school physical education which were determined by the new curriculum. The textbook on Physics is considered as one of the tools for the formation of the pupils' system of knowledge about physical phenomena that is logically complete, their skills to investigate independently and reflect. The experience of creating the national Physics textbook for the development of the common approaches to the problem of providing a high school academic book was generalized.

The features of the introduction of the competitive selection of textbooks as an important factor of the development of the academic and methodological provision of the school physical education which was important for the further development of the theory and practice of physics textbook were defined. The impact of these processes on the formation of an integrated system of Physics textbooks in 1920–1930, the development of school physical education in Ukraine as well as their historical and methodological significance in the context of solving the didactic problems of the creation of Physics textbooks for a modern secondary school under the conditions of the modernization of the school education content were specified.

Keywords: *historical and methodological analysis, Physics textbook, textbook didactic functions, implementation of teaching physics content.*

МОДЕЛЬ ПІДРУЧНИКА АСТРОНОМІЇ ПРОФІЛЬНОГО РІВНЯ

М. В. Головка,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник;

І. П. Крячко

У статті на основі психолого-педагогічних та методологічних уявлень, положень теорії підручника запропоновано підходи до розроблення моделі підручника астрономії профільного рівня для загальноосвітньої школи, що розкривають принципи побудови його методичного апарату, організації навчального матеріалу, властивості та дидактичні функції. Пропонується узагальнена модель підручника, яка не лише розкриває його внутрішню структуру, але й визначає зовнішні елементи та взаємодії, пов'язані з підручником.

Обґрунтовуються особливості підручника астрономії профільного рівня як відкритої інформаційної системи, що є важливою складовою інформаційно-навчального середовища шкільної астрономічної освіти. Визначаються взаємозв'язки підручника з іншими компонентами методичної система профільного навчання астрономії в старшій школі.

Акцентується увага на дидактичних особливостях сучасного підручника, які забезпечують учням можливість конструювати відповідно до індивідуальних пізнавальних потреб «одномоментний» підручник – освітній продукт, який максимально задовольняє їхні навчальні мотиви. Підручник розглядається не лише як джерело інформації, а насамперед як дидактичний засіб (інструмент організації навчання та навігатор), що допомагає учневі організувати власну освітню лінію, а для вчителя є засобом проектування процесу навчання, спрямованого на формування в учнів предметної та ключових компетентностей.

Обґрунтовуються складові методичного апарату підручника астрономії, орієнтованого на досягнення навчальних цілей, прийоми навчальної діяльності, що мотивують, орієнтують та допомагають учневі набувати відповідних компетентностей. Акцентується увага на процесуальній складовій підручника, яка має пронизувати всі його елементи і визначати характер і організацію процесу навчання, водночас забезпечуючи найширшу варіативність та придатність підручника для різних моделей навчання.

Ключові слова: *модель, система, підручник астрономії.*

Постановка проблеми. Астрономічний компонент освітньої галузі «Природознавство» Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти забезпечує засвоєння учнями наукових фактів, понять і законів астрономії, методів її дослідження, усвідомлення знань про будову Сонячної системи, створення та розвиток Всесвіту, формування наукового світогляду,

що є базовими складниками предметної компетентності. Разом з іншими навчальними предметами (фізикою, хімією, біологією, географією) шкільна астрономія робить свій внесок у формування в учнів природничо-наукової компетентності та інших ключових компетентностей як обов'язкових складників загальної культури особистості та розвитку її творчого потенціалу [2].

Підручник є одним зі стрижневих елементів навчально-методичного забезпечення і водночас механізмом реалізації змісту профільного навчання астрономії в старшій школі. Актуальною проблемою сучасної дидактики астрономії є створення підручника для профільного навчання, який би стимулював самостійну навчально-пізнавальну діяльність учнів, розвивав їх творчі здібності, спрямовував на вибір власної освітньої траєкторії. Важливим етапом у створенні підручника є обґрунтування та апробація його моделі.

Аналіз останніх досліджень. З огляду на важливість процесів підручкотворення для вітчизняної освітньої галузі, проблема моделювання підручника є актуальною в педагогічній теорії та практиці, тому до неї звертаються як дидакти, так й автори-розробники. Психолого-педагогічні засади розроблення підручника розвинуто в працях В. П. Безпалька, Н. М. Буринської, І. Я. Лернера, В. Оконя, О. Я. Савченко. Домінантами сучасного підручника вчені визначають відмову від вузькопредметності й орієнтованості на знання, пріоритетність цілей забезпечення якості освіти, що визначається компетентністю у вирішенні завдань практичного життя [9]. Окремі дослідження присвячені загальним проблемам створення моделей сучасного підручника [11]. Питання розвитку змісту навчання астрономії у профільній школі та його реалізації в підручнику досліджувалося в роботі [1]. Дидактичні функції підручника астрономії висвітлено у праці [6].

Разом з тим подальші дослідження змісту, структури та дидактичних функцій підручника астрономії є актуальним завданням. При цьому потребує принципового перегляду підручкотворення, за якого розробники від суто теоретичних уявлень одразу переходять до створення (конструювання) навчальної книги. Доцільно виокремити ще один важливий момент – етап моделювання. Ця проблема як у дидактиці загалом, так і з окремо взятого предмета (з астрономії) досліджена недостатньо. Адже попереднє створення моделі підручника, що відтворює принципи його організації, властивості й ознаки як об'єкта дослідження, дозволило б уникнути багатьох прорахунків під час його розроблення.

Формулювання цілей статті. Процес створення підручника астрономії профільного рівня вимагає не лише осмислення теоретичних питань підручкотворення, але й пошуку підходів і рекомендацій, що відкривають перспективу щодо його укладання. Тому в статті ставляться завдання проаналізувати підходи до створення моделі підручника, яка б розкривала принципи його організації, властивості й ознаки, а також визначала суттєві орієнтири під час його конструювання.

Виклад основного матеріалу. Дослідження змісту загальної середньої освіти, здійснене науковцями Інституту педагогіки НАПН України у 2014 р.,

дали можливість зробити висновок щодо необхідності удосконалення підходів у формуванні астрономічного компонента освітньої галузі «Природознавство» (конкретизація державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів та сформованості предметної компетентності з астрономії, її внеску у формування природничо-наукової компетентності як базової для цієї галузі, розроблення їх структури та змісту) [8].

Серед основних напрямів модернізації змісту шкільної астрономічної освіти можна виокремити такі: конкретизація характеристик і вимог щодо опанування фізичного та астрономічного компонентів змісту освітньої галузі «Природознавство» Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, а також предметної компетентності (з астрономії) та її внеску у формування ключових компетентностей учнів, зокрема природничо-наукової; розвантаження змісту навчання астрономії, зменшення кількості інформативних елементів репродуктивного характеру, підвищення світоглядної ролі змісту навчання астрономії, що проявляється у формуванні природничо-наукової картини світу та світоглядних переконань учнів; оновлення основних змістових ліній у напрямі забезпечення формування стратегічного поля освітніх цілей та розвитку особистісних характеристик учнів, що визначають їх майбутню продуктивну діяльність на основі сучасних уявлень про органічну єдність системи «людина – природа»; посилення компетентнісної спрямованості змісту з акцентом на ціннісно-сміслових орієнтаціях дитини в практичних ситуаціях, його спрямування на постановку та вирішення таких завдань, що вимагають від учнів системних умінь та навичок творчої практичної діяльності, сформованих при цьому як результат застосування методів пізнання явищ природи та їх науково-теоретичного осмислення [1].

Відповідно, у процесі створення нових підручників варто посилити компетентнісну спрямованість їх змісту і включити систему завдань, що передбачає здійснення активної пізнавальної діяльності старшокласників, зокрема проектної та дослідницької [8].

Створенню якісного підручника з астрономії для профільної школи має передувати побудова його моделі. При цьому доцільно ґрунтуватися на тому, що навчальна книга не повинна бути універсальною, однаково ефективною для різноманітних дидактичних систем. Ми погоджуємося з думкою А. В. Хуторського, який зауважував, що будь-який підручник може бути якісним для вирішення конкретних завдань, у межах тієї чи іншої філософської, методологічної, педагогічної парадигми [9]. Тобто модель підручника має базуватися на методологічних засадах, що визначають тип освіти, а також корелювати з дидактичною системою, на основі якої відбуватиметься процес навчання. При цьому важливим фактором є освітні цілі, що мають бути регулятором у питанні добору змісту навчального предмета.

У своїх дослідженнях щодо питань астрономічної освіти ми спираємося на теоретичні засади, розвинуті В. Оконем, а також беремо за основу позиції культурологічного підходу до побудови змісту астрономічної освіти в серед-

ній школі. Це означає, що, окрім усього іншого, модель підручника астрономії профільного рівня має відображати в усіх своїх компонентах ідеї гуманізації та диференціації навчання.

Під час проектування підручника для профільного навчання астрономії доцільно орієнтуватися на те, що робота з ним буде організовуватися таким чином, щоб максимально відійти від репродуктивних методів у навчанні, а натомість широко використовувати необхідні способи, які спонукають учня до пізнання дійсності та самостійного вирішення теоретичних проблем [7]. Структура, зміст і методичний апарат підручника має створюватися з позицій діяльнісного, практико-орієнтованого підходів в організації навчально-пізнавальної діяльності, коли учень використовує готову та здобуває нову навчальну інформацію для вирішення проблемної навчальної ситуації, набуваючи таким чином відповідних базових і предметних компетентностей.

З метою повноцінного забезпечення підручником астрономії, наприклад, інформаційної функції в умовах прискореного темпу розвитку наукового знання він має бути динамічним. Для забезпечення ним такої функції ми пропонуємо використовувати інформаційні навчальні елементи [3], а також розглядаємо підручник як відкриту інформаційну систему [4], що має бути основою інформаційно-навчального середовища шкільної астрономії [5].

За умови сформованості такого середовища учень матиме можливість конструювати під свої індивідуальні потреби «одномоментний» підручник, тобто такий освітній продукт, який буде максимально задовольняти його навчальні мотиви. Це проектується на цілі особистісно орієнтованого навчання.

Таким чином, підручник астрономії нині є не лише джерелом інформації, а й, насамперед, дидактичним засобом – своєрідним «помічником» (організатор і навігатор), що допомагає учневі організувати власну освітню траєкторію. Водночас для вчителя підручник має бути засобом, що допомагає планувати та проектувати процес навчання, спрямований на формування в учня компетентностей.

З позицій системного підходу підручник можна розглядати як цілісну систему, в якій важливе значення мають не тільки його функціональні характеристики, але й їхні взаємозв'язки. Водночас підручник стає частиною іншої системи (наприклад, методичної). Модель підручника має розкривати не лише внутрішню структуру і зв'язки, але й виявляти зовнішні елементи та взаємодії, пов'язані з підручником.

Пропонована модель підручника астрономії профільного рівня для загальноосвітньої школи має як внутрішні, так і зовнішні елементи (рис. 1).

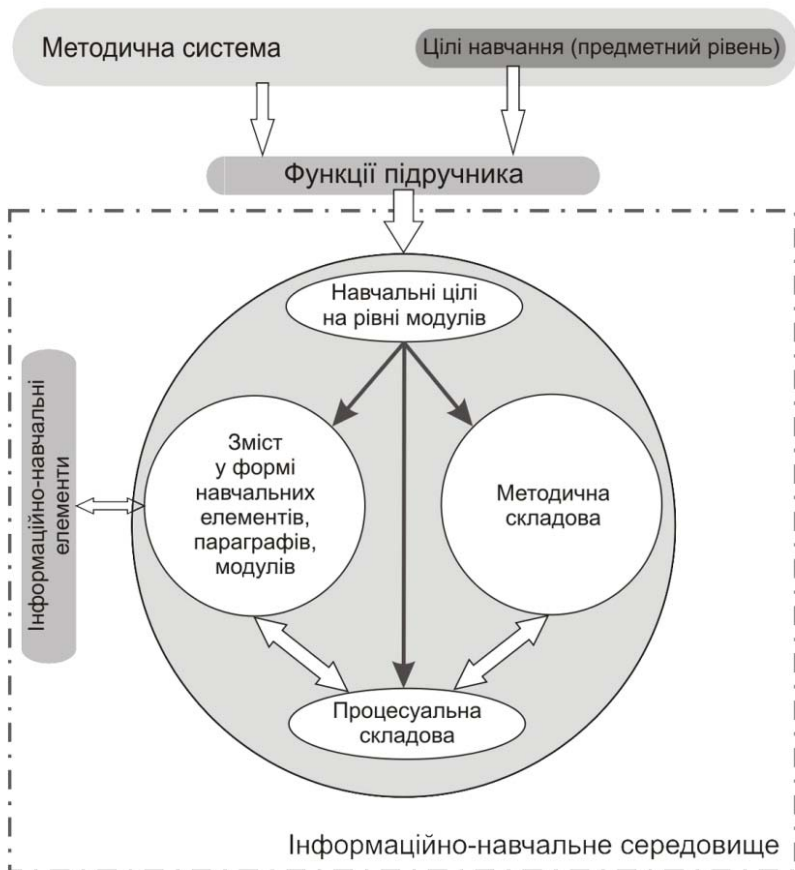


Рис. 1. Модель підручника астрономії профільного рівня для загальноосвітньої школи

Внутрішні складові моделі підручника (цільова, змістова, методична та процесуальна) сукупно мають забезпечувати його функції – від інформативної до виховної. Нині, зважаючи на компетентнісний підхід до навчання, у теорії підручникотворення доцільно ставити питання про те, що систему традиційних функцій шкільного підручника в їх інтегрованому вигляді варто звести до однієї комплексної функції – набуття учнем компетенцій.

Систему функцій шкільного підручника, що, власне, і визначає вимоги до нього, а також співвідношення між ними, регламентують через цілі навчання (їх визначають відповідно до навчальних програмі державних стандартів освіти). З огляду на ієрархію цілей астрономічної освіти у загальноосвітній школі такими є цілі на рівні навчального предмета загалом і профілю зокрема.

Цільова складова моделі підручника має визначати цілі на рівні модулів – автономних організаційно-методичних елементів, кожен з яких структурно відображає внутрішню будову моделі, тобто має цільову (цілі навчання), змістову (інформаційні навчальні елементи, словник), методичну (прийоми навчальної діяльності) та процесуальну (практичні завдання, тести для оцінки досягнень, посилання на додаткові інформаційні ресурси) складові. У підручнику астрономії профільного рівня модулями можуть бути розділи чи теми, що відображають (або через які реалізують) вимоги навчальної програми. Цілі навчання потрібно докладно описати в інформаційних навчальних елементах модуля через дії учня, які він може виконати, опанувавши навчальний матеріал. Для з'ясування чи здобув учень нові знання, змістова складова підручника має містити такі завдання, виконуючи які він буде демонструвати зазначені дії. Завдяки цьому можна буде оцінювати результати в навчанні як самому учневі, так і вчителю.

Зрозуміло, що навчальні цілі є одним з найважливіших елементів методичної складової підручника. Окрім них, це також поради, рекомендації, вказівки щодо цілепокладання, повторення раніше вивченого матеріалу, виконання практичних завдань, робота зі словником, додатковими джерелами інформації тощо. Загалом методична складова підручника має мотивувати й орієнтувати учня у процесі навчання, тобто допомагати йому набувати відповідних компетенцій.

Основним елементом підручника залишається зміст навчання, що містить всі необхідні компоненти – інформативну, репродуктивну, творчу, емоційно-ціннісну. Навчальний матеріал підручника має не лише відповідати сучасному стану астрономічної науки, але й відображати її соціальну роль та значення в культурі. Він має сприяти інтелектуальному розвитку учня у процесі навчання, особливо через самонавчання (у такому разі підручник буде забезпечувати активну самоосвітню діяльність).

Важливим для підручника є як власне змістове наповнення, так і структура (розділи, модулі, параграфи), єдиний формат подання. Він може бути, наприклад, таким: вступ (короткий огляд); навчальні цілі; попередній текст (інформаційний конспект); вказівки (рекомендації) щодо опанування навчального матеріалу; пояснювальний текст та ілюстрації; навчальні задачі (завдання) і вправи; висновок; тести для самоконтролю; відповіді на тести для самоконтролю; джерела додаткової інформації.

Процесуальна складова підручника має пронизувати всі його елементи та, фактично, програмувати характер і організацію процесу навчання, тобто управляти (керувати) процесом засвоєння змісту освіти, а також пізнавальною діяльністю учня. Вона має формувати в учня вміння вчитися, адже навіть дуже якісний зміст підручника не може бути повноцінно засвоєний, а отже, й не сформовані компетенції, якщо учень не володіє активними способами роботи з ним.

Водночас процесуальна складова має забезпечувати можливі відхилення в запрограмованому процесі навчання на всіх його етапах і допускати на

кожному з них найширшу варіативність. За рахунок цього можна домогтися того, що підручник буде придатним для різних моделей навчання.

Висновки. Запропоновані підходи до розроблення проблеми створення підручника астрономії профільного рівня, що розкривають принципи побудови його методичного апарату, організації навчального матеріалу, властивості та дидактичні функції, дозволяють розробити таку його модель, яка уможливило, з одного боку, провадити його теоретичні дослідження, а з другого – вказує на суттєві орієнтири під час його конструювання.

Література

1. Головка М. В. Тенденції модернізації змісту шкільної фізичної та астрономічної освіти / М. В. Головка // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць. – Випуск 18. – С. 237–242.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. – К., 2011. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.guonkh.gov.ua/content/documents/22/2144/Attaches/Derzh.standart.doc>
3. Крячко І. Нове в астрономії : книга для вчителя та учня / Іван Крячко. – К. : Шк. світ, 2013. – С. 77.
4. Крячко І. П. Підручник астрономії як відкрита інформаційна система / І. П. Крячко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. – 2013. – Вип. 40. – С. 120–123. – (Серія 1: Фізико-математичні науки).
5. Крячко І. П. Підручник як основа інформаційно-навчального середовища шкільної астрономії / І. П. Крячко // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; наук. ред. О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2014. – Вип. 14. – С. 349–355.
6. Крячко І. П. Процесуальна складова підручника астрономії / І. П. Крячко // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2009. – Вип. 9. – С. 332–336.
7. Оконь В. Введение в общую дидактику [пер. с польского] / В. Оконь. – М. : Высшая школа, 1990. – С. 219.
8. Про зміст загальної середньої освіти : науково-аналітична доповідь / за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : НАПН України, 2015. – 118 с.
9. Хуторской А. В. Место учебника в дидактической системе / А. В. Хуторской // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 10–18.
10. Шамелашвілі Р. М. Підручник для загальноосвітньої школи як феномен навчально-методичного комплексу та деякі питання його експертного оцінювання / Р. М. Шамелашвілі // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол.]. – К. : Педагогічна думка, 2008. – С. 8–20.
11. Щекатунова Г. Д. Модель підручника школи майбутнього: суспільні та дидактичні вимоги, характеристики / Г. Д. Щекатунова // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол.]. – К. : Пед. думка, 2009. – Вип. 9. – С. 41–49.

References

1. Holovko M. V. Tendentsii modernizatsii zmistu shkilnoi fizychnoi ta astronomichnoi osvity / M. V. Holovko // Pedahohichna osvita: teorii i praktyka : zb. nauk. prats. – Vypusk 18. – S. 237–242.

2. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity. – K., 2011. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.guonkh.gov.ua/content/documents/22/2144/Attaches/Derzh.standart.doc>
3. Kriachko I. Nove v astronomii : knyha dlia vchytelia ta uchnia / Ivan Kriachko. – K. : Shk. svit, 2013. – S. 77.
4. Kriachko I.P. Pidruchnyk astronomii yak vidkryta informatsiina systema / I.P. Kriachko // Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova :zb. nauk. prats. – 2013. – Vyp. 40. – S. 120–123. – (Seriia 1: Fyzyko-matematychni nauky).
5. Kriachko I.P. Pidruchnyk yak osnova informatsiino-navchalnogo sredovyscha shkilnoi astronomii / I.P. Kriachko // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. Prats / [red. kol. ; nauk. red. O.M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2014. – Vyp. 14. – S. 349–355.
6. Kriachko I.P. Protsesualna skladova pidruchnyka astronomii // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats. – K. : Pedahohichna dumka, 2009. – Vyp. 9. – S. 332–336.
7. Okon' V. Vvedenie v obshhuju didaktiku [per. s pol'skogo] / V. Okon'. – M. : Vysshaja shkola, 1990. – S. 219.
8. Pro zmist zahalnoi serednoi osvity : naukovo-analitychna dopovid / za zah. red. V.H. Kremennia. – K. : NAPN Ukrainy, 2015. – 118 s.
9. Hutorskoj A. V. Mesto uchebnika v didakticheskoy sisteme / A. V. Hutorskoj // Pedagogika. – 2005. – № 4. – S. 10–18.
10. Shamelashvili R.M. Pidruchnyk dlia zahalnoosvitnoi shkoly yak fenomen navchalno-metodychnoho kompleksu ta deiaki pytannia yoho ekspertnoho otsiniuvannia / R.M. Shamelashvili // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol.]. – K. : Pedahohichna dumka, 2008. – S. 8–20.
11. Shchekatunova H.D. Model pidruchnyka shkoly maibutnoho: suspilni ta dydaktychni vymohy, kharakterystyky / H.D. Shchekatunova // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol.]. – K. : Ped. dumka, 2009. – Vyp. 9. – S. 41–49.

Головко Н. В., Крячко И. П.

МОДЕЛЬ УЧЕБНИКА АСТРОНОМИИ ПРОФИЛЬНОГО УРОВНЯ

В статье на основе психолого-педагогических и методологических представлений, положений теории учебника предложены подходы к разработке модели учебника астрономии профильного уровня для общеобразовательной школы, раскрывающие принципы построения его методического аппарата, организации учебного материала, свойства и дидактические функции. Предлагается обобщенная модель учебника, которая раскрывает не только его внутреннюю структуру, но и определяет внешние элементы и взаимодействия, связанные с учебником.

Обосновываются особенности учебника астрономии профильного уровня как открытой информационной системы, которая является важной составляющей информационно-образовательной среды школьного астрономического образования. Определяются взаимосвязи учебника с другими компонентами методической системы профильного обучения астрономии в старшей школе.

Акцентируется внимание на дидактических особенностях современ-

ного учебника, которые дают возможность учащимся конструировать в соответствии с индивидуальными познавательными потребностями «одномоментный» учебник – образовательный продукт, который максимально удовлетворяет их учебные мотивы. Учебник рассматривается не только как источник информации, а, в первую очередь, в качестве дидактического средства (инструмент организации обучения и навигатор), что помогает ученику организовывать собственную образовательную линию, а для учителя является средством проектирования процесса обучения, направленного на формирование предметной и ключевых компетенций.

Обосновываются составляющие методического аппарата учебника астрономии, ориентированного на достижение учебных целей, приемы учебной деятельности, которые мотивируют, ориентируют и помогают ученику приобретать соответствующие компетенции. Акцентируется внимание на процессуальной составляющей учебника, которая должна пронизывать все его элементы и определять характер и организацию процесса обучения, одновременно обеспечивая самую широкую вариативность и пригодность учебника для различных моделей обучения.

Ключевые слова: модель, система, учебник астрономии.

Golovko M., Kryachko I.

MANUAL MODEL OF ASTRONOMY PROFILE

In the article, the approaches to the development of the textbook on Astronomy for the profession-oriented level of the comprehensive school were suggested on the basis of the psychological and pedagogical as well as methodological concepts; it demonstrates the principles of its methodological apparatus, the organization of the academic material, its features and didactic functions. The generalized model of a textbook which demonstrates not only its inner structure but also defines the external elements and interrelations that are connected to the textbook is suggested.

The features of the Astronomy textbook of the profession-oriented level as an open information system which is an important component of the information-educational environment of the school astronomical education are specified. The interrelationships with the other components of the textbook methodical system of the profession-oriented training of Astronomy in the high school are identified.

Much attention is focused on the didactic features of a modern textbook which provide the students an opportunity to design a «one-moment» textbook in correspondence with their individual cognitive needs; such textbook is an educational product that satisfies the educational requirements in the best way. The textbook is not considered as a source of information but, above all, as a didactic tool (the tool of the training organization and navigator), which helps a student to organize their own educational line and is a means for the teaching process design aimed at the development of the students' key competencies and subject for a teacher.

The methodical system components of an astronomy textbook that is oriented at the educational goals achievement, the methods of learning activities that motivate, orient and help the student to acquire relevant competencies are specified. Much attention is focused on the procedural component of the textbook, which must be present in all its elements and determine the nature as well as the learning process organization ensuring the widest variability and suitability for different models of textbook learning.

Keywords: *model, system, astronomy textbook.*

СИСТЕМА НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ В 7 КЛАСІ

Н. О. Гончарова,

кандидат педагогічних наук

У статті проаналізовано стан навчально-методичного забезпечення уроків географії в 7 класі різними видами навчально-методичних посібників та дидактичних матеріалів. Особливу увагу приділено розмаїттю навчально-методичної літератури з географії: підручникам, наочним посібникам, мультимедійним підручникам, електронним дидактичним матеріалам, сучасним програмним комплексам та програмним педагогічним засобам, що набули широкого використання в процесі навчання географії в основній школі.

Ключові слова: *навчальна література, навчально-методична література, шкільний підручник, наочні посібники, дидактичні матеріали, урок географії.*

Постановка проблеми. Необхідною умовою сьогодення є поліпшення якості шкільної географічної освіти, що потребує постійного оновлення навчально-методичного забезпечення кабінетів географії різними методичними матеріалами, навчально-наочними посібниками, технічними засобами навчання, дидактичними матеріалами. На цій основі постає проблема аналізу забезпеченості уроків географії сучасними навчально-методичними засобами та їх комплексного використання як єдиного цілого.

Аналіз останніх досліджень. Різні види та форми навчальних посібників з фізичної географії в Україні останніми роками розробляють як науковці (О. М. Варакута, Л. П. Вішнікіна, Й. Р. Гілецький, С. Л. Капіруліна, С. Г. Кобернік, С. В. Міхелі, О. Ф. Надтока, Т. Г. Назаренко, В. Ю. Пестушко, В. М. Самойленко, О. Г. Стадник, О. М. Топузов, Г. Ш. Уварова, А. А. Шуканова, В. С. Яценко та ін.), так і вчителі-практики (В. М. Бойко, В. Ф. Вовк, Н. М. Гаврилик-Титар, Г. Д. Довгань, Г. В. Думанська, М. С. Жученко, В. Г. Клименко, Р. Р. Коваленко, Л. В. Ковтонюк, Л. В. Костенко, О. В. Курносова, Н. М. Нисторук, Н. О. Лунячек, І. Г. Павленко, С. К. Плющенко, М. І. Пугач, Р. Д. Чобан, Є. С. Швець, Т. В. Шкварка та ін.).

Формулювання цілей статті. Враховуючи значне розмаїття навчально-методичної літератури, поставлено за мету проаналізувати стан навчально-методичного забезпечення уроків географії різними видами навчально-методичних посібників і дидактичними матеріалами.

Виклад основного матеріалу. Основним засобом навчання географії у загальноосвітніх навчальних закладах залишається підручник. Ми погоджуємося із узагальненням Б. О. Чернова, що сучасний підручник з географії, розкриваючи сформульовані поняття відповідно до шкільної програми

і допомагаючи учням їх усвідомити, визначає обсяг знань, які їм належить засвоїти [28]. Тому ми звернулися до структурних компонентів сучасних підручників з курсу «Географія материків і океанів» [1; 14; 18; 25], щоб зрозуміти, як диференційовано їх структуру та зміст. Будь-який підручник містить текстові й позатекстові компоненти. До першої групи належать головний, додатковий і пояснювальний тексти, а до другої – апарат організації засвоєння, ілюстративний матеріал та апарат орієнтування. Насамперед, нас зацікавив апарат організації засвоєння знань, представлений завданнями і запитаннями для перевірки знань та здійснення зворотного зв'язку, інструктивними та довідковими матеріалами (пам'ятки, коментарі, вказівки для самостійного опрацювання матеріалу і практичних завдань, спостережень та дослідів; зразки розв'язання задач), таблицями.

Розглянувши і проаналізувавши основні підручники з географії, рекомендовані Міністерством освіти і науки України для використання в основній школі у загальноосвітніх навчальних закладах, зазначимо, що обсяг і глибина закладеної у текст інформації відповідають змістові навчальної програми з предмета; їх структура й оформлення відповідає основним ергономічним вимогам, а саме: забезпечує безпечні та комфортні для здоров'я учнів умови навчання і виховання, сприяє підвищенню працездатності, активному психофізіологічному розвитку. Наприкінці параграфів розміщено завдання і запитання для самоконтролю різних рівнів складності (від 1-го – найпростішого – до 4-го – найскладнішого), запитання до практичних робіт, географічні задачі, у кінці тем і розділів – тематичний контроль знань.

Отже, зміст сучасних підручників наближено до реалізації диференційованого підходу у вивченні географії, а приблизно однакова наповненість розділів (тем) підручників дає можливість учневі відповідно до його потреб і можливостей використовувати навчальну інформацію, готувати самостійні виступи, працювати з додатками, фотоілюстраціями, малюнками і картами.

Аналіз науково-методичної та тематичної літератури дає нам підстави узагальнити, що до навчально-методичного забезпечення процесу навчання географії, окрім підручника географії, як основного засобу навчання, можна зарахувати ще низку засобів. Так, колективами авторів і окремими науковцями розроблено зошити: робочі та залікові, для узагальнення знань; практикуми, опорні схеми, таблиці та картосхеми, завдання для поточного та тематичного оцінювання, тренувальні тести і вправи для підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання з географії тощо. До навчально-методичного забезпечення процесу навчання географії ми зараховуємо: підручники, навчально-наочні посібники, дидактичні матеріали (картки-завдання, засоби унаочнення, ігрові дидактичні матеріали), цікаві тестові завдання, електронні засоби навчання тощо.

Розглянемо деякі з видів дидактичних засобів, що останнім часом використовуються на уроках географії.

Отже, варто зазначити, що створено *наочні посібники*, в яких у стислій формі передано зміст навчального матеріалу. Вони містять основні поняття й

терміни, порівняльні та довідкові таблиці, малюнки, схеми, діаграми, картографічний матеріал. Учителі використовують їх на різних етапах навчального процесу і під час складання планів-конспектів уроків. На нашу думку, використання стисло викладеного матеріалу у вигляді схем, таблиць і визначень сприяє швидкому повторенню, узагальненню та систематизації теми, що вивчається, і забезпечує оптимальне її засвоєння. Як приклад наведемо навчальні посібники Г. Д. Довгань «Географія у визначеннях, таблицях і схемах. 6–7 класи» [6], М. С. Жученко «Географія. Схеми і таблиці» (6–10) класи [8].

Значного поширення та використання в шкільних курсах географії, зокрема в курсі «Географія материків океанів», здобули навчальні посібники С. Г. Коберніка, Р. Р. Коваленка [11; 12; 15]. Нескладна авторська методика дає змогу використовувати опорні схеми під час вивчення навчального матеріалу для його якісного засвоєння та повторення з усіх тем і розділів.

У методичній літературі зустрічаємо рекомендації щодо систематичного використання опорних схем, готові розробки уроків із їх застосуванням. Така система навчання географії із використанням засобів схематичної наочності не обмежує використання вчителями додаткових засобів навчання – різних видів дидактичних матеріалів. Коротко розглянемо, що ще використовують вчителі на своїх уроках.

Практикуми з географії або зошити для практичних робіт. Для курсу «Географія материків і океанів» (7 клас) колективом авторів (О. М. Топузов, Т. Г. Назаренко, О. Ф. Надтока, Л. П. Вішнікіна, А. А. Шуканова, В. М. Самойленко) [4] розроблено зошит для практичних робіт, виконуючи завдання якого учень легше розбирається у складних взаємозв'язках між процесами і явищами у природі, а також набуває географічної компетентності.

Зошит для практичних робіт О. Г. Стадник, Г. Д. Довгань [22] на 56 сторінках містить практичні роботи і завдання для підготовки до тематичного оцінювання. У посібнику є необхідні контурні карти, і до нього додається комплект кольорових карт. Призначений зошит для учнів 7-го класу загальноосвітніх шкіл і вчителів географії.

У практикумі М. І. Пугач «Географія материків і океанів» [21] подано практичні роботи, що складаються з трьох основних блоків: «навчальні досягнення учнів», «це потрібно знати» і «завдання». На початку роботи із навчальним посібником автор пропонує учням ознайомитись із правилами поетапного виконання практичних робіт.

Звичайний робочий зошит з географії замінює практикум для учнів Й. Р. Гілецького, Р. Д. Чобан, Н. М. Нисторук «Географія материків і океанів. Тести і практичні роботи. 7 клас» [5]. Навчальний матеріал посібника розбито на теми та уроки. Під записом теми уроку подано лінійки для виконання завдань, що дає вчитель. До кожного уроку розроблено тести трьох типів за зразком тестів на незалежному тестуванні. Таким чином, окрім проведення практичних робіт, можна ще й перевірити навчальні досягнення учнів. Так, аналогічне поєднання практичних робіт і тестових завдань можна зустріти

у зошитах, розроблених В.М. Бойко, С.В. Міхелі («Зошит для практичних робіт і контролю навчальних досягнень з географії. 7 клас») [2].

Тестові завдання до уроків є серією запитань із низкою відповідей до них, закодованих літерами (А, Б, В, Г) або цифрами (1, 2, 3, 4). Учень обирає правильну відповідь із запропонованих варіантів. Тестові завдання роздруковані для кожного учня на окремому листку.

Досить часто вчителі самостійно готують тестові завдання, використовуючи відповідну навчально-методичну літературу. Як приклад наведемо «Збірник тестових завдань» С.Г. Коберніка, Р.Р. Коваленка [13]. Посібник містить тестові завдання різних рівнів складності за змістом шкільних курсів географії 6–10 класів та шість варіантів комплексних тестових завдань за структурою тесту зовнішнього незалежного оцінювання з географії. Запропоновані до всіх тем шкільної географії тестові завдання допоможуть школярам і абітурієнтам перевірити свій рівень навчальних досягнень та підготуватися до проходження державної підсумкової атестації з географії у 9-х та 11-х класах і зовнішнього незалежного оцінювання знань у центрах якості освіти. Для самоконтролю власних здобутків у кінці посібника подано відповіді на всі тестові завдання.

Натомість «Географія. Тест-контроль. 7 клас» автора Л.В. Ковтонюк [16] містить тестові завдання для поточного та тематичного оцінювання знань учнів сьомого класу. Відмінною рисою зошита є наявність усіх самостійних (9) і контрольних (8) робіт, розроблених у тестовому форматі. Пропоновані навчальні видання допомагають учителям здійснювати ефективний контроль над засвоєнням учнями навчального матеріалу, а учневі – зорієнтуватися у тестових завданнях і набути навичок швидкого та безпомилкового заповнення бланка відповідей. Окрім того, зошити використовуються школярами для самостійної підготовки до роботи з тестовими завданнями, самоперевірки своїх знань та вмінь. Пропоновані тести розраховані на учнів загальноосвітніх навчальних закладів і вчителів географії.

На підсумкових уроках використовуються й інші, вже готові, *зошити для контролю* (В.Ф. Вовк, Л.В. Костенко [3], *узагальнення знань* (М.І. Пугач [21]), *поточного та тематичного оцінювання* (І.Г. Павленко) [17].

Застосування практикумів, зошитів для самостійних і контрольних робіт забезпечує можливість ефективно використовувати час на уроці та здійснювати диференційований підхід до учнів у процесі навчання, чим значно полегшує роботу вчителя.

Розробляються різноманітні матеріали для проведення географічних диктантів [20], дидактичних ігор [19; 27], інформаційні матеріали [23; 24], використання яких допоможе вчителю швидко та якісно підготуватися до уроку. Ці матеріали використовують для проведення тижнів географії у школі, на уроках і під час гурткової роботи.

Посібник «Загадки землі в детективних справах Шеллі Холмс» авторів Т.В. Шкварка та В.І. Шкварка [29] містить дидактичний матеріал до курсів географії 6-х та 7-х класів – захопливі оповідання детективного жанру.

Про інтерес до використання дидактичних матеріалів у шкільній практиці свідчать розробки конспектів уроків, окремих видів дидактичних матеріалів, методичні статті, представлені у фаховій періодичній літературі. Розроблені особисто вчителями географії дидактичні матеріали можна знайти у всесвітній мережі Інтернет на персональних сайтах учителів, на сайтах методичних центрів, інститутів післядипломної педагогічної освіти, освітніх порталів, спеціалізованих сайтах. Так, на освітньому порталі Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників розміщено колекцію цифрових ресурсів, створену вчителями області. Електронні ресурси для курсу географії материків і океанів представлено дидактичними та наочними матеріалами, дидактичними картками, презентаціями; вони містять кросворди, завдання заповнити таблицю, завдання для роботи на контурній карті, числові диктанти. Тестові завдання мають запитання і варіанти відповідей, запитання на встановлення відповідностей тощо. Досить поширеними є ілюстративні дидактичні матеріали у вигляді презентацій, особливо по природних зонах світу.

Останнім часом досить актуальним у навчанні географії є використання мультимедійних підручників, електронної наочності, електронних дидактичних матеріалів, сучасних програмних комплексів і програмних педагогічних засобів. Видавництво «Розумники» пропонує принципово нові освітні продукти для всіх типів загальноосвітніх закладів: сучасну добірку мультимедійних інтерактивних навчальних матеріалів з географії (автор О. М. Топузов) [26]. Бібліотека електронних наочностей «Географія, 7–11 класи» містить компоненти, що розкривають суть географічних понять та закономірностей, а саме: фотографії, портрети вчених-географів і мандрівників; цікаву анімацію географічних процесів та явищ, об'єктів віртуальної реальності; інтерактивні картосхеми, конструктор контурних карт, моделі форм рельєфу та інше; різноманітні таблиці, схеми, діаграми, пояснювальні тексти.

Сучасний мультимедійний підручник з географії для 7-го класу містить якісні зображення, анімації, дикторський супровід, аудіо- та відеофрагменти, а також інструкцію з використання, методичні рекомендації, глосарій, додаток «Географічні карти світу».

Факультативний курс з географії для 7-го класу, розроблений В. С. Яценко, складається із 17 мультимедійних уроків, зміст яких присвячено описові географії культури Європи і Стародавнього Риму. Мультимедійні уроки курсу розкривають конкретні теми згідно з навчальною програмою і містять теоретичний та ілюстративний матеріали, практичні роботи, відеофрагменти, звуковий супровід. Після кожної теми є серія контрольних запитань за результатами відповідей учнів, що забезпечує контроль рівня засвоєння навчального матеріалу [30].

На допомогу вчителю розроблено електронні підручники і посібники, дидактичні матеріали (картки-завдання). Зокрема, для 7-го класу: електронний посібник «За сторінками шкільного підручника географії. Хрестоматія.

7 клас» (В. Г. Клименко) [10], «Усі уроки географії. 7 клас» (С. Л. Капіруліна) [9], «Я обираю географію!» (Г. Д. Довгань) [7] та інші.

Висновки. Проаналізувавши достатню кількість навчально-методичних посібників з географії для 7-го класу, можна зробити висновки, що існує комплекс навчальної продукції (підручники, практикуми, робочі зошити, тестові завдання, картосхеми, завдання-запитання, дидактичні ігри, інформаційно-ілюстративні матеріали, електронні матеріали тестового характеру тощо), яку можна використовувати у процесі навчання географії. Проте, незважаючи на різноманітність навчально-методичної літератури, розглянуті нами навчальні посібники у шкільній практиці використовуються епізодично та фрагментарно, про що свідчать результати наших спостережень за роботою на уроках, опитування вчителів та учнів.

На нашу думку, основною причиною такого явища є, насамперед, небажання самих учителів відійти від застарілих моделей навчання; по-друге, відсутність належного навчально-методичного забезпечення шкільних кабінетів географії сучасними засобами навчання, дидактичними матеріалами, мультимедійними технологіями; скрутне матеріальне становище; і нарешті, недостатня кількість методичних рекомендацій щодо реалізації комплексного диференційованого підходу через використання розглянутих нами у статті засобів.

Література

1. Бойко В. М. Географія материків і океанів : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. М. Бойко, С. В. Міхелі. – К. : Зодіак-ЕКО, 2007. – 288 с.
2. Бойко В. М. Зошит для практичних робіт і контролю навчальних досягнень з географії для учнів загальноосвіт. навч. закл. 7 кл. / В. М. Бойко, С. В. Міхелі. – К. : Колофон, 2012. – 47 с.
3. Вовк В. Ф. Географія материків і океанів. Комплексний зошит для контролю знань, 7 кл. / В. Ф. Вовк, Л. В. Костенко. – Х. : Ранок, 2011. – 56 с.
4. Географія. Зошит для практичних робіт. 7 кл. : навч. посіб. / О. М. Топузов, Т. Г. Назаренко, О. Ф. Надтока та ін. – К. : Картографія, 2013. – 40 с.
5. Гілецький Й. Р. Географія материків і океанів. Тести і практичні роботи. 7 кл. / Й. Р. Гілецький, Р. Д. Чобан, Н. М. Нисторук. – Т. : Навч. кн. – Богдан, 2010. – 152 с.
6. Довгань Г. Д. Географія у визначеннях, таблицях і схемах. 6–7 кл. / Г. Д. Довгань. – Х. : Ранок, 2013. – 128 с. – (Сер. «Рятівник»).
7. Довгань Г. Д. Я обираю географію! / Г. Д. Довгань. – Х. : Основа, 2010. – 655 с. – (Сер. «Навчаюсь сам»).
8. Жученко М. С. Географія. Схеми і таблиці (6–10 кл.) / М. С. Жученко. – Х. : Весна, 2012. – 352 с.
9. Капіруліна С. Л. Усі уроки географії. 7 кл. / С. Л. Капіруліна. – Х. : Основа, 2008. – 256 с.
10. Клименко В. Г. За сторінками шкільного підручника географії : хрестоматія. 7 кл. [Електронний ресурс] / В. Г. Клименко. – Х. : Основа, 2007. – 192 с. – Режим доступу: <http://www.twirpx.com/file/872855/>
11. Кобернік С. Г. Географія в опорних схемах та схематичних малюнках. 6 клас :

навч.-метод. посіб. : за прогр. 12-річ. шк. / С. Г. Кобернік, Р. Р. Коваленко. – 2-ге вид., допов. та випр. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2008. – 44 с.

12. Кобернік С. Г. Географія в опорних схемах, таблицях та картосхемах : навч. посіб. / С. Г. Кобернік, Р. Р. Коваленко. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2013. – 311 с.

13. Кобернік С. Г. Географія. Збірник тестових завдань : навч. посіб. / С. Г. Кобернік, Р. Р. Коваленко. – Кам'янець-Подільський : Сисин О. В. : Абетка, 2013. – 211 с.

14. Кобернік С. Г. Географія материків і океанів : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. / С. Г. Кобернік, О. Я. Скуратович. – К. : Навч. кн., 2002. – 319 с.

15. Кобернік С. Г. Географія : дидактичні матеріали для поточного контролю та тематичного оцінювання навчальних досягнень школярів. 7 клас : навч.-метод. посіб. / С. Г. Кобернік, Р. Р. Коваленко. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2003. – 88 с.

16. Ковтонюк Л. В. Географія. Тест-контроль. 7 кл. / Л. В. Ковтонюк. – К. : Весна, 2010. – 120 с.

17. Павленко І. Г. Географія материків і океанів : зошит для поточного та тематичного оцінювання. 7 кл. / І. Г. Павленко. – Х. : ПЕТ, 2013. – 56 с.

18. Пестушко В. Ю. Географія материків і океанів : підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. Ю. Пестушко, Г. Ш. Уварова. – К. : Генеза, 2007. – 288 с.

19. Пестушко В. Ю. Географія у незвичному ракурсі: несподівані запитання, цікаві завдання, пізнавальні відповіді / В. Ю. Пестушко. – К. : Генеза, 2006. – 160 с.

20. Плющенко С. К. Географические диктанты / С. К. Плющенко // Географія в шк. – 1995. – № 5. – С. 67–68.

21. Пугач М. І. Географія материків і океанів. Практикум. 7 кл. / М. І. Пугач. – 5-е вид., переробл. і доповн. – Т. : Навч. кн. – Богдан, 2012. – 64 с.

22. Стадник О. Г. Відкриття і дослідження океанів : матеріали до уроків / О. Г. Стадник. – Х. : Основа, 2011. – 96 с.

23. Стадник О. Г. Відкриття й дослідження материків землі : матеріали до уроків / О. Г. Стадник. – Х. : Основа, 2010. – 94 с.

24. Стадник О. Г. Річки та озера світу : матеріали до уроків / О. Г. Стадник. – Х. : Основа, 2013. – 126 с.

25. Топузов О. М. Географія : підручник для 7 кл. / О. М. Топузов, О. Ф. Надтока, Т. Г. Назаренко. – К. : Картографія, 2011. – 320 с.

26. Топузов О. М. Бібліотека електронних наочностей. Географія, 7–11 кл. [Електронний ресурс] / О. М. Топузов. – Режим доступу: http://umniki.com.ua/Biblioteka_elektronnih_naocnostejj_Geografija_7_11_klasi

27. Цікаво вивчаємо географію. Ігри, конкурси, змагання : електрон. посіб. / авт.-упоряд. С. Л. Капіруліна. – Х. : Основа, 2010. – 110 с.

28. Чернов Б. О. Проблема реалізації системи методів навчання у запитаннях-завданнях шкільних підручників з географії / Б. О. Чернов, К. В. Ковальська // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / [ред. кол. ; наук. ред. О. М. Топузов]. – К., 2012. – Вип. 12. – С. 746–751.

29. Шкварка Т. В. Загадки землі в детективних справах Шеллі Холмс : матеріали до уроків 6–7 кл. / Т. В. Шкварка, В. І. Шкварка. – Х. : Основа, 2010. – 111 с. – (Б-ка журн. «Географія»; вип. 7 (79)).

30. Яценко В. С. Факультативний курс з географії для 7 кл. 17 мультимедійних уроків, культура Європи і Стародавнього Риму [Електронний ресурс] / В. С. Яценко. – Режим доступу: <http://tozumniki.net/catalog/products/geografiya/geografiya-7-kl/>

References

1. Bojko V.M. Gheoghrafija materykiv i okeaniv : pidruch. dlja 7 kl. zaghaljnoosvit. navch. zakl. / V.M. Bojko, S. V. Mikheli. – K. : Zodiak-EKO, 2007. – 288 s.
2. Bojko V.M. Zoshyt dlja praktychnykh robit i kontrolju navchaljnykh dosjaghennej z gheoghrafiji dlja uchniv zaghaljnoosvit. navch. zakl. 7 kl. / V.M. Bojko, S. V. Mikheli. – K. : Kolofon, 2012. – 47 s.
3. Vovk V.F. Gheoghrafija materykiv i okeaniv. Kompleksnyj zoshyt dlja kontrolju znanj. 7 kl. / V.F. Vovk, L. V. Kostenko. – Kh. : Ranok, 2011. – 56 s.
4. Gheoghrafija. Zoshyt dlja praktychnykh robit. 7 kl. : navch. posib. / O.M. Topuzov, T. Gh. Nazarenko, O.F. Nadtocka ta in. – K. : Kartoghrafija, 2013. – 40 s.
5. Ghilecjkij J.R. Gheoghrafija materykiv i okeaniv. Testy i praktychni roboty. 7 kl. / J.R. Ghilecjkij, R.D. Choban, N.M. Nystoruk. – T. : Navch. kn. – Boghdan, 2010. – 152 s.
6. Dovghanj Gh. D. Gheoghrafija u vyznachennjakh, tablycjakh i skhemakh. 6–7 kl. / Gh. D. Dovghanj. – Kh. : Ranok, 2013. – 128 s. – (Ser. «Rjativnyk»).
7. Dovghanj Gh. D. Ja obyraju gheoghrafiju! / Gh. D. Dovghanj. – Kh. : Osnova, 2010. – 655 s. – (Ser. «Navchajusj sam»).
8. Zhuchenko M.S. Gheoghrafija. Skhemy i tablyci (6–10 kl.) / M.S. Zhuchenko. – Kh. : Vesna, 2012. – 352 s.
9. Kapirulina S.L. Usi uroky gheoghrafiji. 7 kl. / S.L. Kapirulina. – Kh. : Osnova, 2008. – 256 s.
10. Klymenko V. Gh. Za storinkamy shkiljnogho pidruchnyka gheoghrafiji : khrestomatija. 7 kl. [Elektronnyj resurs] / V. Gh. Klymenko. – Kh. : Osnova, 2007. – 192 s. – Rezhym dostupu: <http://www.twirpx.com/file/872855/>
11. Kobernik S. Gh. Gheoghrafija v opornykh skhemakh ta skhematychnykh maljunktakh. 6 klas : navch.-metod. posib. : za proghr. 12-rich. shk. / S. Gh. Kobernik, R. R. Kovalenko. – 2-e vyd., dopov. ta vypr. – Kam'janecj-Podiljskij : Abetka, 2008. – 44 s.
12. Kobernik S. Gh. Gheoghrafija v opornykh skhemakh, tablycjakh ta kartoskhemakh : navch. posib. / S. Gh. Kobernik, R. R. Kovalenko. – Kam'janecj-Podiljskij : Abetka, 2013. – 311 s.
13. Kobernik S. Gh. Gheoghrafija. Zbirnyk testovykh zavdanj : navch. posib. / S. Gh. Kobernik, R. R. Kovalenko. – Kam'janecj-Podiljskij : Sysyn O. V. : Abetka, 2013. – 211 s.
14. Kobernik S. Gh. Gheoghrafija materykiv i okeaniv : pidruch. dlja 7 kl. zaghaljnoosvit. navch. zakl. / S. Gh. Kobernik, O. Ja. Skuratovyh. – K. : Navch. kn., 2002. – 319 s.
15. Kobernik S. Gh. Gheoghrafija : dydaktychni materialy dlja potochnogho kontrolju ta tematychnogho ocinjuvannja navchaljnykh dosjaghennej shkoljariv. 7 kl. : navch.-metod. posib. / S. Gh. Kobernik, R. R. Kovalenko. – Kam'janecj-Podiljskij : Abetka, 2003. – 88 s.
16. Kovtonjuk L. V. Gheoghrafija. Test-kontrolj. 7 kl. / L. V. Kovtonjuk. – K. : Vesna, 2010. – 120 s.
17. Pavlenko I. Gh. Gheoghrafija materykiv i okeaniv : zoshyt dlja potochnogho ta tematychnogho ocinjuvannja. 7 kl. / I. Gh. Pavlenko. – Kh. : PET, 2013. – 56 s.
18. Pestushko V. Ju. Gheoghrafija materykiv i okeaniv : pidruch. dlja 7 kl. zaghaljnoosvit. navch. zakl. / V. Ju. Pestushko, Gh. Sh. Uvarova. – K. : Gheneza, 2007. – 288 s.

19. Pestushko V. Ju. Gheoghrafija u nezvychnomu rakursi: nespodivani zapytannja, cikavi zavdannja, piznavaljni vidpovidy / V. Ju. Pestushko. – K. : Gheneza, 2006. – 160 s.
20. Pljushhenkov S. K. Geograficheskie diktanty / S. K. Pljushhenkov // Geografija v shk. – 1995. – № 5. – S. 67–68.
21. Pughach M. I. Gheoghrafija materykiv i okeaniv. Praktykum. 7 kl. / M. I. Pughach. – 5-e vyd., pererobl. i dopovn. – T. : Navch. kn. – Boghdan, 2012. – 64 s.
22. Stadnyk O. Gh. Vidkryttja i doslidzhennja okeaniv : materialy do urokiv / O. Gh. Stadnyk. – Kh. : Osnova, 2011. – 96 s.
23. Stadnyk O. Gh. Vidkryttja j doslidzhennja materykiv zemli : materialy do urokiv / O. Gh. Stadnyk. – Kh. : Osnova, 2010. – 94 s.
24. Stadnyk O. Gh. Richky ta ozera svitu : materialy do urokiv / O. Gh. Stadnyk. – Kh. : Osnova, 2013. – 126 s.
25. Topuzov O. M. Gheoghrafija : pidruchnyk dlja 7 kl. / O. M. Topuzov, O. F. Nadтока, T. Gh. Nazarenko. – K. : Kartoghrafija, 2011. – 320 s.
26. Topuzov O. M. Biblioteka elektronnykh naochnostej. Gheoghrafija, 7–11 kl. [Elektronnyj resurs] / O. M. Topuzov. – Rezhym dostupu: http://umniki.com.ua/Biblioteka_elektronnih_naochnostejj_Geografija_7_11_klasi
27. Cikavo vyvchajemo gheoghrafiju. Ighry, konkursy, zmaghannja : elektron. posib. / avt.-uporjad. S. L. Kapirulina. – Kh. : Osnova, 2010. – 110 s.
28. Chernov B. O. Problema realizaciji systemy metodiv navchannja u zapytannjakh-zavdannjakh shkilnykh pidruchnykiv z gheoghrafiji / B. O. Chernov, K. V. Kovaljsjka // Problemy suchasnogo pidruchnyka : zb. nauk. pr. / [red. kol. ; nauk. red. O. M. Topuzov]. – K., 2012. – Vyp. 12. – S. 746–751.
29. Shkvarka T. V. Zaghadky zemli v detektyvnykh spravakh Shelli Kholms : materialy do urokiv 6–7 kl. / T. V. Shkvarka, V. I. Shkvarka. – Kh. : Osnova, 2010. – 111 s. – (B-ka zhurn. «Gheoghrafija»; vyp. 7 (79)).
30. Jacenko V. S. Fakuljtatyvnyj kurs z gheoghrafiji dlja 7 kl. 17 multymedijnykh urokiv, kuljtura Jevropy i Starodavnjogho Rymu [Elektronnyj resurs] / V. S. Jacenko. – Rezhym dostupu: <http://rozumniki.net/catalog/products/geografiya/geografiya-7-kl/>

Гончарова Н. А.

СИСТЕМА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ В 7 КЛАССЕ

В статье проанализировано состояние учебно-методического обеспечения уроков географии в 7 классе разными видами учебно-методических пособий и дидактических материалов. Особое внимание уделено разнообразию учебно-методической литературы по географии: учебникам, наглядным пособиям, мультимедийным учебникам, электронным дидактическим материалам, программным комплексам и программным педагогическим средствам, получившим широкое использование в процессе обучения географии в основной школе.

Ключевые слова: учебная литература, учебно-методическая литература, школьный учебник, наглядные пособия, дидактические материалы, урок географии.

**THE SYSTEM OF TRAINING AND METHODOLOGICAL SUPPORT
TEACHING OF GEOGRAPHY IN CLASS 7**

The article analyzes the state of teaching methodological support lessons in geography class 7 different types of teaching aids and didactic materials. Special attention is paid to the variety of educational materials on geography: school textbooks, visual aids, multimedia textbooks, electronic didactic materials, advanced software systems and software educational tools that are widely use in teaching geography in the primary school.

The article highlighted a range of educational products for seventh grade: workshops, workbooks, tests, information and illustrative materials, etc.

But in spite of the variety of textbooks, teaching aids considered by us in school practice used occasionally.

Keywords: *educational materials, educational and methodical literature, school textbooks, visual aids, didactic materials, geography lesson.*

АВТОМАТИЗОВАНИЙ ТЕКСТОВИЙ АНАЛІЗ ПІДРУЧНИКА

*А. В. Гривко,
науковий співробітник*

У статті розглянуто питання автоматизованого текстового аналізу підручника як основного засобу навчання; висвітлено результати дослідження щодо можливості та доцільності використання онлайн-ресурсів для здійснення аналізу мови підручників за складністю відповідно до вікових пізнавальних можливостей учнів; окреслено зарубіжний досвід розроблення, створення та використання комп'ютеризованих засобів для оцінювання й коригування складності навчальних текстів.

Ключові слова: *підручник, складність текстів, читабельність, автоматизований аналіз.*

Постановка проблеми. Моніторинг якості освіти передбачає аналіз основних чинників, які впливають на результативність навчального процесу. Відомо, що одним із чинників, який суттєво впливає на якість навчальних досягнень учнів, є підручник.

Проблема аналізу змістового компонента підручників, зокрема інформаційного (лінгвістичні характеристики підручника, рівень складності текстів тощо), діяльнісного (система завдань підручника як засіб диференційованого управління пізнавальною діяльністю учнів), не є новою в педагогічних дослідженнях. Однак із розвитком інформаційних комп'ютерних технологій з'являються можливості створення та застосування автоматизованих засобів оцінювання текстів навчальної книги відповідно до вікових пізнавальних особливостей учнів, адаптування цих засобів до особливостей української мови. Розв'язання сформульованої проблеми потребує теоретичного обґрунтування й експериментальних досліджень, чому сприятиме вивчення успішного досвіду зарубіжних науковців щодо створення й упровадження в навчальний процес комп'ютеризованих засобів для оцінювання текстів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розв'язанню проблеми автоматизованого аналізу навчальних текстів присвячені дослідження зарубіжних науковців: Ю. Баранової, Т. Сліпашевої [1], К. Йочевої [7], Я. Лібермана, О. Лукашук [9], М. Зільберглейта, М. Невдах, Ю. Шпаковського [4; 5; 13] та інших. Водночас питанням комп'ютеризації аналізу текстового складника шкільного підручника з урахуванням особливостей української мови приділено недостатньо уваги в сучасних вітчизняних педагогічних дослідженнях.

Формулювання цілей статті. Основною метою представленої статті є висвітлення досліджень щодо можливості та доцільності створення й використання автоматизованих засобів текстового аналізу підручників.

Виклад основного матеріалу. Інформаційний напрям текстового аналізу підручника охоплює такі його складники, як аналіз змістового (вербального)

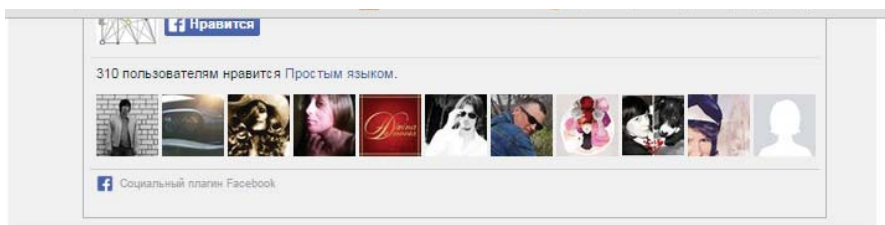
компонента підручника за 1) якістю мовного оформлення (наявність анормативів, мовних і мовленнєвих неточностей); 2) змістово-смысловим рівнем мови (логічність, послідовність викладу, зв'язність, тощо); 3) соціокультурною спрямованістю; 4) інформативністю теоретичних текстів; 5) складністю текстів відповідно до пізнавальних можливостей цільової аудиторії учнів. Кожний із визначених складників аналізу є містким, потребує копіткої роботи з текстом і займає багато часу. Водночас деякі чинники доступності текстів підручника оцінюються кількісно, тому їхній аналіз може бути автоматизованим.

Питання квантитативного аналізу навчальних текстів і визначення чинників, які впливають на розуміння та засвоєння навчального матеріалу, висвітлені в працях, пов'язаних із оцінюванням рівня читабельності текстів. У широкому розумінні поняття читабельності тлумачать як характеристику друкованого матеріалу, зокрема тексту, що залежить від множини чинників у його структурі, які впливають на легкість сприймання й успішність засвоєння інформації певною групою реципієнтів (читачів). Аналіз складності мови підручників дає змогу зробити припущення щодо розуміння учнями навчальних текстів як передумови формування в них процедурних знань [3, с. 108–125].

Рівень складності тексту для певної цільової аудиторії визначається багатьма компонентами, і за одним із них неможливо дати цілісну оцінку. Наприклад, текст побудовано зі складних речень, однак це ще не означає, що він є складним, оскільки може не містити абстрактної лексики й незнайомих слів. Комплексну оцінку складності тексту можна дати, врахувавши всі значення основних компонентів складності [12, с. 47]. Для цього застосовуються формули читабельності або оцінювання рівнів складності тексту (визначення рівня зрозумілості, доступності текстів різним категоріям читачів відповідно до рівня їхньої освіти, вікових особливостей і пізнавальних можливостей).

Наразі існують онлайн-ресурси, які допомагають здійснювати різні типи квантитативного оцінювання тексту, зокрема сервіси визначення рівнів читабельності для певної цільової аудиторії. Більшість таких ресурсів є англійськими, відповідно, запрограмовані на аналіз текстів, написаних англійською мовою (<http://www.readabilityformulas.com/>, <http://read-able.com/>, http://www.online-utility.org/english/readability_test_and_improve.jsp). Деякі з таких ресурсів дають змогу проаналізувати тексти, написані українською мовою, зокрема: сервіс визначення складності текстів (ru.readability.io), сервіс семантичного аналізу текстів (<http://advego.ru/text/seo/>) тощо.

Інтернет-ресурс ru.readability.io [6] автоматично вираховує значення показників складності й обчислює рівень читабельності аналізованих текстів за зарубіжними методиками (із застосуванням формули Flesch-Kincaid, індексу Coleman-Liau, Automatic Readability Index, SMOG, формули читабельності Dale-Chall). Цей ресурс простий у використанні: необхідно скопіювати уривок тексту та розмістити його у вікно для розрахунку кількісних показників складності (рис. 1).



URL **Текст**

пряма.
 Перпендикулярні прямі можна побудувати за допомогою косинця або транспортира
 Звернемо увагу на те, що й раніше тобі були відомі геометричні фігури, елементи яких
 перпендикулярні. Наприклад, сторони AC і BC прямокутного трикутника ABC перпендикулярні.
 Будь-які сусідні сторони прямокутника перпендикулярні, будь-які два з трьох ребер прямокутного
 паралелепіпеда, які виходять з однієї вершини, перпендикулярні

Рассчитать

Удобный инструмент проверки текстов

Инструмент проверки читабельности текстов
 позволяет определить удобство чтения

Для кого это?

Сервис может быть полезен разработчикам, райтерам тем кто делает веб-сайты. Сервис нужен всем кто хочет чтобы тексты на страницах были понимаемы,

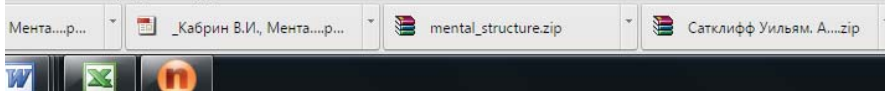


Рис. 1. Екранний образ онлайн-інструменту для визначення рівня складності текстів

Оцінка рівня складності аналізованого тексту видається в балах, а також у перерахунку на вік аудиторії, якій, як передбачено, буде зрозумілим цей текст.

У нашому дослідженні [3] з'ясовано можливість визначення складності мови навчальної літератури за допомогою згаданого ресурсу на прикладі оцінювання теоретичних текстів підручників математики для учнів 5 і 6 класів [10; 11].

У процесі дослідження ми проаналізували 40 уривків теоретичних навчальних текстів обсягом до 100 слів кожний (із підручників для учнів 5 і 6 класів). Аналізовані тексти належать до різних тем підручника, їх обрано методом випадкової вибірки.

За результатами автоматизованого аналізу підручника математики для 6-го класу, загальний рівень складності його мови становить 6, 16, що є рекомендованим для віку учнів 9–11 років або 4–6 класів (табл. 1).

**Результати загального аналізу тексту підручника
«Математика, 6 клас» за складністю**

Рівень читабельності тексту: 6.16	
Аудиторія: 4–6-й клас (вік приблизно 9–11 років)	
Індикатори читабельності тексту	
Flesch-Kincaid	5, 08
Coleman-Liau index	8, 81
Dale-Chale readability formula	5, 45
Automated Readability Index	8, 81
SMOG	6, 16
Розрахункові показники	
Кількість знаків	12612
Кількість пробілів	1827
Кількість букв	9218
Кількість слів	1579
Кількість речень	134
Кількість багатоскладових слів (понад 4 склади)	64
Кількість слів із 1–4 складами	1515
Середня кількість слів у реченні	11, 78
Середня кількість складів у реченні	2, 24
Відсоток складних багатоскладових слів від загальної кількості	4, 05

Розрахунки за зазначеними методиками засвідчили нерівномірність лінгвістичних особливостей мови підручників. Так, у результаті аналізу виявлено, що вибрані уривки мають різні рівні складності. Найскладнішими виявилися уривки з тем «Перпендикулярні прямі» (рівень читабельності – 14, 03; аудиторія – I–III курси ВНЗ, або вік 17–19 років), «Координатна площина» (рівень читабельності – 11, 13; аудиторія – 10–11 клас, або вік 15–16 років). Такі рівні складності цих уривків зумовлені кількістю багатоскладових слів, наприклад: у першому згаданому уривку – 20, 55 % слів із більше, ніж 4 складами (порівняно з рівнем читабельності 5, 64 уривку з теми «Відсоткове відношення двох чисел», у якому відносна кількість багатоскладових слів становить 3, 17 %) (рис. 2).

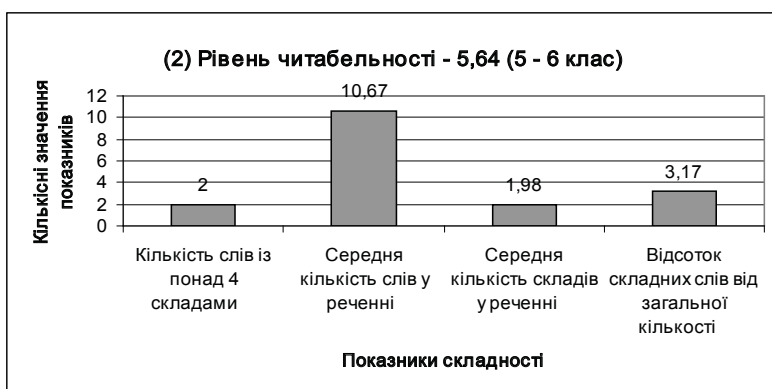
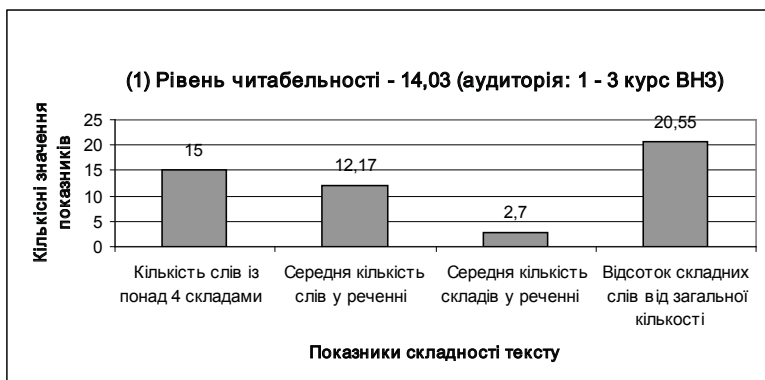


Рис. 2. Кількісні значення показників складності текстів з тем «Перпендикулярні прями» (1) і «Відсоткове відношення двох чисел» (2)

Варто зазначити, що багатоскладовими в зазначених уривках є значущі слова, зокрема терміни «перпендикулярні прями», «координатна площина», на розкриття яких спрямовано текст параграфів і використання яких не можна уникнути.

За нашим припущенням, складність зазначених уривків спричинює також густина означуваних понять (у кожній темі), що є показником інформаційної глибини тексту (А. Сохор) [12]. Наприклад, за результатами статистичного аналізу тексту підручника «Математика, 6 клас», найбільше означуваних понять містить тема «Перпендикулярні прями». Уривок із цієї теми виявився найскладнішим і за результатами автоматизованого аналізу складності мови. Отже, кількісні дані проілюстрованого автоматизованого оцінювання складності тексту потребують уточнення в процесі цілісного аналізу вербального інформаційного складника підручника.

Достовірність результатів автоматизованого визначення рівнів читабельності аналізованих підручників математики підтверджено результатами

експертного оцінювання учнями цих підручників за складністю текстів [3, с. 106].

Можливість використання сервісу ru.readability.io для оцінювання рівнів складності навчальних текстів, написаних українською мовою, засвідчило також дослідження Ю. Жука, у процесі якого було проаналізовано низку текстів-диктантів для учнів різних вікових груп. У результаті цього дослідження підтверджено валідність згаданого сервісу для визначення читабельності текстів відповідно до вікових пізнавальних особливостей учнів.

Оцінювання складності мови підручників за формулами читабельності орієнтоване на поверхневі аспекти текстів, оскільки всі параметри, використовані в процесі оцінювання складності мови й відображені в формулах, стосуються передусім процесу сприймання, пов'язаного з обробленням сенсорної, перцептивної інформації.

Відомо, що на продуктивність сприймання та розуміння учнями навчальних текстів впливають також інші чинники, зокрема структура речень, кількість абстрактних слів тощо, а також композиційно-структурні та візуалізаційні особливості підручників. На думку Р. Андерсена й А. Девісона, на розуміння тексту негативно впливає нецікава форма викладу матеріалу [14]. Водночас розуміння як передумова формування процедурних знань залежить від рівня читацької компетентності учнів, їхнього тезаурусу: недостатня база знань ускладнює сприймання й розуміння тексту. Тому складність мови підручників зумовлюється не лише лінгвістичними характеристиками текстів, а й попередньо здобутими знаннями учнів і сформованими в них уміннями оперувати навчальною інформацією. На продуктивність сприймання і розуміння змісту тексту також впливають психологічні особливості та психічні стани реципієнтів на момент читання (або аудіювання) текстів підручника.

Необхідність врахування низки чинників складності мови, які не є параметрами в класичних формулах читабельності, зумовлює актуальність досліджень, пов'язаних зі створенням програмних продуктів із удосконаленням функціоналом щодо оцінювання навчальних текстів.

Так, дослідження Ю. Баранової та Т. Сліпашевої [1] спрямоване на створення допоміжного інформаційного ресурсу «Лексикатор», який у процесі аналізу текстів допомагає вирізнити з них складні синтаксичні конструкції й лексику, а також оцінити рівень складності текстів для читання за формулами Дейла-Холла і Флеша-Кінкайда (рис. 3). Цей ресурс призначений для відбору та коригування навчальних текстів, які використовуються в процесі навчання російської мови.



Рис. 3. Аналіз тексту за допомогою ресурсу «Лексикатор»

Білоруські науковці (М. Зільберглейт, М. Невдах, Ю. Шпаковський) здійснили дослідження щодо оцінювання складності навчальних текстів із урахуванням їхніх інформаційних характеристик відповідно до особливостей сприймання тексту читачами [4]. Результатом дослідження стало розроблення автоматизованого ресурсу Readability analysis, здійснено його апробацію й упроваджено в діяльність низки державних і приватних видавництв Республіки Білорусь для підвищення якості навчальної літератури [4, с. 92].

Науковці Я. Ліберман і О. Лукашук запропонували методику визначення труднощів у сприйманні учнями текстів, складниками якої є не лише формула для визначення рівня читабельності навчального матеріалу (за Р. Флешем), а й тест для визначення індексу рівня розвитку логічного мислення читача, матриця розподілу розумової активності за часом доби й днем тижня. У процесі дослідження науковці визначили значимість кожного складника згаданої методики і створили формулу, на основі якої було розроблено комп'ютерні програми для аналізу та коригування текстів (Slozhnost, Trudnost, Trudnost-M).

Ці програми, за словами авторів, дають змогу врахувати чинники, які можуть ускладнювати розуміння змісту текстів: санітарно-гігієнічні й організаційно-технічні умови сприймання тексту; якість мови (або мовлення у процесі аудіювання); мотивацію до сприймання матеріалу; рівень базових знань читача, необхідних для розуміння запропонованого йому тексту [9].

На думку М. Кріоні, О. Нікіна, А. Філіпової, об'єктивний аналіз складності текстів є необхідним як у процесі створення підручників, редагування їх, так і в процесі організації навчання: такий аналіз дає можливість педагогам визначити час, потрібний для опрацювання тексту, виокремити фрагменти, які потребують додаткового роз'яснення тощо [8, с. 101]. З огляду на це, науковці запропонували автоматизовану систему аналізу складності навчальних текстів, яка надає можливості визначити: кількість означуваних у тексті понять, що визначає інформативність тексту, абстрактних понять; низку лінгвістичних конструкцій, які ускладнюють текст. Розроблена науковцями програма містить модуль аналізу для автора (рис. 4) і модуль для читача відповідно до означеної актуальності автоматизованого аналізу навчальних текстів.

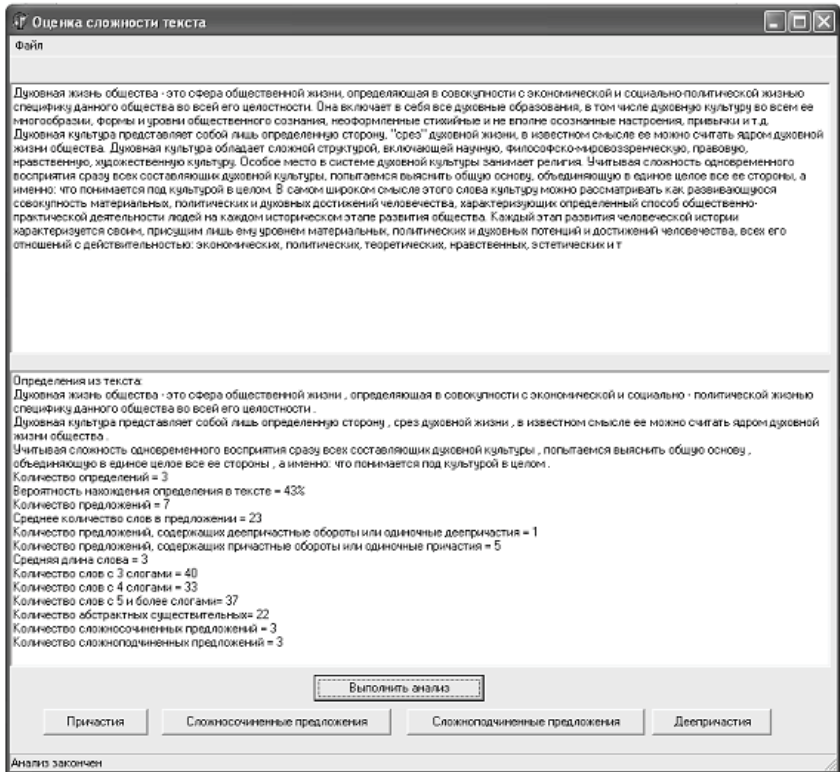


Рис. 4. Екранний образ «Модуля для автора» програмного продукту для аналізу навчальних текстів

Отже, численні дослідження та розроблення комп'ютеризованих засобів для оцінювання лінгводидактичних характеристик текстів доводять актуальність і доцільність здійснення аналізу змістового компонента підручників за складністю для подальшого проектування навчальної діяльності учнів. Окреслені дослідження призначені для здійснення аналізу текстів, написаних російською мовою. Створення подібних ресурсів для визначення складності текстів української навчальної літератури зумовлює необхідність досліджень, які б урахували лінгводидактичні особливості української мови, визначення специфічних для неї показників складності тексту для певної вікової категорії читачів і розроблення з урахуванням їх формул читабельності (або адаптування наявних).

Висновки. 1. Тексти підручників є інформаційною платформою навчальних досягнень учнів. Складність текстів і якість мовного оформлення підручників є чинниками формування в учнів знань і умінь як основи предметних і ключових компетентностей.

2. Текстовий аналіз підручників як одна з умов підвищення якості як навчальної літератури, так і результатів навчання загалом має охоплювати чинники, які впливають на продуктивність сприймання та розуміння учнями навчального матеріалу. Такий аналіз можна здійснювати із використанням низки методів, зокрема комп'ютеризованих.

3. Визначення складності мови підручників можна здійснювати за зарубіжними методиками, адаптованими до слов'янських мов із застосуванням формули Flesch-Kincaid, індексу Coleman-Liau, Automatic Readability Index, SMOG, формули читабельності Dale-Chall, що значно полегшує й об'єктивізує результати експертизи навчальної книги, які, однак, є констатувальними, недостатніми для прогностичних висновків.

4. Результати досліджень зарубіжних науковців демонструють можливість та доводять доцільність створення комп'ютеризованого програмного продукту, функціонал якого у процесі аналізу текстового компонента підручників дасть змогу оцінити як лінгводидактичні, так й інші чинники складності його вербального контенту, які не враховано в класичних формулах читабельності навчальних текстів.

Література:

1. Баранова Ю. Создание вспомогательного информационного ресурса для анализа учебных текстов на русском языке / Ю. Н. Баранова, Т. С. Елипашева // Человек в информационном пространстве. – Ярославль : ЯГПУ, 2014. – С. 232–246.
2. Богословская И. В. Специфика понимания текста смешанного типа и формализация его сложности : дисс. ... доктора филол. наук : 10.02.19 / Инна Валентиновна Богословская ; Башкирский государственный университет. – Уфа, 2014. – 462 с.
3. Гривко А. В. Формування комунікативних умінь учнів 5–6 класів засобами мови підручників із математики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Антоніна Вікторівна Гривко ; Інститут педагогіки НАПН України. – К., 2015. – 273 с.
4. Зильберглейт М. А. Повышение качества учебной литературы / М. А. Зильберглейт, М. М. Невдах, Ю. Ф. Шпаковский // Труды БГТУ: Издательское дело и полиграфия. – Минск : БГТУ, 2012. – № 9. – С. 89–92.

5. Зильберглейт М. А. Разработка модели контроля качества учебных материалов при подготовке к печати / М. А. Зильберглейт, М. М. Невдах, Ю. Ф. Шпаковский // Труды БГТУ. – Минск : БГТУ, 2014. – № 9 (173). – С. 93–99.
6. Инструмент проверки читаемости текста [Электронный ресурс] / И. Бегтин // Оценка читаемости текста. – Режим доступа: <http://ru.readability.io/>
7. Йочева К. Подходи при формирането на четивна грамотност у ученици билингви [Електронни ресурси] / Калина Йочева // Реторика и комуникации. – Брой 15, януари 2015 година. – Доступ: <http://rhetoric.bg>
8. Криони Н. К. Автоматизированная система анализа сложности учебных текстов / Н. К. Криони, А. Д. Никин, А. В. Филиппова // Вестник Уфимского государственного авиационного технического университета. – Том 11. – № 1 (28). – Уфа : УГАТУ, 2008. – С. 101–107.
9. Либерман Я. Л. Компьютеризация изучения трудности восприятия текстов и опыт ее применения в учебном процессе / Я. Л. Либерман, О. А. Лукашук // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 6. – С. 201–206.
10. Мерзляк А. Г. Математика : підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. / А. Г. Мерзляк, В. Б. Полонський, М. С. Якір. – Харків : Гімназія, 2013. – 400 с.
11. Мерзляк А. Г. Математика : підруч. для 5 кл. середн. загальноосвіт. шк. / А. Г. Мерзляк, В. Б. Полонський, М. С. Якір. – Харків : Гімназія, 2005. – 288 с.
12. Микк Я. А. Оптимизация сложности учебного текста: в помощь авторам и редакторам / А. Я. Микк. – М. : Просвещение, 1981. – 119 с.
13. Невдах М. М. Автоматизированная оценка трудности учебных текстов / М. А. Зильберглейт, М. М. Невдах // Труды БГТУ. – Минск : БГТУ, 2011. – № 9 (147). – С. 111–118.
14. Anderson R. Conceptual and empirical bases of Readability Formulas / R. Anderson, A. Davison // Linguistic, complexity and text comprehension. – London : Academic Press, 1988. – P. 25–50.

References

1. Baranova Ju. Sozdanie vspomogatel'nogo informacionnogo resursa dlja analiza uchebnyh tekstov na russkom jazyke / Ju. N. Baranova, T. S. Elipasheva // Chelovek v informacionnom prostranstve. – Jaroslavl' : JaGPU, 2014. – S. 232–246.
2. Bogoslovskaja I. V. Specifika ponimaniya teksta smeshannogo tipa i formalizacija ego slozhnosti : diss. ... doktora filol. nauk : 10.02.19 / Inna Valentinovna Bogoslovskaja ; Bashkirskij gosudarstvennyj universitet. – Ufa, 2014. – 462 s.
3. Ghryvko A. V. Formuvannja komunikatyvnykh uminj uchniv 5–6 klasiv zasobamy movy pidruchnykiv iz matematyky : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Antonina Viktorivna Ghryvko ; Instytut pedagoghiky NAPN Ukrainy. – K., 2015. – 273 s.
4. Zil'berglejt M. A. Povyshenie kachestva uchebnoj literatury / M. A. Zil'berglejt, M. M. Nevдах, Ju. F. Shpakovskij // Trudy BGTU: Izdatel'skoe delo i poligrafija. – Minsk : BGTU, 2012. – № 9. – S. 89–92.
5. Zil'berglejt M. A. Razrabotka modeli kontrolja kachestva uchebnyh materialov pri podgotovke k pečhati / M. A. Zil'berglejt, M. M. Nevдах, Ju. F. Shpakovskij // Trudy BGTU. – Minsk : BGTU, 2014. – № 9 (173). – S. 93–99.
6. Instrument proverki chitaemosti teksta [Elektronnyj resurs] / I. Begtin // Ocenka chitaemosti teksta. – Rezhim dostupa: <http://ru.readability.io/>
7. Jocheva K. Podhodi pri formiraneto na chetivna gramotnost u uchenici bilingvi

[Elektronni resursi] / Kalina Jocheva // Retorika i komunikacii. – Broj 15, januari 2015 godina. – Dostup: <http://rhetoric.bg>

8. Krioni N. K. Avtomatizirovannaja sistema analiza slozhnosti uchebnyh tekstov / N. K. Krioni, A. D. Nikin, A. V. Filippova // Vestnik Ufimskogo gosudarstvennogo aviacionnogo tehničeskogo universiteta. – Tom 11. – № 1 (28). – Ufa : UGATU, 2008. – S. 101–107.

9. Liberman Ja. L. Komp'juterizacija izuchenija trudnosti vosprijatija tekstov i opyt ee primeneniya v uchebnom processe / Ja. L. Liberman, O. A. Lukashuk // Pedagogičeskoe obrazovanie v Rossii. – 2013. – № 6. – S. 201–206.

10. Merzljak A. Gh. Matematyka : pidruch. dlja 6 kl. zaghaljnoosvit. navch. zakl. / A. Gh. Merzljak, V. B. Polonskij, M. S. Jakir. – Kharkiv : Ghimnazija, 2013. – 400 s.

11. Merzljak A. Gh. Matematyka : pidruch. dlja 5 kl. seredn. zaghaljnoosvit. shk. / A. Gh. Merzljak, V. B. Polonskij, M. S. Jakir. – Kharkiv : Ghimnazija, 2005. – 288 s.

12. Mikk Ja. A. Optimizacija slozhnosti uchebnogo teksta: v pomoshh' avtoram i redaktoram / A. Ja. Mikk. – M. : Prosveshhenie, 1981. – 119 s.

13. Nevdah M. M. Avtomatizirovannaja ocenka trudnosti uchebnyh tekstov / M. A. Zil'berglejt, M. M. Nevdah // Trudy BGTU. – Minsk : BGTU, 2011. – № 9 (147). – S. 111–118.

14. Anderson R. Conceptual and empirical bases of Readability Formulas / R. Anderson, A. Davison // Linguistic, complexity and text comprehension. – London : Academic Press, 1988. – P. 25–50.

Гривко А. В.

АВТОМАТИЗИРОВАННЫЙ ТЕКСТОВЫЙ АНАЛИЗ УЧЕБНИКА

В статье рассмотрены вопросы автоматизированного текстового анализа учебника как основного средства обучения; освещены результаты исследования возможности и целесообразности использования онлайн-ресурсов для осуществления анализа языка учебников по критерию сложности в соответствии с возрастными познавательными возможностями учащихся; очерчен зарубежный опыт разработки, создания и использования компьютеризированных средств для оценки и корректировки сложности учебных текстов.

***Ключевые слова:** учебник, сложность текстов, читабельность, автоматизированный анализ.*

Hryvko A.

AUTOMATED TEXTUAL ANALYSIS OF TEXTBOOK

In the article discovered questions of automated text analysis textbook as the main medium of instruction.

Texts of textbooks is an information platform of student achievements. The complexity of texts and language quality of textbooks are factors in the formation of students knowledge and skills as the basis of subject and key competencies. Text analysis of textbooks as one of the conditions as improving the quality of textbooks and learning outcomes should include general factors that affect the performance

of perception and understanding of educational material by pupils. This analysis can be done using a number of methods, including computerized.

Determined that the solution of the problem of evaluating the quality of ukrainian textbooks' language by the use of computer technology will facilitate the study of successful experience of foreign scientists for the establishment and implementation in a training process automated means for evaluation of text component of schoolbooks.

In the article, online resources that enable make the analysis of texts difficulty for readers of a certain age group, examined. Autor revealed results the investigation, during which proved the possibility and feasibility of using the resource to test for readability by using foreign techniques adapted to the Slavic languages (the formula Flesch-Kincaid, index Coleman-Liau, Automated Readability Index, SMOG, readability formulas Dale-Chall). This will facilitate to results of the examination of textbooks, which, however, is insufficient for prognostic conclusions.

This article describes results of foreign scientists investigations which demonstrate the ability and prove the feasibility of establishing a computerized software for analyzing the text component of school books, what will help assess linguistic features of the text, and other factors of complexity of verbal content not included in the classic formulas readability training tests.

Keywords: *textbook, text complexity, readability, automated analysis.*

ПІДРУЧНИК З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ОДИН ІЗ КЛЮЧОВИХ ЗАСОБІВ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ У ШКОЛІ: ДОСВІД КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Д. В. Гриненко,

аспірантка Інституту педагогіки НАПН України

У статті автор досліджує особливості створення підручників з іноземної мови, призначених для середніх загальноосвітніх закладів країн Європейського Союзу, аналізує вплив основних нормативних документів на сучасний розвиток європейського підручникотворення, зокрема визначаються критерії оцінки якості підручника, у тому числі вимоги до лексичного наповнення навчальної книги, презентації матеріалу та наведення інструкцій. Окрім того, презентовано найпоширеніші підходи до конструювання підручників з іноземної мови, виокремлено функції, які вони повинні виконувати, а також наведено приклади вправ, націлених на засвоєння учнями відповідного граматичного матеріалу. Виокремлено переваги і недоліки друкованих та електронних підручників, розглянуто можливі шляхи їх ефективного застосування на занятті.

Ключові слова: *країни Європейського Союзу, підручник з іноземної мови, підходи до конструювання підручників, «цикл самостійного навчання», оцінка якості підручника.*

Постановка проблеми. Актуальність іншомовної освіти в усьому світі спричинена, насамперед, різноманітними глобалізаційними процесами, що стимулюють представників тих чи інших спільнот активно вивчати іноземну мову з метою полегшення міжкультурної комунікації. При цьому досягнення цілей іншомовної освіти неможливе без створення високоякісного підручника, що зможе представити необхідний змістовий матеріал, мотивувати учня до його вивчення, забезпечити можливість ефективного засвоєння школярем знань, передбачених навчальною програмою, а також полегшити роботу вчителя у процесі розробки плану уроку та безпосередньо на занятті під час надання учням необхідних навчальних інструкцій, пояснень граматичного матеріалу чи презентації тих чи інших лексичних одиниць та застосуванні максимальної візуалізації при цьому. Однак актуальною залишається проблема досягнення високого рівня якості підручника з іноземної мови, який зможе відповідати всім вимогам сучасної освіти. Потреба у такій відповідності стосується не лише створення нових навчальних книг з іноземної мови, а й тих, що вже існують та можуть бути значно вдосконаленими. Окрім того, з розвитком інформаційно-комунікаційних технологій постає досить суперечне

питання доцільності застосування друкованої навчальної книги у школі, а також можливої її поступової заміни на електронні засоби навчання. У такому випадку для України досить корисним виявляється позитивний досвід країн Європейського Союзу, який може стати показовим.

Аналіз останніх досліджень. Проблемам конструювання підручників, а також використанню вітчизняної навчальної книги у шкільній практиці були присвячені праці таких українських дослідників, як Д. Д. Зуєв, Я. П. Кодлюк, І. Я. Лернер, П. В. Мороз, М. М. Сидоренко, Н. К. Скляренко. Серед досліджень, що охоплювали питання створення ефективного підручника з іноземної мови, варто відзначити праці О. Д. Карп'юк, І. І. Костікової, О. С. Пасічника, Т. К. Полонської, В. Г. Редька, А. П. Старкова та інших. Проблеми удосконалення підручника з іноземної мови присвячено низку праць зарубіжних науковців, серед яких М. Гренманн, Г. Рейдерс, Дж. Річардс. Питання створення електронного підручника та його активне застосування як у класі, так і під час самостійної роботи стало предметом наукових пошуків таких європейських вчених, як П. Гантінгтон, Д. Ніколас, Г. Р. Джамалі, І. Роуландс, К. Фасер. Однак вищезазначені дослідження не вичерпують проблему виявлення позитивного європейського досвіду в галузі створення підручника з іноземної мови, а також не надають цілісного уявлення про переваги та недоліки друкованої навчальної книги та її можливої заміни електронними підручниками.

Формулювання цілей статті. У статті ми поставили за мету характеризувати основні особливості створення шкільних підручників з іноземної мови у країнах Європейського Союзу, виявити переваги та недоліки як друкованих, так і електронних навчальних засобів у процесі формування ключових та предметних компетентностей школярів з іноземної мови, визначити позитивні тенденції, що зумовили високий рівень ефективності цих навчальних посібників задля можливого застосування досвіду вищезгаданих країн у вітчизняній іншомовній освіті.

Виклад основного матеріалу. Нині основні критерії якості підручника з іноземної мови у країнах Європейського Союзу визначаються «Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» («Common European Framework of Reference for Languages – learning, teaching, assessment»), прийнятими ще у 2001 році. У цьому документі чітко вказується на те, що будь-який підручник з іноземної мови повинен презентувати відповідний вибір навчальних матеріалів, які мають охоплювати письмові тексти, завдання, лексику та граматику. При цьому важливими залишаються чіткі інструкції щодо виконання індивідуальних і класних завдань, які повинні відповідати презентованому у підручнику матеріалу. Саме він має надзвичайно великий вплив на ефективність процесу навчання іноземних мов, оскільки більшості дітям притаманне «сліпе» слідування усним вказівкам вчителів та письмовим у підручнику, і лише невелика частина школярів демонструє власну ініціативність у плануванні та структуруванні власного

навчального процесу. Якісний підручник дає вчителю можливість зробити певні висновки щодо навчального прогресу школярів [1, с. 141].

Відповідно до «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», до авторів підручників з іноземної мови висуваються деякі вимоги щодо лексичного наповнення навчальної книги. Так, автор має можливість обирати для вивчення деякі ключові слова та словосполучення. Такі лексичні одиниці можуть або застосовуватися у певній тематиці та бути необхідними для реалізації потреб учня під час виконання комунікативних завдань, або презентувати культурні відмінності народу, мова якого вивчається, чи його важливі цінності. Однак автор повинен робити свій вибір на користь лише найбільш вживаної лексики у межах тієї чи іншої тематики, використовуючи у своєму підручнику автентичні тексти. При цьому розробникам навчальних книг рекомендується обирати лише ту лексику, яку буде відпрацьовано у відповідних вправах, поданих після її презентації. Усі інші слова та словосполучення повинні бути вилучені з презентації [1, с. 150–151].

Деяка інша специфіка притаманна навчанню граматичного матеріалу. У «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» вказується на те, що школярі можуть сформувати власну граматичну компетентність індуктивно (за допомогою презентації граматичного матеріалу в автентичних текстах або поєднання нових граматичних елементів, категорій, класів, структур, правил у речення, іноді виконуючи при цьому вправи), а також через презентацію певних парадигм, таблиць, форм з одночасним їх поясненням. У такому випадку авторам підручників рекомендується використовувати такі типи вправ на засвоєння граматики:

- заповнення пропусків;
- побудова речень згідно з поданою моделлю;
- вибір правильної відповіді;
- заміна однієї граматичної форми на іншу (наприклад, однину на множину, теперішній час на минулий, активну форму на пасивну);
- запитання-відповідь [1, с. 152].

До основних функцій, які має виконувати як електронний, так і друкований підручник з іноземної мови, на думку європейських науковців, належать:

- структурування навчальної програми, тобто чітке планування та систематична розробка навчального курсу, яка повинна бути визначена у підручнику, та забезпечення абсолютної ідентичності змісту, що вивчається дітьми незалежно від навчального середовища, в якому вони навчаються, а також тестових технологій, які застосовуються з метою оцінки учнівських навчальних досягнень;
- стандартизація інструкцій вчителя;
- презентація високоякісного навчального матеріалу, оскільки лише перевірений академічний ресурс може бути включений до навчальної книги;
- економія часу вчителя, який має можливість зосередити якомога більше уваги на навчання, не переймаючись при цьому добром необхідного навчального матеріалу;

• підвищення рівня кваліфікації вчителя, який отримує можливість по-знайомитися з новітніми методичними розробками, націленими на високо-ефективність навчального процесу та призначеними для дітей певного віку та початкового рівня знань [7, с. 45–46].

Варто зазначити, що, на переконання К. Гренманна, основною ціллю підручника є підвищення рівня самостійності та мотивації школяра. У країнах Європейського Союзу вважається, що одним з найбільш ефективних способів досягнути останнього є створення максимально яскраво ілюстрованих підручників [3, с. 15], які зможуть привернути увагу читача, у той час як досягнення учнівської автономності, забезпечення можливості самостійно концентруватися на навчальних стилях і стратегіях є дещо складнішим завданням. Як зазначають британські науковці, таку ціль може бути досягнуто лише за умови дотримання так званого «циклу самостійного навчання», представлено на рис. 1 [6, с. 268].

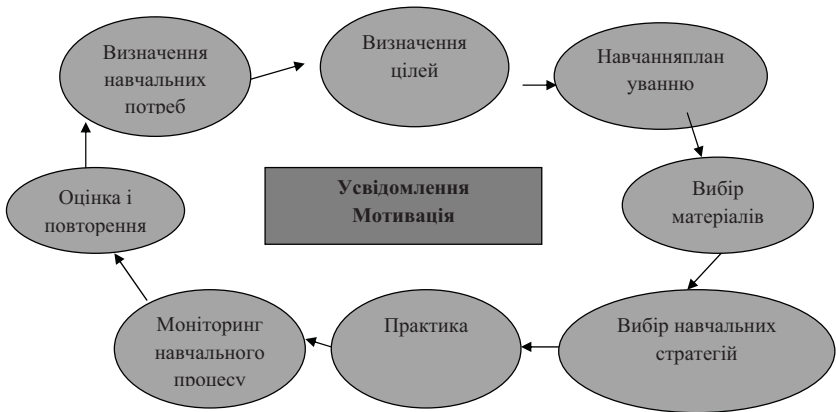


Рис. 1. Цикл самостійного навчання відповідно до британських науковців

Такий цикл є універсальним і може бути застосований не лише на уроці іноземної мови, а й на занятті з будь-якого іншого предмета. Це означає, що обов'язковою вимогою для підручника є наявність усіх вищезазначених компонентів, кожен з яких охоплює два аспекти – вчителя та учня. Останній передбачає максимальну автономність учня, прикладом якої є можливість самостійно обирати матеріали та навчальні стратегії, презентовані у підручнику.

Варто також відзначити, що у процесі укладання підручників автори мають вибір у підході, який вони можуть застосувати. Найпопулярнішим з них є комунікативний підхід, який деякі науковці розділяють на так званий «сильний» та «слабкий». Основою останнього є максимальне зосередження на формуванні граматичних навичок, які іноді набувають практичного застосування під час надання учням вправ на створення письмових текстів чи усних висловлювань на задану тематику (наприклад, плани на майбутнє, роз-

повідь про себе, тощо) [9, с. 22]. «Сильний» комунікативний підхід полягає у тому, що учень відходить від «сліпого» заучування граматики і, натомість, вивчає мову через комунікацію. При цьому підручник повинен реалізувати досягнення цілі навчальної діяльності, що полягає в автентичному та наповненому практичним сенсом спілкуванні, яке має стати спонтанним та не викликати жодних труднощів. У такому спілкуванні необхідно інтегрувати різні мовленнєві навички, а навчання постає процесом творчого конструювання, що складається зі спроб та навіть можливих поразок, які надають учню можливість здобути необхідний навчальний досвід [8, с. 173]. Окрім того, у підручничотворенні комунікативний підхід характеризується наявністю вправ, націлених на роботу в групі або парі (наприклад, дебати, дискусії, рольові ігри, тощо), а також таких, що спрямовані на індивідуальність учня; індуктивним навчанням граматики, якому властива презентація граматики через її функції, зокрема у контексті.

Ще одним підходом, який широко застосовують сучасні європейські автори підручників, є підхід змістовно наповненої інструкції, що ґрунтується не на способах подачі матеріалу на уроці, а на змісті, який має охоплювати підручник задля досягнення можливості ефективного навчання. Такий підхід зазвичай використовують для конструювання підручників не з першої, а з другої іноземної мови, а сама навчальна книга більше схожа на підручник одразу з декількох предметів, осягнення яких неможливе без відповідних знань мови. Вправи ж у більшості випадків націлені на формування одночасно декількох навичок [8, с. 210].

Третім підходом, який найбільше застосовують у процесі створення підручника, є так званий цілепокладальний підхід, основною ціллю якого є забезпечення практичності знань, які набуваються у процесі вивчення мови, за допомогою двох типів завдань, що пропонуються у підручнику. До них належать завдання з реального життя, тобто такі, які учень виконує поза межами навчального закладу з метою задоволення власних потреб (наприклад, створення телефонної розмови, розігрування діалогу на тему «У магазині» тощо). Окрім того, у таких підручниках широко застосовуються педагогічні завдання, які слугують психолінгвістичним базисом для опанування іноземною мовою [4, с. 40–41].

На переконання більшості європейських науковців, ефективність навчання іноземної мови може бути забезпечена лише за умови паралельного використання як друкованих, так і електронних підручників у процесі навчання, оскільки вони у будь-якому разі не можуть замінити одне одного. Зокрема, уряди європейських країн не визначають точної кількості електронних засобів навчання, які мають бути наявними у кожній школі. Статистичні дані свідчать, що у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії найвищий показник комп'ютеризованості навчального процесу (95 % шкіл) та активно застосовують інформаційно-комунікаційні технології на уроці. У Фінляндії комп'ютерами оснащені 77 % навчальних закладів, а у Нідерландах цей показник становить

92 % [2]. Такі показники чітко демонструють важливість застосування інформаційно-комунікаційних технологій на заняттях.

Однак зазначимо, що сучасні європейські педагоги ні в якому разі не ідеалізують електронний підручник, враховуючи як його переваги, так і недоліки, а вибір між електронним і друкованим підручником, на їхню думку, залежить від контексту навчання та інформації, що презентується [5, с. 8]. Зокрема, друкований підручник вважають більш надійним, оскільки до нього дитина може звернутися у будь-який момент. Водночас така навчальна книга не дає можливості швидко оновити інформацію, усунути можливі недоліки тощо, а отже, швидко підвищити рівень ефективності процесу навчання школярів [3, с. 24].

Висновки. Дослідження сучасних тенденцій розвитку підручничотворення у країнах Європейського Союзу засвідчило, що високий рівень якості навчальних книг у досліджуваних державах забезпечується, насамперед, наявністю чітких вимог, виконання яких є обов'язковим під час створення підручника з іноземної мови. Найголовнішим документом, що визначив подальшу траєкторію розвитку європейського підручника стали «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», у яких було окреслено вищезазначені вимоги. До того ж основною особливістю створення підручника з іноземної мови є його націленість на формування комунікативних навичок учня, а також забезпечення високого рівня умовленості та самостійності. Важливим поштовхом для цього стала розробка так званого «циклу самостійного навчання», а також одночасне застосування як друкованих, так і електронних підручників, кожен з яких виконує власну важливу функцію у процесі навчання.

Література

1. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Strasbourg, Language Policy Unit, 2001. – 273 p.
2. Empirica. Use of Computers and the Internet in Schools in Europe, 2006. – Access mode: <http://ec.europa.eu/digital-agenda/>
3. Grenman K. The future of printed school books / K. Grenman. – Finland : Utgivare, 2010. – 42 p.
4. Nunan D. Designing Tasks for the Communicative Classroom / D. Nunan. – Cambridge : Cambridge University Press, 2009. – 211 p.
5. Preparing for Effective Adoption and Use of E-Books in Education. Final Report. JISC Observatory TechWatch, 2012. – 66 p.
6. Reinders H. Do Classroom Textbooks Encourage Learner Autonomy / H. Reinders, C. Balcikanli. – 2011. – № 5. – P. 265–272.
7. Richards C. Jack. The Role of Textbooks in a Language / Jack C. Richards // Curriculum Development in Language Teaching. – Cambridge : Cambridge University Press. – 2001. – 45–51 p.
8. Richards J. Approaches and Methods in Language Teaching / J. Richards, T. Rodgers. – Cambridge : Cambridge University Press, 2007. – 211 p.
9. Thornbury S. How to teach grammar / S. Thornbury. – Harlow : Longman, 2000. – 192 p.

References

1. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Strasbourg, Language Policy Unit, 2001. – 273 p.
2. Empirica. Use of Computers and the Internet in Schools in Europe, 2006. – Access mode: <http://ec.europa.eu/digital-agenda/>
3. Grenman K. The future of printed school books / K. Grenman. – Finland : Utgivare, 2010. – 42 p.
4. Nunan D. Designing Tasks for the Communicative Classroom / D. Nunan. – Cambridge : Cambridge University Press, 2009. – 211 p.
5. Preparing for Effective Adoption and Use of E-Books in Education. Final Report. JISC Observatory TechWatch, 2012. – 66 p.
6. Reinders H. Do Classroom Textbooks Encourage Learner Autonomy / H. Reinders, C. Balcikanli. – 2011. – № 5. – P. 265–272.
7. Richards C. Jack. The Role of Textbooks in a Language / Jack C. Richards // Curriculum Development in Language Teaching. – Cambridge : Cambridge University Press. – 2001. – 45–51 p.
8. Richards J. Approaches and Methods in Language Teaching / J. Richards, T. Rodgers. – Cambridge : Cambridge University Press, 2007. – 211 p.
9. Thornbury S. How to teach grammar / S. Thornbury. – Harlow : Longman, 2000. – 192 p.

Гриненко Д. В.

УЧЕБНИК ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ОДНО ИЗ КЛЮЧЕВЫХ СРЕДСТВ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ: ОПЫТ СТРАН ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА

В статье исследуются особенности создания учебников по иностранному языку, предназначенных для учеников средних общеобразовательных заведений стран Европейского Союза, проводится анализ влияния основных нормативных документов на современное развитие создания европейского учебника, в частности определяются критерии оценки качества учебника, а именно – требования к лексическому наполнению учебной книги, презентации материала и инструкций. Кроме этого, презентуются самые распространенные подходы к конструированию учебников по иностранному языку, выделяются функции, которые они должны выполнять, а также приводятся примеры упражнений, целью которых является усвоение учениками соответствующего грамматического материала. В статье выделяются преимущества и недостатки печатных и электронных учебников и возможные пути их эффективного использования на занятии.

***Ключевые слова:** страны Европейского Союза, учебник по иностранному языку, подходы к конструированию учебников, «цикл самостоятельной учебы», оценка качества учебника*

**A TEXTBOOK OF FOREIGN LANGUAGES AS ONE OF THE KEY
MEANS OF THE PROVISION OF THE FOREIGN LANGUAGES
EDUCATION EFFECTIVENESS AT SCHOOL: THE EXPERIENCE OF
THE EUROPEAN UNION STATES**

It is of common knowledge that designing textbooks is one of the most hot-burning issues in education all over the world whereas the research on has already become more than topical. In the article, the peculiarities of the creation of foreign languages textbooks for the pupils of the comprehensive secondary institutions in the European Union are studied; the analysis of the influence of the principal legislative documents on the modern development of a textbook is conducted; in particular, the criteria for the quality assessment of a textbook of the subject under consideration are defined. First of all, it was found that the adoption of «Common European Framework of Reference for Language: Learning, Teaching, Assessment» in 2001 and its updating in 2007 were crucial in the development of foreign language education in Europe including constructing of an academic book as they include the requirements for the lexical content of a textbook, material and instructions representation for a pupil. Besides, the most wide-spread approaches to the designing of the textbooks were represented by the author; the functions which must be performed by a foreign languages textbook of high quality are determined, and the examples of the exercises which are aimed at the pupils' comprehension of grammatical material are provided. Finally, in the article, the cycle of independent learning created by British scholars was provided and specified whereas the advantages and the disadvantages of the printed and the electronic textbooks as well as the possible ways for their effective usage at the lesson were defined. The article can be of special interest for educators and textbook authors.

Keywords: *European Union states, foreign languages textbook, approaches to the textbook design, «independent learning cycle», textbook quality assessment.*

РОЗБУДОВА МЕТОДИЧНОГО АПАРАТУ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ У ВІТЧИЗНЯНОМУ ДОСЛІДНИЦЬКОМУ ПОЛІ МОДЕРНОЇ ДОБИ

Н. М. Гупан,

доктор педагогічних наук, професор

У статті автор розкриває питання розбудови методичного апарату вітчизняних шкільних підручників на межі XIX–XX століть. Цей процес розглянуто в контексті протиріччя, пов'язаного з домінуючою наприкінці XIX ст. консервативною традиційною методикою, в якій переважало заучування навчального матеріалу, і зрушеннями у соціальному замовленні щодо рівнів підготовки випускника школи. У центрі уваги дослідження – формування методичних засад підручникотворення модерної доби. Висвітлено внесок вітчизняних науковців у розробку теорії підручника та участь вчителів в апробації здобутків тогочасної методичної думки. Доведено, що розробка підручників здійснювалася з позицій утвердження диференційованих підходів до навчання школярів. Домінуючою формою диференціації у підручникотворенні зазначеного періоду була зовнішня (бралися до уваги вікова категорія учнів, типи шкіл, їхня профілізація тощо). Водночас у підручниках модерної доби започатковувалася й внутрішня диференціація орієнтована на організацію навчальної роботи з учнями різних рівнів підготовки. З'ясовано, що на початку XX ст. у методичному апараті підручників автори стали більше приділяти уваги логічному опрацюванню навчального матеріалу, формуванню у школярів системних знань, які ґрунтувалися не лише на запам'ятовуванні, а й осмисленні та самостійному використанні раніше засвоєної інформації.

Ключові слова: навчальна книга, підручник, розробка підручників, методичний апарат, диференціація.

Постановка проблеми. Важливим напрямом вітчизняного підручникотворення є розробка методичних засад шкільної навчальної книги. Вони орієнтовані на залучення школярів до активного пізнавального процесу, розвиток інтелектуальних можливостей учнів, продуктивну організацію пізнавальної діяльності дітей. Процес створення сучасних шкільних навчальних книг буде більш успішним, якщо автори враховуватимуть позитивний досвід вітчизняного підручникотворення минулих років. Особливе значення в історії української педагогічної думки має період другої половини XIX – початку XX ст., який дослідники пов'язують не лише з формуванням модерної української нації, а й значними здобутками у вітчизняному шкільному підручникотворенні.

Аналіз останніх наукових досліджень. У розвідках українських і зарубіжних вчених значна увага приділяється удосконаленню методичного апарату

сучасних шкільних підручників (К. Баханов, Г. Васьківська, С. Гончаренко, Я. Кодлюк, О. Пометун, О. Савченко, М. Скаткін, І. Смагін, Н. Стоюхіна, І. Унт, А. Хуторської та ін.). Проте в історико-педагогічній та історико-методичній літературі ця тематика висвітлюється лише епізодично. Дослідники ще не здійснили наукового осмислення здобутків вітчизняних педагогів модерної доби в розробці теоретичних основ побудови підручника і методики його використання у навчальному процесі. Тож розробка методичних засад шкільної навчальної книги позиціонується сьогодні як важлива та актуальна проблема, але історія цього процесу досліджена лише фрагментарно. На подолання такої невідповідності й спрямована наша стаття.

Формулювання цілей статті. Мета статті – роз'яснити розбудову методичного апарату шкільних підручників, орієнтованих на диференційоване навчання у вітчизняному дослідницькому полі модерної доби.

Виклад основного матеріалу. Уперше методичні засади у вітчизняному підручникотворенні модерної доби було сформульовано М. Фуссом, який відзначався активною діяльністю у спеціальному комітеті із забезпечення середніх шкіл підручниками. На його думку, аналізувати якість навчальної книги необхідно за такими критеріями: наявність чіткого плану підручника; викладення у підручнику основ наук відповідно до сучасного стану розвитку науки; якість і ґрунтовність у викладенні матеріалу книги; наявність певного методичного підходу до викладання навчального змісту; відповідність навчального матеріалу годинам, відведеним на вивчення предмета; відповідність навчальної книги рівню навчального закладу, де вона буде використовуватися [7, 63].

Наприкінці XIX – початку XX ст. консерватизм традиційної методики, в якій домінувало заучування навчального матеріалу, все більше входив у протиріччя із соціальним замовленням на рівень підготовки випускника середньої школи. Педагоги порушували питання про необхідність суттєвих змін у шкільному навчанні та розробці нових підручників. Зокрема, А. Аграмаков у публікації «Роздуми про сучасне й майбутнє виховання і навчання» (1896) наголошував: «Сучасна школа працює без індивідуального підходу до учнів. В результаті одні з них недовантажені, а інші перевантажені. Необхідно: по-перше, переглянути програми; по-друге, перегрупувати дітей не по класах, а за здібностями і предметами. За такої організації роботи шкіл доцільний індивідуальний метод навчання і це задача майбутньої школи» [1, 152].

Найбільшу активність у пошуках шляхів індивідуалізації навчання виявляли викладачі математики. Вони намагалися наблизити свій навчальний предмет з абстрактними поняттями, визначеннями та категоріями до конкретного мислення школярів відповідно до їхнього віку, соціального статусу, розумових здібностей і навіть статі. З цією метою видавалися книжки з привабливими назвами «Дитячий світ у числах», «Перші кроки в арифметику», «Числа з життя» тощо. Автори таких книг прагнули урізноманітнити підходи до навчання математики, відійти від механістичного заучування навчального матеріалу, наблизити його до життя школярів.

Важливим напрямом методичних пошуків у викладанні математики в школі став індивідуальний підхід, за яким передбачалися завдання різних рівнів складності. Автори задачників орієнтували основний текст, що містив здебільшого прості завдання, на широкий загал школярів. Водночас невелику кількість складних завдань, позначену зазвичай зірочками, відводили для більш підготовлених учнів. Зокрема, в «Арифметичному задачнику для учнів початкових шкіл» (1907 р.) С. Шохора-Троцького переважали прості завдання із методичними вказівками, як діяти учням. Серед завдань і вправ були й такі, що нагадували гру в числа, але якщо врахувати значущість гри в житті дитини, то автор обрав ефективний спосіб мотивації молодших школярів до занять арифметикою. Водночас С. Шохор-Троцький пропонував здійснювати процес навчання математики з урахуванням міжпредметних зв'язків. В умовах його задач використовувався матеріал з історії, географії та інших шкільних предметів. Наприклад, на сторінці 183 зазначеного підручника учням пропонувалася задача з такими умовами: «Сибір приєднано до Росії 20 серпня 1598 р., а Кавказ підкорено 26 серпня 1859 року. Скільки років між цими подіями?» [8, 78]. Для більш підготовлених учнів пропонувалося завдання скласти задачі аналогічного змісту з використанням місцевого краєзнавчого матеріалу або з життя школи.

По суті, вітчизняні методисти розуміли індивідуалізацію навчання школярів як корегування навчального процесу з урахуванням особистісних особливостей учнів. Проте цей процес здійснювався не в напрямі трансформації змісту навчання під конкретного учня, а на підбір та використання ефективних методів у досягненні запланованого результату (засвоєння відповідного рівня знань, розвиток творчого мислення, посилення мотивації до здобуття освіти тощо). Окрім індивідуалізації навчального процесу, у методичній думці визрівала ідея диференціації навчання. Вона ґрунтувалася на посиленні зростаючих потреб модерного суспільства у різномірному та спеціалізованому навчанні (народні училища, міські училища, ремісничькі училища, торгівельні школи, сільськогосподарські школи-гімназії, реальні училища, кадетські училища тощо). У зв'язку з такими зрушеннями педагоги почали обґрунтовувати доцільність «зовнішньої диференціації», що визначалася за типами навчальних закладів. Зокрема, її різновидом стала так звана «фуркація» [5, 63]. Вона передбачала розподіл учнів старших класів середньої школи за профілями (гуманітарним або природничо-математичним). Фуркація могла здійснюватися й іншим способом. Наприклад, у гімназіях розподіляли учнів (з 4-го по 7-й клас) на два потоки: тих, хто готувався вступати до університету, і тих, хто орієнтувався на державну службу. Такий поділ супроводжувався корегуванням навчального плану та розробкою нових підручників.

Реалізація зовнішньої диференціації у підручникотворенні супроводжувалася й визріванням внутрішньої диференціації, перші спроби реалізації якої у шкільних підручниках спостерігаються на початку ХХ століття. Автори підручників пропонували учням під час вивчення теми уроку різні види завдань.

Вони були розраховані на школярів з низьким, середнім та високим рівнем здібностей. Завдання різних рівнів мали відповідні до складності позначки (одна зірочка, дві зірочки і т. д.).

Поступово зовнішня та внутрішня диференціація все більше утверджувалася у вітчизняних шкільних підручниках і знаходила підтримку серед педагогів. За диференційоване навчання засобами шкільних підручників виступав у педагогічній пресі відомий автор навчальних книг із природознавства Т. Локоть. Він доводив, що саме підручник завдяки методичному апарату розширює можливості такого навчання [3, с. 69].

Диференційований підхід у методичному апараті підручників із природознавства намагалися реалізувати й інші автори. Зокрема, І. Трояновський у 1913 р. опублікував підручник для молодших класів середніх навчальних закладів «Курс природознавства». У навчальній книзі враховувалися вікові особливості учнів. Книжка була невеликого формату (196 сторінок). Характерно, що засвоєння навчального матеріалу передбачалося не шляхом дослідів, а через особисте спостереження учнів за природою і тваринами. Досліди, як спосіб пізнання у природознавстві, автор вважав доцільними для учнів старших класів. Для молодших школярів він радив мати у школах акваріуми, тераріуми, куточки живої природи. Окрім того, автор підручника пропонував для закріплення одержаних у класі знань проводити екскурсії зі шкільною малечю.

Суттєво відрізнялися (від підручників, які розраховані на молодші класи) навчальні книги для старшокласників. Прикладом зазначеного є підручник М. Бубликова, Н. Гольденберга «Природознавство. Короткий курс природничих наук» (1910). Книгу рекомендовано учням гімназій, учительських семінарій і міських училищ. Вона містила великий обсяг тексту (324 сторінки). Зміст підручника складався з п'яти розділів, які поділялися на теми (загальна їхня кількість – 114). Кожна тема мала параграфи, в яких учням пропонувалося від трьох до десяти термінів і понять, що є більшим за кількістю порівняно з підручниками для молодших класів. Текст підручника містив велику кількість схем і таблиць. Навчальний матеріал викладено академічною мовою. Теоретичні знання, якими оволодівали старшокласники, пов'язувалися з прикладами практичної діяльності людей, економікою держави.

Методичною вадою багатьох шкільних підручників з природознавства була невідповідність обсягу тексту можливостям опрацювання його учнями певного віку. Із проаналізованих нами 20 підручників, що вийшли друком з 1890 по 1912 р., третина мала обсяг понад 320 сторінок. Наприклад, підручник Л. Севрука «Початковий курс природознавства» (1902), створений для гімназистів, містив 445 сторінок. Вивчити весь обсяг матеріалу, викладеного у підручнику, для учнів було нереально. Навіть учителю для того, щоб працювати з таким текстом, доводилося вибирати лише окремі уроки, а решту матеріалу залишати невикористаним. Педагоги, які користувалися цією книгою, скаржилися, що їм доводилося витратити багато часу, аби адаптувати

її до дитячого сприйняття. Аналогічне стосується й підручника А. Зусмана «Уроки природознавства: Для жіночих гімназій і міських училищ: 3 458 малюнками в тексті й 30-ма таблицями» (вийшов друком в Одесі у 1911 р.), який був рекордним за обсягом тексту – 584 сторінки.

Проблемним місцем більшості підручників була задекларована авторами орієнтованість на ту чи іншу категорію учнів. У текстах переважно враховувалися вікові особливості учнів, на яких розраховувалася книга (молодші або старші класи), і нехтувалася зазначена адресність (учням чоловічих чи жіночих гімназій, духовних училищ, кадетських корпусів тощо). Серед опрацьованих нами шкільних підручників кінця XIX – початку XX ст. у фондах Державної науково-педагогічної бібліотеки України ім. В. Сухомлинського зустрічаються лише поодинокі книжки, текст яких насправді адаптовано до задекларованої автором категорії учнів (за статтю чи фахом). До незначної кількості таких навчальних книг належить підручник А. Снарського «Курс гігієни для 8-х класів жіночих гімназій» (1916 р.). У вступі автор аргументовано доводив практичну значущість знань, які мають опанувати учениці. Він пояснював, що більшість випускниць гімназій увійде в доросле життя в якості матерів, від яких залежатиме здоров'я сім'ї та молодого покоління, тому курс гігієни стане їм у нагоді. Окрім того, після закінчення гімназій дехто з дівчат працюватиме у школах вчителями, і там знання з курсу гігієни також будуть потрібні. Текст підручника складався із вступу, двох розділів і додатків. У першому розділі висвітлювалися загальні питання гігієни людини, а другий розділ присвячувався гігієні дитини, починаючи з народження і до шкільного віку. Кожний розділ складався із 14 тем, назви яких виділялися жирним накресленням. У підручнику переважала описовість, ніяких запитань до викладеного автор не ставив. Практичних вправ, спрямованих на закріплення теоретичного матеріалу, підручник не містив. Проте, незважаючи на недосконалий методичний апарат, підручник був дійсно орієнтований на жіночу гімназію.

Поширеною практикою у більшості підручників було лише декларування зазначених авторами категорій учнівської молоді, яким начебто адресувалася навчальна книга. Наприклад, у підручнику М. Левіна «Підручник природничої історії: Складено у відповідності з програмою природничої історії четвертого і п'ятого класу жіночих гімназій (Одеса, 1916 р.) відсутні будь-які ознаки орієнтації на жіноцтво. Аналогічне спостерігаємо у підручнику А. Малініна «Курс фізики для жіночих навчальних закладів» (1907 р.). У текстах відсутні ситуації та сюжети, які були б пов'язані з виробничою, господарською, побутовою діяльністю жінок. Рух за гендерну рівність на зламі XIX – XX ст. на землях, підвладних Російській імперії, лише розгортався і в підручникотворенні ще не реалізувався. Зокрема, аналізуючи методичні підходи у навчанні школярів математики, український педагог Т. Лубенець звертав увагу на хибність тогочасних думок у вітчизняній педагогіці, що жінки менш здібні до освіти, ніж чоловіки. Він зауважував: «Дівчат усюди було прийнято вважати

не здатними до вивчення арифметики» [4, 11]. Така невідповідність позначилася і на підручниках. Наприклад, І. Штьоклін видав «Арифметичний задачник: Для початкових шкіл підвищеного типу, для 2-го класу чоловічих і для 3-го класу жіночих середніх навчальних закладів» (1913 р.). Автор вважав, що дівчата за рівнем здібностей відстають від хлопців у сприйнятті навчального курсу арифметики на один рік. Виходило, що саме таким чином у підручниках здійснювалася диференціація навчання математики школярів за статтю. Аналогічну ситуацію спостерігаємо й у підручниках з інших шкільних предметів. Наприклад, підручник В. Капелькіна «Природознавство» (1917 р.) було створено для учнів нижчих класів чоловічих гімназій, реальних училищ і середніх класів жіночих гімназій. Те саме зустрічаємо у шкільних підручниках з історії. Зокрема, «Елементарний підручник російської історії: Курс епізодичний для середніх навчальних закладів» (1913 р.) О. Єфименко було рекомендовано Вченим комітетом Міністерства народної освіти для використання у молодших класах чоловічих і старших класах жіночих гімназій. Курйозність ситуації посилювалася тим, що автор підручника стала першою жінкою в Російській імперії, яка здобула науковий ступінь доктора історії. Однак реалії вітчизняного шкільного підручникотворення дають підстави стверджувати, що і в гуманітарних предметах пріоритетність у засвоєнні навчального матеріалу за рівнями складності надавалась чоловікам. Жіноча освіта у підручникотворенні розглядалася як спрощення моделі чоловічої.

Відмінності диференційних підходів спостерігаються у методичному апараті шкільних підручників і відповідно до типів шкіл. Ознакою зовнішньої диференціації у методичному апараті підручників для початкової школи стали пошуки шляхів наближення процесу навчання молодших школярів до їхнього повсякденного життя. Автори підручників орієнтували методичний апарат (ілюстрації, зміст завдань, характер тексту), беручи до уваги не лише вік учнів, а й навіть місцевість, де вони мешкали (село або місто). Такі підручники видавалися з різних предметів: Є. Звягінцев, А. Бернашевський «Жива лічба в міській школі. Ілюстрований збірник арифметичних задач і вправ» (1913 р.); А. Бернашевський, Г. Васильїв «Жива лічба. Збірник арифметичних задач і вправ для сільських шкіл» (1912 р.); Т. Лубенець «Збірник арифметичних задач, що містить дані переважно із сільського побуту» (1904 р.); Д. Кайгородов «Початкова ботаніка для міських училищ з багатьма рисунками» (1904 р.); М. Герасимов «Елементарна анатомія, фізіологія і гігієна. Керівництво для міських училищ» (1907 р.) та інші.

Різновидом зовнішньої диференціації у методичних підходах до створення навчальних книг для початкової школи на межі XIX–XX ст. став національний чинник. Підручники для учнів початкових шкіл національних окраїн писали здебільшого росіяни, прагнучи поширити мову імперії на «іногородців» (у Російській імперії офіційно так називали представників неросійських народностей). Таких навчальних книг видавалося багато, оскільки населення Російської імперії на 51 % складалося з неросіян, яких влада намагалася

консолідувати єдиним мовним простором. Прикладом літератури зазначеного напрямку були: «Наочний Російський буквар і перша книга для читання та практичних вправ з російської мови для інородців» (1910 р.) та «Друга книга для навчання російській мові в інородській школі» (1910 р.) – автор І. Михеев; «Російське слово: Книга для класного читання: Керівництво до навчання російській мові в тих школах, де діти при вступі не вміють говорити російською» (1911 р.) – автори Л. Григор'єв, Б. Оленін та інші. Водночас у модерну добу (на хвилі національного піднесення) в Україні прагнула реалізуватися у підручникотворенні своя наукова та педагогічна інтелігенція. Наприкінці ХХ – початку ХХ ст. у розробці українських шкільних навчальних книг для початкових класів активну участь брали Б. Грінченко, О. Кониський, Т. Лубенець, С. Русова, Г. Шерстюк та інші. Зокрема, Б. Грінченко починав перші свої спроби у підручникотворенні з виготовлення рукописного (власноруч яскраво розмальованого) українського букваря, за яким навчав учнів. У 1899 р. він підготував рукописну навчальну книгу «Рідне слово». Імперська влада забороняла друкувати і використовувати у школі україномовні підручники. І лише під тиском революційних подій 1905 р. заборону скасували. За короткий термін стався справжній сплеск у виданні українських навчальних книг для початкових класів. У 1906 р. з'явився «Український букварь» С. Русової, наступного 1907 р. вийшли друком «Українська граматики до науки читання і писання» Б. Грінченка; «Коротка українська граматики для школи» Г. Шерстюка; «Арихметика, або Щотниця для українських шкіл» О. Кониського та інші. Українські підручники для початкової школи відрізнялися від російських не лише мовою викладу навчального тексту, а й відмінностями у методичних підходах: використанням національного фольклору, творів українських письменників, розширенням уявлень про рідний край, розробкою української наукової лексики та термінології тощо.

Накопичення значної кількості українських навчальних книг для учнів початкової школи дало педагогам можливість підготувати перші аналітичні узагальнюючі розвідки з підручникотворення. У 1911 р. Ф. Слюсар опублікував у часопису «Світло» статтю «Огляд українських шкільних підручників», де здійснив спробу проаналізувати досягнення українських педагогів у цій сфері. Попри авторський суб'єктивізм у судженнях щодо якості навчальних книг (здебільшого аналізувалися книжки зі словесності для початкових шкіл) та визначеннях перспектив розвитку української мови з орієнтацією на галицький діалект, Ф. Слюсар сформулював підходи до побудови шкільного підручника – дотримання основних принципів дидактики та природовідповідність.

Значну увагу Ф. Слюсар приділяв методикам навчання шкільних предметів. Він наголошував, що методика будь-якого предмета у національній школі має ґрунтуватися на рідній мові та національній культурі [6, 29]. Проте Ф. Слюсар у своєму баченні перспектив розбудови українського підручникотворення гіперболізував національну складову та переводив питання методики навчання школярів зі сфери педагогічної у політичну.

З часом автори українських шкільних навчальних книг для початкових класів (граматики, читанки, арифметики) стали відходити у методичному апараті від показного національного забарвлення (чумаки, курені, козаки, отамани, гетьмани, Запорозька Січ). Вони все більше зосереджувалися на змісті шкільних предметів і спробах урізноманітнити методичні підходи до розширення сприйняття учнями навчального матеріалу.

Слабким місцем українських навчальних книг у методичному апараті була передмова, або вступне слово авторів. У більшості посібників цей методичний елемент відсутній, а в тих поодиноких випадках, коли автори друкували вступ, він не мав чіткої структури та конкретної мети щодо основного тексту. Інколи вступ подавався у вигляді інформації про складний шлях видання навчальної книги або слів подяки тим людям, які допомагали автору її видати, апробувати у навчальному процесі. У кращому випадку автор давав загальні поради вчителям, як діяти з навчальним матеріалом книги, і майже ніколи у вступі не йшлося про те, як працювати з текстом учням, для яких фактично й створювалася книга. Передмова, або вступ, у навчальних книгах виглядали переважно як ритуальний елемент, що не викликав зацікавленості у користувачів.

Прояви зовнішньої диференціації спостерігалися у методичному апараті навчальних книг профільної школи (реальні училища, ремісничі училища, гімназії). Зокрема, у підручнику Н. Васильїва-Яковлева «Комерційна арифметика у зв'язку з комерційною економією. Курс реальних училищ» (1912 р.) давалося пояснення про відмінність комерційної арифметики від звичайної. У вступі автор наголошував: «Комерційна арифметика займається вивченням обрахунків поширених у торгівлі та промисловості і відрізняється від простої арифметики, головним чином, скороченими способами й прийомами лічби» [2, с. 1]. Основну увагу у підручнику зосереджено на прийомах швидкої лічби. Окрім того, майбутнім комерсантам надавалися методичні поради щодо того, як діяти у типових виробничих ситуаціях. Для формування відповідних умінь та навичок учням реальних училищ пропонувалося значно більше практичних вправ і задач, пов'язаних з майбутньою комерційною діяльністю. Із урахуванням задекларованої профілізації підручник Н. Васильїва-Яковлева був на третину більшим за обсягом сторінок (292) порівняно з підручниками, написаними для шкіл непрофільної спеціалізації («Арифметичний задачник для учнів» 1912 р. С. Шохора-Троцького містив 200 сторінок). Відмінність методичного апарату профільних підручників для реальних училищ полягала не лише у зростанні кількості вправ, спрямованих на формування необхідних умінь та навичок, а й у специфіці побудови тексту, умов задач. У вправах і задачах моделювалися ситуації, запозичені з економічного життя підприємств, діяльності банків, функціонування торговельних установ.

Успішно реалізовано профілізацію засобами методичного апарату у підручнику професора Харківського університету М. Соболева «Комерційна географія Росії» (1916 р.), що була розрахована на учнів комерційних відді-

лень реальних училищ. У вступі учні знайомилися з основними поняттями та методами статистичних обчислювань господарської діяльності. На початку кожної глави автор книги акцентував увагу учнів на джерелах статистичної інформації, способах її збирання та обрахування. Методика подачі навчального матеріалу орієнтована на те, щоб учні навчилися знаходити потрібну для них у майбутній професійній діяльності інформацію та набували осмисленого ставлення до неї.

Основний текст підручника урізноманітнювався статистичними таблицями, посиланнями та різними інформаційними віконцями. У посиланнях автор не лише розміщував довідниковий матеріал (як це традиційно робили й інші автори підручників), а й пропонував учням завдання до викладеного тексту. Такий підхід у методичному апараті був позитивним кроком, спрямованим на активізацію навчальної діяльності учнів засобами підручника.

Спеціалізовані навчальні книги для учнів реальних училищ видавалися й з інших предметів: «Короткий підручник комерційної бухгалтерії» (1913 р.) Н. Лунського; «Курс комерційної економії для учнів комерційного відділення реальних училищ» (1904 р.) Д. Морева та інші.

Ознаки зовнішньої диференціації у методичному апараті мали й підручники для гімназій. На відміну від реальних училищ, де акцентувалося на професійній профілізації, у підручниках для гімназій переважало філософське обґрунтування наукових концепцій, аналіз тенденцій еволюційних процесів у природі та суспільстві, визначення закономірностей подій і явищ тощо. Домінуючими у гімназіях були гуманітарні предмети, для яких і створювалися відповідні підручники. Прикладом типової навчальної книги, орієнтованої методичним апаратом на учнів гімназій, є «Підручник всесвітньої історії: Керівництво для гімназій» (1913 р.) П. Виноградова.

Структура підручника будувалася не за крайнознавчим принципом, а на основі визначених автором провідних ідей та проблем європейського суспільства XVI–XIX століть. Характерною ознакою побудови авторського тексту була не стільки сутність самого історичного явища, скільки філософське обґрунтування його причин і наслідків. Окрім авторського тексту, у підручнику багато посилань, в яких учням пропонувалися визначення термінів і понять (наприклад, «індивідуалізм», «ентузіасти», «містичний», «барикади» тощо). Найбільш важлива для учнів інформація виділялася у тексті курсивом. Назви параграфів винесено на поля підручника. Наприкінці глав розміщено відповідно до їх структури узагальнюючі висновки. Водночас у методичному апараті підручника відсутні завдання та запитання до учнів, немає також й історичних карт, а текст представлено у вигляді курсу лекцій із всесвітньої історії.

Висновки. Отже, у другій половині XIX – на початку XX ст. на підросійській території України активізувався процес шкільного підручникотворення. Буржуазні реформи та модернізація виробництва актуалізували потреби суспільства в освічених трудових ресурсах. Важливою ланкою у розв'язанні

цієї проблеми стала загальноосвітня школа, де основним засобом навчання вважався підручник. Він знаходився під трансформаційним впливом інших елементів освітньої системи і, у свою чергу, впливав на них. Трансформувалося розуміння функцій підручника і його ролі у навчанні, зокрема у відображенні процесу диференціації, що утверджувалася у вітчизняній педагогічній думці. І хоча на той час термін «диференціація» педагоги не використовували, а освітяни здебільшого оперували поняттями «індивідуалізація навчання» та «фуркація», сутність проявів процесу диференціації була очевидною.

Відображення диференційного підходу у методичному апараті шкільних підручників простежується у різнорівневих завданнях. Ознаки диференціації у методичному апараті спостерігаються залежно від вікової категорії школярів, на яких розраховувався підручник. Окрім того, диференціація простежується у методичному апараті підручників й за типами шкіл: початкова школа (сільська, міська, національна), середня школа з елементами її профілізації (реальні училища, гімназії чоловічі, гімназії жіночі тощо). Диференціація за типами шкіл проявлялась у методичному апараті через специфіку спрямованості організації процесу навчання, статеvu ознаку школярів, регіональні економічні та національно-культурні особливості.

Варто зазначити, що у шкільних підручниках досліджуваного періоду домінуючою формою була зовнішня диференціація (за ознаками соціальними, національними, віковими, типами шкіл). Ознаки внутрішньої диференціації у шкільних підручниках у той час лише започатковувались і системна реалізація таких проявів була питанням майбутнього вітчизняного підручникотворення.

Література

1. Аргамаков А. П. Мысли о современном и будущем воспитании и обучении / А. П. Аргамаков. – Полоцк : Типография Х. В. Клячко, 1896. – 156 с.
2. Васильев-Яковлев Н. П. Комерческая арифметика в связи с комерческой экономией. Курс реальных училищ / Н. П. Васильев-Яковлев. – К. : Тип. акц. общ. «Петр Барский в Киеве», 1912. – 292 с.
3. Локоть Т. В. Учебник природоведения / Т. В. Локоть // Вестник воспитания. – 1907. – № 4. – С. 69–90.
4. Лубенец Т. Г. Методика арифметики. Руководство к сборнику арифметических задач Т. Лубенца с приложением пифагоровой таблицы / Т. Г. Лубенец. – СПб. : Тип. т-ва «Обществ. польза», 1901. – 111 с.
5. Мусин-Пушкин А. А. Среднеобразовательная школа в России и её значение / А. А. Мусин-Пушкин. – Петроград : Типография Главного управления уделов, 1915. – 163 с.
6. Слюсар Ф. Обзор українських шкільних підручників / Ф. Слюсар // Світло. – 1911. – № 2 (книга друга). – С. 29–44.
7. Шмид Г. К. История средних учебных заведений в России / Г. К. Шмид ; пер. с нем. А. Ф. Нейлисова. – СПб. : Типография В. С. Балашева, 1878. – 684 с.
8. Шохор-Троцкий С. И. Арифметический задачник для учеников начальных школ / С. И. Шохор-Троцкий. – СПб. : Изд. тов. И. Д. Сытина, 1907. – 200 с.

References

1. Argamakov A. P. Mysli o sovremennom i budushhem vospitanii i obuchenii / A. P. Argamakov. – Polock : Tipografija H. V. Kljachko, 1896. – 156 s.
2. Vasil'ev-Jakovlev N. P. Komercheskaja arifmetika v svyazi s komercheskoj ekonomiej. Kurs real'nih uchilishh / N. P. Vasil'ev-Jakovlev. – K. : Tip. akc. obshh. «Petr Barskij v Kieve», 1912. – 292 s.
3. Lokot' T. V. Uchebnik prirodovedenija / T. V. Lokot' // Vestnik vospitanija. – 1907. – № 4. – S. 69–90.
4. Lubenec T. G. Metodika arifmetiki. Rukovodstvo k sborniku arifmeticheskikh zadach T. Lubenca s prilozheniem pifagorovoj tablicy / T. G. Lubenec. – SPb. : Tip. t-va «Obshestv. pol'za», 1901. – 111 s.
5. Musin-Pushkin A. A. Sredneobrazovatel'naja shkola v Rossii i ejo znachenie / A. A. Musin-Pushkin. – Petrograd : Tipografija Glavnogo upravlenija udelov, 1915. – 163 s.
6. Sljusar F. Oghljad ukrajinsjkykh shkilnykh pidruchnykiv / F. Sljusar // Svitlo. – 1911. – № 2 (knygha drugha). – S. 29–44.
7. Shmid G. K. Istorija srednih uchebnyh zavedenij v Rossii / G. K. Shmid ; per. s nem. A. F. Nejlisova. – SPb. : Tipografija V. S. Balasheva, 1878. – 684 s.
8. Shohor-Trockij S. I. Arifmeticheskij zadachnik dlja uchenikov nachal'nyh shkol / S. I. Shohor-Trockij. – SPb. : Izd. tov. I. D. Sytina, 1907. – 200 s.

Гупан Н. М.

РАЗРАБОТКА МЕТОДИЧЕСКОГО АППАРАТА ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ ПОЛЕ МОДЕРНОГО ПЕРИОДА

В статье раскрываются вопросы развития методического аппарата отечественных школьных учебников на рубеже XIX–XX веков. Этот процесс рассматривается в контексте противоречия, связанного с доминирующей в конце XIX в. консервативной традиционной методикой, в которой преобладало заучивания учебного материала, и сдвигами в социальном заказе относительно уровней подготовки выпускника школы. В центре внимания исследования – формирование методических основ учебников современной эпохи. Рассмотрены вклад отечественных ученых в разработку теории учебника и участие учителей в апробации достижений тогдашней методической мысли. Доказано, что разработка учебников осуществлялась с позиций утверждения дифференцированных подходов к обучению школьников. Доминирующей формой дифференциации в создании учебников указанного периода была внешняя (учитывалась возрастная категория учеников, типы школ, их профилирование и т. д.). В то же время в учебниках современной эпохи формировалась и внутренняя дифференциация, ориентирована на организацию учебной работы с учащимися разных уровней подготовки. Установлено, что в начале XX века в методическом аппарате учебников авторы стали больше уделять внимания логической обработке учебного материала, формированию у школьников системных знаний, которые основывались не только

на запоминании, но и осмыслении и самостоятельном использовании ранее усвоенной информации.

Ключевые слова: учебная книга, учебник, разработка учебников, методический аппарат, дифференциация.

Hupan N.

DEVELOPMENT OF TEXTBOOKS ANALYTICAL TOOLS IN THE HOMELAND RESEARCH AREA OF MODERN ERA

In the article, the issues on the development of the national analytical tools of textbooks on the verge of XIX–XX centuries are covered. This process is considered in the context of the contradictions associated with the controversies between the conservative traditional methods which dominated learning and teaching material in the end of the XIX century and the changes in the social order on the levels of training the graduates. The focus of the study is the formation of the methodological principles of a modern textbook. The contribution of homeland scientists in the development of the theory of creating a textbook and the teachers involved in piloting the methodological achievements of a contemporary thought is demonstrated. It was proved that the development of textbooks ensured the implementation of the differentiated approaches to teaching students. In the studied period, the dominant form of differentiation in creating textbooks became more external (the students' age group, the types of schools, their orientation, etc. were taken into account). At the same time, in the modern period, in the textbooks, the internal differentiation which was focused on the organization of educational work with the students of different training levels originated. It was found that at the beginning of the twentieth century, in the textbooks methodological apparatus, the authors paid more attention to the logical elaboration of the training material, the formation of the students' knowledge system which was not only based on memorization, but also on understanding and independent use of the previously learned information.

Keywords: educational books, textbooks, development of textbooks, methodical device differentiation.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗА ДОПОМОГОЮ ПОСІБНИКА ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ «МОЯ ФРАНЦІЯ»

Є. В. Долинський,

кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник

У статті на основі аналізу сучасної літератури та з урахуванням специфіки навчання іноземної мови досліджено поняття «лексична компетентність» та «лексичні навички». Визначено теоретичні основи методики формування лексичної компетентності учнів у процесі вивчення елективного курсу «Моя Франція». Наведено приклади типових вправ формування іноземномовної лексичної компетентності учнів у процесі профільного навчання у старшій школі. Охарактеризовано лексичний склад посібника з елективного курсу «Моя Франція».

Ключові слова: *профільне навчання, лексична компетентність, лексичні навички, старша школа.*

Постановка проблеми. Лексична компетентність – це здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань та розуміння мовлення інших, яка базується на складній динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і лексичної усвідомленості. Успішність формування лексичної компетентності залежить від рівня сформованості лексичних навичок, обсягу отриманих і засвоєних знань про лексичну сторону мовлення та динамічної взаємодії цих складових на основі загальної мовної лексичної усвідомленості [2].

Аналіз досліджень і публікацій свідчить, що питання навчання лексичних одиниць і формування лексичної компетентності в цілому і лексичних навичок зокрема досліджувалося такими науковцями, як О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, С. Ю. Николаєва, В. Г. Редько. Етапи автоматизації та застосування нових лексичних одиниць досліджував С. П. Шатілов, а історію вітчизняної методики навчання іноземних мов – О. О. Миролубова. П. К. Бабинська зробила зіставний аналіз методичних підходів до навчання лексики.

Постановка цілей статті. Метою статті є ознайомлення з теоретичними основами методики формування лексичної компетентності учнів старших класів у процесі профільного навчання з урахуванням надбань вітчизняної методичної науки; озброєння майбутніх учителів сучасними методичними технологіями конструювання вправ і завдань, що можуть увійти до посібника з елективних курсів з іноземної мови, щодо формування лексичних навичок і запам'ятовування лексичних одиниць.

Виклад основного матеріалу. Знання іноземної мови асоціюється із знанням слів, у той час як володіння мовою – з лексичними навичками, які

й забезпечують функціонування лексики у спілкуванні. Отже, **лексичні навички** варто розглядати як найважливіший і невід'ємний компонент змісту навчання іноземної мови, а їх формування є **метою навчання лексичного матеріалу**.

Лексичний аспект спілкування має такі особливості, які полегшують його засвоєння, але й такі, що його утруднюють, пов'язані з формою слова (звуковою, графічною, граматичною), його значенням, характером сполучуваності з іншими словами, вживанням слів, а також розходженням зі словами рідної мови [3].

Із зазначеного вище можна зробити висновок про необхідність тривалої і трудомісткої роботи з метою засвоєння іншомовної лексики, що передбачає як безперервне накопичення і розширення словникового запасу, так і оперування нею у різних видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, говорінні, читанні та письмі.

Умови навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, недостатня кількість уроків та обмежена тематика зумовлюють необхідність **відбору лексичного мінімуму**, що має відповідати цілям і змісту профільного навчання у старшій школі [5].

Результати аналізу динаміки розвитку навчання лексики на основі праці О. О. Миролубова «Історія вітчизняної методики навчання іноземних мов» є те, що 50 років тому дійшли висновку, що необхідно відбирати активний словник (говоріння, письмо) і формувати пасивний і потенційний словники.

До потенціального словника належать:

- 1) інтернаціональні слова, подібні за звучанням або написанням та за значенням до слів рідної мови;
- 2) похідні та складні слова, що складаються з відомих учням компонентів;
- 3) конвертовані слова;
- 4) нові значення відомих багатозначних слів;
- 5) слова, про значення яких учні можуть здогадатися за контекстом в аудіюванні або читанні.

Для відбору лексичних одиниць існують критерії: сполучуваності, семантичної цінності, стилістичної необмеженості, частотності, багатозначності, словотворчої здатності.

Ще у середині минулого століття зазначалося, що переклад як спосіб семантизації лексичних одиниць не завжди є ефективним – значення не всіх лексичних одиниць можна пояснити шляхом перекладу.

Для того, щоб обрати оптимальний спосіб семантизації, необхідно проаналізувати лексичні одиниці. Ще 100 років тому люди усвідомлювали, що просто заучувати лексичні одиниці немає сенсу, адже вони забуваються, тому необхідно використовувати вправи із залученням усіх видів мовленнєвої діяльності [3].

Формування лексичних навичок передбачає засвоєння учнями правил співвідношення певної лексичної одиниці з іншими лексемами в тематичних

і семантичних групах, із синонімами й антонімами; чітке визначення значення слова, співвідношення його зі схожими або контрактивними значеннями зіставних лексем; оволодіння правилами словотворення; засвоєння функцій (передбачених чинною навчальною програмою) певної лексичної одиниці в рецептивних і продуктивних текстах.

Усі компоненти лексичної навички мають бути враховані автором посібника як під час семантизації нового слова, так і в процесі його використання в усному та писемному мовленні. Зазначеному вище відповідають вправи, що забезпечують володіння лексичною одиницею на трьох рівнях: 1) значення, 2) форми (формоутворення), 3) функцій (меж і сфер використання) у мовленнєвій діяльності:

- вправи на семантизацію лексичних одиниць;
- підготовчі тренувальні вправи рецептивного та продуктивного спрямування на: а) диференціацію, б) повторення, в) порівняння, г) групування, д) вибір за певними ознаками;
- вправи на підстановку: а) заповнення пропусків, б) заміну, в) доповнення (на заповнення пропусків, заміну, доповнення);
- вправи на конструювання: а) побудову речення із даних компонентів, б) «виправлення помилок», в) завершення мовних висловлювань, г) заповнення пропусків у мовленнєвих висловлюваннях, д) заміну окремих слів їхніми синонімами/антонімами, е) побудову мовленнєвих висловлювань за даними компонентами, є) визначення співвідношень між реченнями/висловлюваннями і малюнками;
- вправи на трансформацію: а) розширення речення/висловлювання, б) скорочення (компресію) речення/висловлювання, в) перефразування, г) заміну окремих компонентів речення/висловлюваннями даними, д) заміну змісту висловлювання;
- на активізацію лексичного матеріалу: а) доповнення, б) розширення, в) заповнення, г) компонування, д) продукування тексту в усній/письмовій формі, е) формулювання відповідей на запитання [6].

У старшій школі (10–11 класи) систематизується й узагальнюється мовний досвід учнів, набутий ними на попередніх ступенях вивчення мови. Методи і види навчальної діяльності все більше набувають форм, наближених до реальних умов спілкування. Широко використовуються творчі, проектні групові інтерактивні форми роботи учнів. Зміст освіти диференціюється відповідно до профілю навчання. З'являються професійно спрямовані лексичні одиниці відповідно до певної галузі знань. Збільшується робота з формування пасивного лексичного мінімуму у процесі самостійного читання. Зростає значення самостійної роботи учнів з новою лексикою, удосконалюються прийоми користування двомовними та одномовними словниками [2].

У межах тих самих сфер (особистісна, публічна, освітня) поглиблюється тематика ситуативного спілкування: я, моя сім'я, друзі; дозвілля і спорт; харчування; природа і погода; живопис; наука і технічний прогрес; шкільне

життя; робота і професії; мистецтво; Україна у світі, законодавчі акти; правова лексика тощо. Варто зазначити, що вчитель має забезпечити систематичне повторення раніше вивчених лексичних одиниць на всіх ступенях навчання [6].

Далі подаються скорочені варіанти вправ і завдань, які використовуються під час конструювання посібника з елективного курсу для учнів 10–11 класів профільної школи «Моя Франція».

Commencez les phrases utilisant les mots en italique

(розпочніть речення, використовуючи виділенні слова)

... fleuves traversent la France?

1) *Quelles* 2) *Comment* 3) *Où*

... est le climat de la France?

1) *Qui* 2) *Est-Ce Qui* 3) *Comment*

... se trouvent le plus hautes montgnes en France?

1) *Quelle* 2) *Où* 3) *D'ou*

... est la plus haute montagne dans les Pyrénées?

1) *Quelle* 2) *Aucun* 3) *Elle*

... détroit se trouve entre la Grande Bretagne et la France?

1) *Nous* 2) *Comment* 3) *Quel*

Terminez les phrases de façon significative

(доповніть речення відповідними словами)

1. La France a pour voisins: _____

2. On peut nommer quatre grands domaines climatiques en France: _____

3. Pour dessiner la France, c'est facile: il suffit de tracer: _____

4. La limite qui sépare la France de six pays voisins est presque toujours un massif montagneux _____

5. L'occitan (langue d'oc) s'est conservée _____

6. On distingue en général les variétés suivantes de l'occitan _____

7. Le catalan est parlé _____

8. Trois grands fleuves sont entièrement français: _____

9. L'Ardenne est située en deux pays _____

10. Les communes sont dirigées par un _____

Devinez les noms des divisions administratives

(заповніть пропуски відповідними іменниками)

a – Département, *b* – région, *c* – arrondissement, *d* – commune, *e* – canton, *f* – territoire national

1. Le ___ regroupe un certain nombre de commune.

2. Il y a 22 ___ françaises.

3. La France est le _____.

4. La _____ est la plus petite division administrative de la France.

5. Le _____ est désigné par le nom de la ville siège de la sous-préfecture.

6. La plupart des _____ porte le nom d'une rivière ou d'une fleuve.

Soulignez les reponses justes

(підкресліть правильну відповідь)

• La France est baignée par – la mer Mediterranee, la mer Noir, la mer Blanche,

l'océan Atlantique, l'océan Pacifique, la mer du Nord.

- En France il y a – 2, 3, 4, 5, 6, 7 grands fleuves.

- Qui se jettent dans – la mer Baltique, la mer Méditerranée, l'océan Atlantique, l'océan Glacial Arctique, la mer du Nord.

- Le fleuve le plus long c'est – La Seine, La Loire, La Garonne, Le Rhône.

- En France il y a les massifs montagneux – Les Alpes, Les Carpates, L'Oural, Les Pyrénées, Les Vosges, Le Jura, La Crimée, L'Atlas.

- Le sommet le plus haut de l'Europe s'appelle – dune du Pilat, Mont-Blanc.

- La France confine avec – La Pologne, La Hongrie, La Belgique, Le Monaco, La Bulgarie, La Grande-Bretagne, La Russie, L'Espagne, L'Italie, La Finlande, L'Andorre, Les Pays-Bas, L'Allemagne, L'Autriche, La Suisse, Le Liechtenstein, Le Luxembourg.

- La plus ancienne ville au bord de la Méditerranée c'est – Toulon, Nice, Marseille, Monte-Carlo, Saint-Tropez.

- La forme du gouvernement en France c'est – la monarchie absolue, la république, la monarchie constitutionnelle, l'anarchie.

Trouvez la région à laquelle appartient chaque département

(позначте регіон, якому відповідає кожен департамент)

	Centre	Limousin	Auvergne
Allier			
Cantal			
Cher			
Corrèze			
Creuse			
Eure-et-loir			
Haute-loir			
Haute-Vienne			
Indre			

Composez les phrases avec ces mots:

(складіть речення з даними словами)

Aller à la champagne, s'étendre sur la sable, être dynamique, aller au bord de la rivière, faire une promenade, jouer au terrain de football, durer longtemps, utiliser le court.

Метою створення посібника з елективного курсу «Моя Франція» є поглиблення практичних навичок володіння французькою мовою на основі найбільш частотної граматики і соціально-політичної та побутової лексики. Матеріал охоплює понад 1 500 лексичних одиниць, що визначені для активного засвоєння. Лексика вивірена за відомими лексикографічними джерелами – сучасними словниками французької мови Ж. Дюбуа, Ж. Гугенема, Робера, Ларусса тощо. Застосований принцип частотності матеріалу поєднано з презентацією сучасного життя Франції, її побутових, політичних і соціальних реалій.

Головну увагу приділено соціально-політичній лексиці, що посідає в посібнику чільне місце. Це дає змогу ознайомити учнів із найважливішими

стилістичними особливостями публіцистики, виробити навички роботи з газетними матеріалами, сприймання радіо- та телеінформації, усної розмовної мови на соціальні та політичні теми.

Посібник складається із 12 тем, що містять оригінальні французькі тексти, лексичні та розмовні вправи, тестові завдання. Кожна з 12 тем умовно розподілена на 3 підтеми. Лексичне наповнення текстів дає змогу обговорювати соціально-політичні теми, а також систематизувати і поглибити знання загальної лексики, що була засвоєна учнями на початковому етапі навчання.

Лексичні та розмовні вправи розраховані на активізацію засвоєних слів і виразів, що вживаються у типових комунікативних ситуаціях, удосконалення навичок аудіювання та мовлення. Наголошується на активному й міцному засвоєнні лексики, поглибленні знань учнів і розвитку відчуття мови. Значна кількість вправ сприяє комунікативній спрямованості навчального процесу [4].

Додатковий словник і текст, який побудовано у вигляді запитань і відповідей, сприяють поглибленню знань учнів. Тексти охоплюють коло найрізноманітніших країнознавчих тем: «Географія Франції», «Населення Франції», «Французька мова і Франкофонія», «Культура Франції», «Прогулянка Парижем», «Визначні люди Франції», «Спортивне життя Франції», «Французька кухня», «Освіта і наука Франції», «Засоби масової інформації», «Свята і вихідні дні у Франції», «Французько-українська співпраця».

Письмові вправи сприяють набуванню та поглибленню учнями навичок письма й орфографії. Вправи на переклад розраховані на перевірку знань і навичок учнів.

Висновки. У нашому дослідженні ми визначили поняття «лексична компетентність» і «лексичні навички». Дослідили зміст формування іншомовної лексичної компетентності в процесі профільного навчання у старшій школі. Охарактеризували і навели приклади типових вправ для формування лексичних навичок, що можуть увійти у посібник з елективного курсу «Моя Франція». У статті нами було визначено цілі формування лексичної компетентності в учнів старшої школи, а також наведено приклади вправ і рівнів, що забезпечують оволодіння лексичною одиницею в процесі профільного навчання у старшій школі. Ми запропонували лексичну і тематичну характеристику навчального посібника з елективного курсу «Моя Франція».

Формування лексичної компетентності тісно пов'язане з формуванням граматичної компетентності, чому і присвячено перспективи подальших досліджень.

Література

1. Бігич О. Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи : навч. посіб. / О. Б. Бігич. – К. : Ленвіт, 2006. – С. 39–59.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підруч. для студ. клас., пед. і лінгвіст. ун-в / [О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.] ; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.

3. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій : [навч.-метод. посіб. для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / [О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецько та ін.] ; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.

4. Поглиблений курс французької мови : підручник / Г. Г. Крючков, В. С. Хлопук, Л. П. Корж та ін. – 2-ге вид., випр. – К. : Вища шк., 2000. – 399 с.

5. Професійно-методична підготовка майбутнього вчителя іноземної мови у вищому навчальному закладі : навч.-метод. посіб. / уклад. : Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич, Л. І. Березенська, Н. П. Сіваєва, Н. Р. Петранговська, О. С. Гуманкова, Л. В. Барало, Ю. М. Жилиєва, А. М. Мормуль, І. Ф. Литнова, Т. В. Копетчук ; за заг. ред. І. В. Самойлюкевич. – Житомир : Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2008. – 165 с.

6. Редько В. Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика : монографія / В. Г. Редько. – К. : Генеза, 2012. – 224 с.

References

1. Bihych O. B. Theory and practice of formation of methodical competence of teachers of foreign language elementary school / O. B. Bihych / reference book. – K. : Lenvit, 2006. – P. 39–59.

2. Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice / [O. B. Bihych, N. F. Borysko, H. E. Borets'ka ta in.] ; za zahal'n. red. S. Yu. Nikolayevoyi. – K. : Lenvit, 2013. – 590 s.

3. Method of formation of intercultural communicative competence: a course of lectures : [navch.-metod. posibnyk dlya stud. movnykh spets: osv.-kvalif. rivnyia «mahistr»] / [O. B. Bihych , N. F. Borysko, H. E. Borets'ko ta in.] ; za red. S. Yu. Nikolayevoyi. – K. : Lenvit, 2011. – 344 s.

4. Advanced French language course : textbook / H. H. Kryuchkov, V. S. Khlopuk, L. P. Korzh ta in. – 2-he vyd., vypr. – K. : Vyshcha shk., 2000. – 399 s.

5. Professional and methodical preparation of future teachers of foreign languages in higher education : textbook / uklad. : L. V. Kalinina, I. B. Samoilyukevych, L. I. Berezens'ka, N. P. Sivayeva, N. R. Petranhova's'ka, O. S. Humankova, L. V. Baralo, Yu. M. Zhylyayeva, A. M. Mormul', I. F. Lytn'ova, T. V. Kopetchuk ; za zah. red. I. V. Samoilyukevych. – Zhytomyr : Vyd-vo Zhytomyrs'koho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka, 2008. – 165 s.

6. Red'ko V. H. Means of communicative competence in the content of school textbooks in foreign languages. Theory and practice : monograph / V. H. Red'ko. – K. : Heneza, 2012. – 224 s.

Долинский Е. В.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ С ПОМОЩЬЮ ПОСОБИЯ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «МОЯ ФРАНЦИЯ»

В статье на основе анализа современной литературы и с учетом специфики обучения иностранному языку исследованы понятия «лексическая компетентность» и «лексические навыки». Определены теоретические основы

методики формирования лексической компетентности учащихся в процессе изучения элективного курса «Моя Франция». Приведены примеры типовых упражнений формирования иноязычной лексической компетентности учащихся в процессе профильного обучения в старшей школе. Охарактеризован лексический состав пособия элективного курса «Моя Франция».

Ключевые слова: профильное обучение, лексическая компетентность, лексические навыки, старшая школа.

Dolynskiy Ye.

THE METHOD OF FORMING FOREIGN LANGUAGE LEXICAL COMPETENCE OWING TO ELECTIVE COURSE TEXTBOOK «MY FRANCE»

In article, the problem of the of forming foreign language lexical competence owing to elective course textbook «My France» is considered. The linguistics aspects of communicative competence are those that have to do with achieving an internalized functional knowledge of the elements and structures of the language. Based on the analysis of contemporary literature and specific features of foreign language learning the concept of lexical competence and lexical skills is investigated. Theoretical basis of lexical competence forming methods the lexical competence of students in the process of studying the elective course «My France» is defined. Examples of typical exercises of formation of foreign lexical competence of students in the process of professional training in high school are exemplified. The lexical structure of the textbook elective course «My France» is characterized.

We define lexical competence as the ability to recognize and use words in a language in the way that speakers of the language use them. Lexical competence includes understanding the different relationships among families of words and the common collocations of words. The recommendations for the forming foreign language lexical competence owing to elective course textbook «My France» are described.

Keywords: profile education, lexical competence, lexical skills, high school.

РОБОЧИЙ ЗОШИТ З ІНФОРМАТИКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Ю. О. Дорошенко,

доктор технічних наук, професор;

Л. В. Осіпа,

кандидат педагогічних наук

У статті актуалізовано проблемне питання доцільності використання робочого зошита з інформатики як дидактичного засобу та розглянуто його дидактичні можливості щодо формування самоосвітньої компетентності учнів. Реалізацію визначених можливостей продемонстровано на прикладі авторського робочого зошита з інформатики для учнів 5-го класу.

Ключові слова: *навчання інформатики, робочий зошит, самоосвітня компетентність.*

Постановка проблеми. Розроблення та використання друкованих дидактичних засобів донині не втрачає своєї актуальності, зокрема під час навчання інформатики та ІКТ. За їх допомогою створюються додаткові умови, які сприяють досягненню поставлених цілей навчання. Окрім того, друковані дидактичні засоби виступають потужним ресурсом здійснення навчальної діяльності учнів у сучасних умовах диференційованого навчання, а ефективність їх застосування на пряму залежить від того, яким чином їх використовують на уроці вчитель і учень та наскільки учні готові до здійснення свідомої самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Серед усього розмаїття друкованих дидактичних засобів, які використовуються у процесі навчання інформатики, чільне місце посідають робочі зошити з друкованою основою та електронними додатками на лазерних носіях. Практичний досвід використання таких робочих зошитів засвідчив їх ефективність та належність до засобів індивідуалізації навчання учнів, за допомогою яких підвищується пізнавальна активність та інтерес учнів до навчання, забезпечується розвиток інтелектуальних здібностей та створюються необхідні умови для самостійної навчальної діяльності.

Актуальність цього дослідження є триаспектною та зумовлюється суспільним замовленням на формування в учнів самоосвітньої компетентності та конкретизується щодо навчання інформатики з використанням робочого зошита. По-перше, нині майже не розроблено науково обґрунтованих підходів щодо дидактичного конструювання й ефективного використання у навчальному процесі робочих зошитів з інформатики. Більшою мірою це стосується навчання інформатики у 5-му класі, оскільки його історія налічує усього один рік (2013/2014 навчальний рік став першим роком нормативно затвердженого навчання інформатики).

По-друге, навчання учнів у 5-му класі має багато специфічних особливостей: вікових, організаційних, дидактичних. П'ятий клас є перехідним між початковою та основною школами (різні педагогічні задачі, різна організація навчання, різний рівень готовності учнів до навчання і до самонавчання). Як зазначається у методичних документах МОН України, період адаптації до навчання у 5-му класі є одним із найважчих періодів шкільного життя. Це зумовлюється сукупністю змін, які відбуваються в шкільному середовищі та внутрішньому світі дітей 10–11-річного віку. Стан школярів у цей період характеризується низькою організованістю, неухважністю і недисциплінованістю на уроках, зниженням інтересу до навчання та його результатів. Найбільше складнощів виникає у зв'язку з неповним, неточним розумінням учнями слів, що нерідко спричинює незрозуміння шкільного матеріалу. Тому насамперед варто забезпечити правильне розуміння школярами вживаних вчителем термінів, що зустрічаються в текстах підручників. І це необхідно робити у найдоступніших учневі дидактичних засобах, насамперед у робочих зошитах. Окрім того, неприпустимим є перевантаження учнів зайвими за обсягом домашніми завданнями, зокрема шляхом зменшення роботи учня щодо їх текстуального оформлення. Також доречно необхідний для проведення уроку текст подавати готовим у робочому зошиті, зменшуючи таким чином непродуктивне письмо учнів.

По-третє, робочий зошит як окремий дидактичний засіб навчання більшою мірою призначений для формування самоосвітньої компетентності учнів, що є основою готовності та здатності учнів до продуктивної самоосвітньої навчально-пізнавальної діяльності, а також сприятиме якнайповнішій реалізації творчого потенціалу кожного учня в умовах інформаційного суспільства.

Аналіз попередніх досліджень. Проблеми теоретичного обґрунтування та дидактичного конструювання структури і змісту робочих зошитів приділяється певна увага у педагогічній науці та практиці. Зокрема, визначенню педагогічних вимог до друкованих дидактичних засобів навчання, виявленню їх функцій та методики ефективного використання присвячені дослідження Т. Васютіної, Г. Голобокової, А. Лікарчук, Л. Нечволод, М. Прокоф'євої, І. Унт та інших. Учені [1; 2; 5] визначають робочий зошит як дидактичний засіб, що містить різнопланові та різнорівневі завдання для самостійного їх виконання учнями в школі та вдома з метою покращення засвоєння навчального матеріалу, а також висвітлюють окремі питання щодо підвищення ефективності навчального процесу в цілому за їх допомогою. Наявні у педагогічній літературі трактування поняття «зошит з друкованою основою» дають змогу розглядати його як засіб навчання, в якому, враховуючи правила організації пізнавальної діяльності учнів різного віку, міститься доступна наукова інформація, призначена для засвоєння, узагальнення, повторення, систематизації та перевірки знань з конкретного навчального предмета [3; 4].

На думку науковців, основними завданнями робочих зошитів є організація й активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів; підвищення рівня засвоєння учнями передбаченого навчальною програмою матеріалу; систематизація й опрацювання отриманих знань та формування відповідних умінь і навичок, насамперед навичок самостійної навчально-пізнавальної діяльності

ті [1; 3]. Окрім основних функцій робочих зошитів – *навчальної* (формування знань, умінь та навичок), *розвивальної* (розвиток уваги, мислення) та *виховної* (формування особистісних якостей, таких як самостійність, наполегливість), учні виділяють *формувальну* (формування навичок самоосвіти); *раціонально-організаційну* (навчання плануванню своєї роботи та раціональної організації використання навчального часу); *контрольну* (контроль та самоконтроль знань, умінь і навичок); *інформативно-ілюстративну* (стиснення та унаочнення навчальної інформації); *мотиваційну* (спонукання і заохочення учнів до навчально-пізнавальної діяльності), *систематизуючу* (узагальнення і систематизація набутих знань, умінь і навичок) [2].

Відповідно до визначених функцій розрізняють різні види робочих зошитів для учнів: *інформаційні* (містять інформацію про зміст та орієнтують учнів за змістовою структурою розглядуваної теми); *контролюючі* (контролюється рівень засвоєння учнем навчального матеріалу); *змішані* (забезпечують вивчення нового навчального матеріалу і містять завдання й тести для педагогічного контролю та самостійної роботи). Найбільш функціональними є робочі зошити комплексного характеру, які забезпечують усі аспекти навчального процесу і містять увесь арсенал необхідних дидактичних матеріалів [4].

У галузі навчання інформатики та ІКТ робочий зошит має особливий статус, а його використання у навчальному процесі пов'язане з багатьма проблемними питаннями і ситуаціями, які невластиві жодному іншому навчальному предмету. Такий стан зумовлений суперечністю між засобами діяльності учня (предметні, реально існуючі та комп'ютерні програми і середовища) і носіями навчальної інформації (реально існуючі, переважно друковані та електронні, віртуальні, якими можна користуватися лише за допомогою комп'ютерних пристроїв).

Така проблемність доцільності існування та використання робочого зошита під час навчання інформатики спонукала вчителів інформатики до відповідної дискусії, організованої Ярославом Глинським на «Форумі інформатиків України» (<http://informatic.org.ua/forum/43-1348-1>). Результати дискусії щодо відповідей на основні її запитання представлено на рис. 1.

Відповіді вчителів засвідчують тривожний факт досить низького рівня використання робочих зошитів з інформатики, і не лише робочих зошитів, а й підручників. Причини цього розкриваються у їхній полеміці на форумі. Від категоричного несприйняття – «Робочий зошит з інформатики річ абсолютно непотрібна, мало того, шкідлива! Він (зошит) «втискує» учителя (і учня, як наслідок) в рамки «чужої» друкованої основи, позбавляючи і того й того шляхів творчого пошуку»; «Ви тільки вдумайтеся паперовий зошит для інформаційних технологій!»; «Я категорично проти «дряпання ручкою» на уроці інформатики»; «При використанні робочих зошитів вчитель втрачає свій індивідуальний стиль»; «Зошит не допомагає вчителю працювати, а скоріше допомагає робити вигляд перед керівництвом, що людина працює» – через дипломатичне «Сдине, з чим я погоджуюся беззаперечно – це те, що робочі зошити «оптимізують» роботу вчителя, різко заощаджуючи час» до безальтернативного ствердження: «Я на 100 % за робочі зошити»; «Я, як недосвідчений

вчитель інформатики, в захопленні від робочих зошитів. Вони обмежують творчість досвідченого вчителя, а недосвідченому дають можливість побудувати базу для власної творчості»; «Я працюю із «Практикумом і робочим зошитом з інформатики, 9 клас» (Завадський, Пасічник, Бойчук) в паперовому і електронному варіанті. Мабуть, моя оцінка не дуже об'єктивна, але мені підійшло все, ну або майже все, із зошитом працювати зручніше».

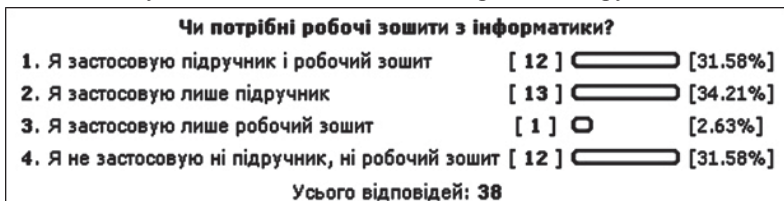


Рис. 1. Результати дискусії вчителів-інформатиків на «Форумі інформатиків України» (<http://informatic.org.ua/forum/43-1348-1>) щодо використання робочого зошита під час навчання інформатики

Окрім зазначеного вище ставлення, вчителі на форумі діляться власним досвідом: «Тільки «творю» не робочі зошити, а розробляю різноманітний дидактичний матеріал до уроку. Я не суперпрофі, але дітям подобається виконувати мої завдання»; «Робочий зошит стає незамінним, коли насичений творчими і розвивальними завданнями. Тільки коли учень мислить, зіставляє факти, класифікує об'єкти, шукає алгоритми і т. д., він справді навчатиметься, а коли робочий зошит використовується як протокол практичних робіт, то лише тренуватиметься»; «Як вчитель, хочу сказати, що робочі зошити використовую лише для себе, щоб взяти якусь ідею, якусь цікаву роботу і на основі неї розробити свої завдання. Для себе я купую багато робочих зошитів. Але лише для себе, учням не пропоную їх купувати. Жодного робочого зошита я не бачила такого, щоб учні могли його на 100 % використати»; «Робочі зошити виявляються найбільш корисними для молодих вчителів, які тільки-но прийшли у школу і ще не знають, з чого треба розпочати».

Найбільш відверті вчителі-інформатики розповідають про реальний стан справ: «В умовах, коли на інформатику виділяється 1 година на тиждень, робочий зошит – єдиний засіб хоч «чого-небудь» навчити учня! Особливо, коли вчитель має «довантаження» 2–4 уроки інформатики до уроків математики, історії і навіть фізкультури».

Серед найбільш помітних вад робочих зошитів з інформатики вчителі називають завеликий обсяг (до 250 сторінок), надмірну вагу, велику вартість (30 і більше гривень), незрозумілість тексту, низьку якість завдань і недостатню їх кількість, зокрема на систематизацію й узагальнення знань та на творче застосування знань під час розв'язання компетентнісних задач.

Отже, наведений вище огляд свідчить про недостатню розробленість проблеми робочого зошита в навчанні інформатики та наявність багатьох питань, які потребують свого науково обґрунтованого розв'язання.

Формулювання цілей статті. Метою статті є актуалізація питання доцільності використання робочого зошита з інформатики як дидактичного засобу та окреслення його дидактичних можливостей щодо формування у школярів самоосвітньої компетентності на прикладі авторського робочого зошита з інформатики для учнів 5-го класу.

Виклад основного матеріалу. Робочі зошити для учнів поряд із підручниками, навчальними та навчально-методичними посібниками, збірниками завдань, довідниками, тлумачними словниками, електронними засобами навчального призначення тощо є невід'ємною складовою навчально-методичного комплексу з інформатики. При цьому робочий зошит нерідко виступає як автономний навчальний засіб, навіть якщо є додатком до певного підручника. Автономна самостійність забезпечується, насамперед, за рахунок подання у зошиті мінімально необхідного навчального матеріалу, а також системи різнорівневих і різнопланових завдань, які розраховано на різну мотивацію, організованість та підготовленість учнів.

Робочий зошит є дидактичним засобом, що доповнює, конкретизує й опрацює основний навчальний матеріал підручника, сприяє підвищенню ефективності навчання школярів та їхньому інтелектуальному розвитку, організаційно і змістово забезпечує самостійну навчально-пізнавальну діяльність та педагогічний контроль. На протипагу сучасному підручнику, який є переважно монологічним, оскільки його текст зазвичай спрямовується на подання навчального матеріалу (інформаційна функція переважає мотиваційну та розвивальну, рідко створюються проблемні ситуації, не формуються вміння і навички самостійної роботи), у контент робочого зошита закладається певна діалогічність з учнем. За дидактичними функціями робочий зошит відрізняється від інших друкованих засобів навчання переважанням функцій актуалізації, формування, узагальнення і закріплення знань, умінь та навичок; самоконтролю й самоосвіти; відсутністю великого обсягу текстового навчального матеріалу; наявністю значної кількості диференційованих (різноспрямованих і різнорівневих) завдань, що стимулюють і адаптують навчально-пізнавальну діяльність учнів; застосуванням системи орієнтирів, що надає можливість сконцентрувати увагу учнів на структурі та суті поданого навчального матеріалу.

Робочі зошити як специфічні дидактичні засоби мають незаперечні переваги, що пов'язані з можливістю системного добору завдань, які поступово ускладнюються та заощаджують час учня за рахунок виконання роботи безпосередньо на сторінках зошита, і як наслідок, забезпечують можливість значно збільшити кількість розв'язуваних завдань, причому не лише типових, а й творчих. Можливість заощадити час та розв'язати більшу кількість різноманітних завдань позитивно впливає на якість підготовки учнів.

Робочий зошит має забезпечувати реалізацію таких ключових методичних підходів до здійснення навчання учнів, зокрема інформатики та ІКТ: системний, аксіологічний, особистісно зорієнтований, особистісно-розвивальний, полісуб'єктний (діалогічний), інформаційно-семіотичний, задачно-діяльнісний,

алгоритмічний, проблемно-діяльнісний, проектний, самоосвітній, компетентнісний, рефлексивний. Наведений список може здатися досить розлогим, проте всі ці підходи є необхідними, а їх сукупність утворює системну єдність і визначається специфікою навчання інформатики та ІКТ.

Головним методичним підходом для робочого зошита з інформатики щодо його конструювання та використання має бути компетентнісний, оскільки саме він забезпечує належну результативність навчання – предметну загальноосвітню інформатичну компетентність – та наповнює відповідним змістом усі інші методичні підходи. При цьому компетентність розглядається як функціонально-результативне поняття, оскільки власне компетентність особистості проявляється у процесі її діяльності та оцінюється за результатами цієї діяльності.

Компетентнісний підхід, окрім забезпечення результативної якості навчання, спрямовується, насамперед, на формування в учнів самоосвітньої компетентності. Це досягається більшою мірою через впровадження особистісно-розвивального та задачно-діяльнісного підходів. Ці методичні підходи виступають також своєрідними зв'язуючими ланками, сполучниками між компетентнісним і самоосвітнім підходами (рис. 2). При цьому особистісно-розвивальний підхід реалізується через індивідуалізацію і диференціацію навчання та інтелектуальний розвиток особистості учня, а задачно-діяльнісний – через фронтальне виконання тестових питань, вправ і практичну роботу, а також через індивідуальне виконання завдань та задач на самостійне виконання, креативних і компетентнісних (контрольно-оцінних) задач.

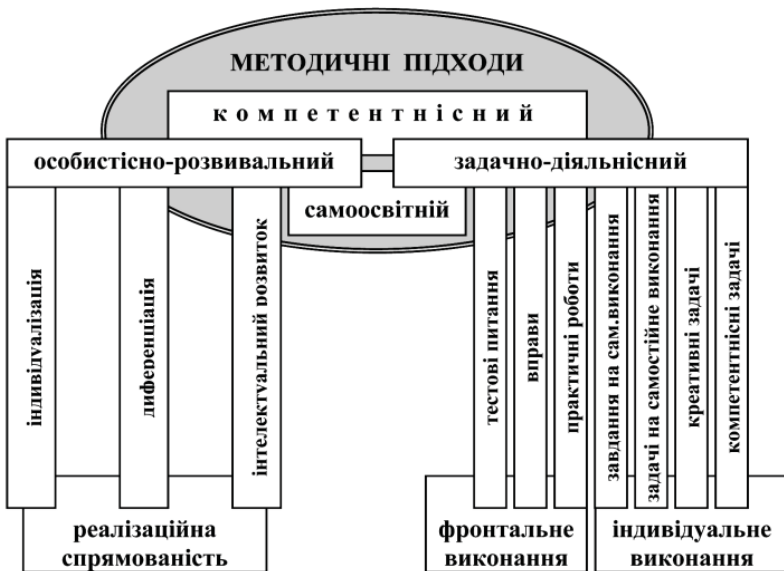


Рис. 2. Методичне ядро робочого зошита з інформатики щодо формування в учнів самоосвітньої компетентності

Звернемо увагу на те, що індивідуалізація та особистісна орієнтація навчання учнів інформатики здійснюється з метою актуалізації їхніх індивідуально-психологічних особливостей та розвитку природних задатків, що сприяє формуванню навчально-пізнавальних і загальноінтелектуальних умінь, створює умови для самоконтролю, самоаналізу та самокорекції знань, зумовлює підвищення якості знань, пізнавальної активності та інтересу учнів до навчання. При цьому варіативність та індивідуалізація навчання забезпечуються добром різнорівневих завдань репродуктивного, продуктивного і творчого змісту.

Основною перевагою робочого зошита для учнів є його найвища адаптивність до умов навчального середовища серед усіх друкованих дидактичних засобів навчання, оскільки особистісно зорієнтований за своїм змістом робочий зошит здатний повніше враховувати індивідуальні потреби учня. Робочий зошит, по суті, стає акумулятором історичного досвіду розвитку учня, адже подані у ньому завдання спрямовуються не на заучування та репродукцію, а на самостійне здобування знань та формування умінь і навичок. Ця особливість робочого зошита забезпечує можливість підвищити ефективність усього навчального процесу. Виконуючи завдання у робочому зошиті, учні одночасно навчаються самостійно працювати з підручником, зокрема знаходити відповіді на поставлені запитання, робити логічний аналіз тексту; узагальнювати навчальний матеріал тощо.

До ключових складових процесу дидактичного конструювання робочих зошитів для навчання інформатики зараховують: визначення місця та ролі робочого зошита у навчальному процесі; розроблення проблемних завдань, що сприяють розвитку творчих здібностей учнів; подання алгоритмів виконання окремих завдань; узагальнення та систематизацію знань; реалізацію різних форм педагогічного контролю та його змістового забезпечення; відбір ілюстративного матеріалу та науково-популярної інформації, кросвордів; розроблення дидактичних ігор як засобу стимулювання пізнавального інтересу учнів до вивчення інформатики.

У процесі використання робочого зошита в учнів, окрім предметних, мають формуватися і загальноосвітні компетенції, зокрема вміння працювати з текстом, аналізувати зміст підручника, робити переходи від наочного (конкретного) до абстрактного (загального), порівнювати властивості об'єктів, виявляти причинно-наслідкові зв'язки між подіями, формулювати й обґрунтовувати судження та узагальнювати навчальний матеріал, робити висновки.

Робочий зошит з інформатики має містити запитання, вправи, завдання та задачі на: відтворення навчального матеріалу; практичне застосування отриманих знань; розвиток інтелектуальних здібностей і здійснення розумових операцій; здійснення самоосвітньої навчальної діяльності; формування предметної та самоосвітньої компетентності. До них належать навчальні завдання із засвоєння нових понять, вправи на закріплення набутих знань і умінь; тренувальні завдання; завдання проблемно-пошукового характеру; тести; творчі

завдання (наприклад, створення ребусів, кросвордів, проектів); компетентнісні задачі тощо. Завдання на закріплення, узагальнення і систематизацію знань та умінь становлять основу текстового компонента робочого зошита. У їх формулюванні має відображатися безпосереднє звертання до кожного учня за допомогою ключових дієслів: визнач, розпізнай, знайди, розв'яжи, розроби тощо. Наприкінці кожного уроку подається серія контрольних запитань, що сприяє систематизації знань учнів і формуванню в них здатності до рефлексії, а наприкінці теми – сукупність компетентнісних задач.

Дидактично правильно сконструйований робочий зошит з інформатики має відповідати таким вимогам:

- бути побудованим, згідно з навчальною програмою;
- змістово узгоджуватися з підручником і процесуально доповнювати його;
- бути зрозумілим, доступним і максимально цікавим кожному учневі;
- сприяти активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- навчати учнів правильно планувати свою навчально-пізнавальну діяльність;
- дисциплінувати учнів організацією роботи за планом з одночасним наданням певної свободи дій;
- забезпечувати практичну спрямованість навчання;
- розвивати мислення учнів і сприяти формуванню основних прийомів розумової діяльності;
- сприяти індивідуалізації навчання, тобто містити диференційовані за різними критеріями завдання;
- забезпечувати умови для самостійного цілеспрямованого здобування знань;
- забезпечувати компетентнісну оцінку якості навчання за допомогою розміщених у зошиті диференційованих компетентнісних задач;
- формувати в учнів самоосвітню компетентність щодо активного, цілеспрямованого та свідомого здобування необхідних знань.

Разом з тим варто наголосити на тому, що композиційна побудова робочого зошита повністю визначається його автором, залежить від його задуми, власного бачення організації, забезпечення і здійснення навчального процесу, від визначеної спрямованості та відібраного змісту навчального матеріалу тощо.

Завершуючи цю публікацію, розглянемо теоретичні основи та особливості конструювання авторського робочого зошита з інформатики для учнів 5-го класу як засобу формування самоосвітньої компетентності, де автори намагалися якомога повніше втілити усі описані вище теоретичні положення. Цей зошит виконує усі функції робочих зошитів для учня та згідно з авторською концепцією розглядається як дидактичний засіб, який забезпечує самоосвітню діяльність учнів, контроль та самоконтроль, що у цілому формує самоосвітню компетентність учня.

У результаті проведених досліджень з'ясовано, що структурування і відбір навчального матеріалу робочого зошита з інформатики для учнів 5-го класу має здійснюватися з урахуванням таких положень: відповідність змісту вимогам вікової психології та педагогіки; узгодженість дидактичного матеріалу зошита зі змістом певного шкільного підручника; підпорядкування окремих завдань розв'язуванню комплексного завдання; зорієнтованість завдань на пошуковий і творчий характер навчальної діяльності учнів; різномірний підхід до змісту завдань для контролю навчальних досягнень учнів з позицій компетентнісного підходу; спрямованість завдань на формування умінь практичного характеру та формування й розвиток умінь планувати і здійснювати самостійну навчально-пізнавальну діяльність.

Виходячи з того, що робочий зошит супроводжує навчальний процес, структура робочого зошита та структура уроку мають взаємоузгоджуватися. Відповідно до цього твердження у робочому зошиті реалізовано узагальнену структуру уроку (рис. 3). Залежно від конкретного типу уроку та його контенту пропонується структура може деяким чином змінюватися, залишаючи незмінною триетапну концепцію навчального процесу: підготовка до уроку; урок; закріплення знань (вдома, після уроку). Така схема навчального процесу також привчає учнів до планомірної систематичної навчальної діяльності та забезпечує формування в учнів самоосвітньої компетентності.

План (етапність) проведення уроку		
Тема:		
Мета:		
– навчальна:		
– виховна:		
– розвивальна:		
Основні поняття:		
Програмні засоби:		
№№ з/п	Назва етапу навчання та тематичного підрозділу уроку у робочому зошиті	Місце проведення
1.	Підготовка до уроку	Вдома, перед уроком
2.	Актуалізація та корекція опорних знань	У класі, на уроці
3.	Повідомлення нового матеріалу	
4.	Робота за комп'ютером	
5.	Узагальнення і систематизація знань	
6.	Рефлексія (оцінювання)	
7.	Закріплення знань (домашнє завдання)	Вдома, після урока

Рис. 3. Узагальнена структура уроку, реалізована у робочому зошиті

Активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів здійснюється завдяки розробленій системі поступового ускладнення практичних завдань і запитань; збільшення кількості тематичних ілюстрацій та їх урізноманітнення (рисунок, екранні копії, схеми, таблиці, графіки тощо); використанню спеціального апарату орієнтування у тексті (шрифти, умовні позначення; виділення головного спеціальними вставками тощо).

Практично-корисним є включення до робочого зошита термінологічного словника основних термінів і понять, який ведуть безпосередньо самі учні. З одного боку, це поліпшує засвоєння навчального матеріалу, а з іншого – сприяє самостійному, творчому пошуку та систематизації необхідної навчальної інформації, її критичному аналізу, розвитку пізнавального інтересу й освітніх потреб учнів.

У розробленому нами робочому зошиті з інформатики для учнів 5-го класу наведено завдання, спрямовані на актуалізацію опорних знань; вивчення нового матеріалу; систематизацію і закріплення знань та формування умінь; рефлексію власної діяльності. Значну кількість завдань унаочнено у вигляді малюнків, таблиць, схем тощо.

Здійснений у робочому зошиті добір змісту завдань диференціюється за етапами сприймання, осмислення, засвоєння, застосування, узагальнення, закріплення знань і контролю їх якості. Розвиток розумових здібностей учнів забезпечується за рахунок змістової та рівневої диференціації навчального матеріалу, поєднання типових, розвивальних і творчих завдань, формування умінь здійснювати критичний аналіз та обґрунтований вибір, самостійно знаходити шляхи розв'язання поставлених задач. Система запитань і завдань побудована згідно зі структурою та логікою формування відповідних понять. Між завданнями встановлено ієрархічну супідрядність, що стосується як змісту навчання, так і предметних умінь. Зміст запропонованих завдань спирається на зорове сприйняття, уяву та інтуїцію учнів, актуалізує їхній життєвий досвід та активізує творче мислення. Це сприяє усуненню прогалин у знаннях учнів, підвищує ефективність формування нових інформатичних знань, забезпечує належне формування й удосконалення інформатичних та загальноінтелектуальних умінь і навичок.

Рівень навченості учнів визначається шляхом систематичного контролю теоретичних знань, практичних умінь і навичок. Пропонуючи у робочому зошиті до виконання учням контрольні завдання на аналіз, порівняння, узагальнення, класифікацію, вдається не лише оцінити ступінь засвоєння навчального матеріалу, а й сформувати в учнів пізнавальний інтерес до здобування нових інформатичних знань. Тематичний і підсумковий контроль здійснюється шляхом розв'язання учнями рівневих компетентнісних задач.

Вирішення учнями поставлених завдань значно спрощується, оскільки у робочому зошиті наводяться орієнтовні алгоритми дій під час їх виконання. Деякі завдання ефективно розв'язувати в ігровій формі. Така форма навчання відповідає особливостям учнів цієї вікової категорії, їхнім природним потребам, сприяє розвитку пізнавальних інтересів і творчого потенціалу. Окрім того, під час виконання творчих завдань учні залучаються до пошукової діяльності. Наприкінці робочого зошита надано рекомендації щодо виконання навчальних проектів.

Для здійснення поточного педагогічного контролю учням пропонуються до виконання тестові завдання таких типів: дихотомічні; на вибір однієї чи

декількох правильних відповідей з наведених тверджень; на впізнавання; на встановлення відповідності, правильної послідовності, причинно-наслідкових зв'язків; на інтерпретацію; на порівняння параметрів.

Пропонований робочий зошит є складовою програмно-методичного комплексу для учнів 5-х класів загальноосвітніх навчальних закладів. Цей робочий зошит розроблено відповідно до навчальної програми з інформатики для загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням предметів природничо-математичного циклу, що рекомендована для використання у навчально-виховному процесі («схвалено комісією з інформатики МОН України лист ІТЗО № 14.1/12-Г-265 від 05.09.2012»). Впровадження у навчальний процес робочого зошта з інформатики для учнів 5-го класу має забезпечити реалізацію ключових освітніх завдань: розвиток особистості учня, насамперед його інтелекту та критичного мислення; більш стійке засвоєння теоретичних положень; набуття практичних умінь та навичок розв'язання творчих завдань; систематичний контроль за ходом навчання і його результативністю з компетентнісних позицій; формування здатності до рефлексії.

Використання робочого зошта завдяки багатоаспектній диференціації контенту та можливості вибору учнем власного темпу навчання сприяє здійсненню навчально-пізнавальної діяльності школярів відповідно до їхніх потреб, інтересів, індивідуальних можливостей.

Висновки. Пропонованою статтею актуалізовано проблемне питання доцільності використання робочого зошта з інформатики як дидактичного засобу та розглянуто його дидактичні можливості щодо формування самоосвітньої компетентності учнів. Реалізацію визначених можливостей продемонстровано на прикладі авторського робочого зошта з інформатики для учнів 5-го класу.

Робочий зошит з інформатики для учнів 5-го класу за певних умов стає ефективним багатофункціональним друкованим дидактичним засобом, який підвищує результативність процесу навчання, зокрема активізує самоосвітню діяльність учнів і сприяє формуванню в них самоосвітньої компетентності. Впровадження у навчальний процес дидактично досконалого робочого зошта створює належні умови для організації самостійної навчальної діяльності учнів, послідовно готує їх до самонавчання, реалізуючи принцип «навчання впродовж життя».

Література

1. Васютіна Т. М. Можливості робочого зошта на друкованій основі у вивченні студентами «Методики викладання курсу «Я і Україна» / Т. М. Васютіна // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2008. – Вип. 8. – С. 21–25.
2. Голобокова Г. И. Рабочая тетрадь как дидактическое средство организации самостоятельной работы студентов / Г. И. Голобокова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/23\(54\)/golobokova_23_54_333_339.pdf](http://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/23(54)/golobokova_23_54_333_339.pdf)

3. Лікарчук А. М. Технологія створення та використання зошитів з друкованою основою (на матеріалі хімії) : автореф. дис. на здобуття вченого степеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання хімії» / А. М. Лікарчук. – К., 2003. – 21 с.

4. Нечволод Л. Робочий зошит з друкованою основою як засіб індивідуалізації / Л. Нечволод // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – Харків : ХДПУ, 2000. – Вип. 19. – С. 138–142.

5. Прокоф'єва М. Ю. Использование рабочей тетради в процессе подготовки будущих учителей к реализации дифференцированного подхода в обучении младших школьников / М. Ю. Прокоф'єва // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2013. – № 38. – С. 28–32.

6. Дорошенко Ю. О. Технологічне навчання інформатики : навчально-методичний посібник / Ю. О. Дорошенко, Т. В. Тихонова, Г. С. Луньова. – Х. : Вид-во «Ранок», 2011. – 304 с.

References

1. Vasyutina T. M. Mozhlyvosti robochoho zoshyta na drukovaniy osnovi u vyvchennya studentamy «Metodyky vykladannya kursu «Ya i Ukrayina» / T. M. Vasyutina // Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. – 2008. – Vyp. 8. – S. 21–25.

2. Holobokova H. Y. Rabochaya tetrad' kak dydaktycheskoe sredstvo orhanyzatsyy samostoyatel'noy raboty studentov / H. Y. Holobokova [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: [http://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/23\(54\)/golobokova_23_54_333_339.pdf](http://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/23(54)/golobokova_23_54_333_339.pdf)

3. Likarchuk A. M. Tekhnolohiya stvorenniya ta vykorystannya zoshytiv z drukovanoyu osnovoyu (na materialy khimiyi) : avtoref. dys. na zdobuttya vchenoho stepenya kand. ped. nauk : spets. 13.00.02 «Teoriya i metodyka navchannya khimiyi» / A. M. Likarchuk. – К., 2003. – 21 s.

4. Nechvolod L. Robochyy zoshyt z drukovanoyu osnovoyu yak zasib indyvidualizatsiyi / L. Nechvolod // Pedahohika ta psykholohiya : zb. naukovykh prats'. – Kharkiv : KhDPU, 2000. – Vyp. 19. – S. 138–142.

5. Prokof'eva M. Yu. Yspol'zovanye rabochey tetrydy v protsesse podhotovky budushchykh uchytel'ey k realizatsyy dyfferentsyrovannoho pokhoda v obuche-nyy mladshykh shkol'nykov / M. Yu. Prokof'eva // Pedahohika vyshchoyi ta seredn'oyi shkoly. – 2013. – № 38. – S. 28–32.

6. Doroshenko Yu. O. Tekhnolohichne navchannya informatyky : navchal'no-metodychnyy posibnyk / Yu. O. Doroshenko, T. V. Tykhonova, H. S. Lun'ova. – Kh. : Vyd-vo «Ranok», 2011. – 304 s.

Дорошенко Ю. А., Осипа Л. В.

РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ ПО ИНФОРМАТИКЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В статье актуализирован проблемный вопрос целесообразности использования рабочей тетради по информатике в качестве дидактического средства и рассмотрены его дидактические возможности в формировании самообразовательной компетентности учащихся. Реализацию определенных возможностей

продемонстрировано на примере авторской рабочей тетради по информатике для учеников 5-го класса.

Ключевые слова: обучение информатики, рабочая тетрадь, самообразовательная компетентность.

Doroshenko Yu., Osipa L.

A WORKBOOK IN INFORMATICS AS MEANS OF THE FORMATION OF THE PUPILS SELF-EDUCATION COMPETENCE

In the article, the controversial issue of the expediency of the usage of the workbook in Informatics as a didactic means is actualized; its didactic opportunities for the formation of the pupils' self-education competence were studied. The management of the defined resources was exemplified by the authorial workbook in Informatics for the pupils of the 5th grade.

By means of the multi-aspect content differentiation, the usage of the workbook in Informatics for the pupils of the 5th grade must assure the fulfillment of the key educational tasks that are set: the development of the pupil's personality, mainly, his/her intellect and critical thinking, the more tough comprehension of the key statements, the practicability of the skills and the ability to solve the creative tasks, the systematic control on studying and its effectiveness from the competence-based aspects, the formation of the ability to reflect.

Under certain conditions, a workbook in Informatics for the pupils of the 5th grade becomes a multifunctional printed didactic means which makes teaching more effective, in particularly, activates the pupils' self-education activity and promotes the formation of their self-education competence. In the academic process, the implementation of the didactically ideal workbook provides the proper conditions for the organization of the pupils' independent academic activity, gradually prepares them for their self-education implementing the principle of the «lifelong education».

Keywords: teaching Informatics, workbook, self-education competence.

ВПЛИВ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА НА ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ОБРАЗУ НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТА

Ю. О. Жук,

кандидат педагогічних наук, доцент

У статті описується методика використання технології семантичного диференціала в експериментальному дослідженні з вимірювання зв'язності понять «підручник» і «навчальний предмет» як ментальних образів, сформованих у школяра в процесі навчання, приділяється увага специфіці проведення дослідження в умовах реального навчального процесу, наведено результати експериментального дослідження. Показано можливість використання методів експериментальної психосемантики для оцінювання користувальницьких якостей шкільного підручника.

Ключові слова: *шкільний підручник, навчальний предмет, ментальний образ, семантичний диференціал.*

Постановка проблеми. У результаті швидкого процесу інформатизації освіти, легкої та комфортної доступності учня до глобальних інформаційних мереж в освітній процес все більше «втручаються» альтернативні шкільному підручнику джерела інформації, вплив яких на навчально-пізнавальний процес в школі наразі вже не можна ігнорувати [3, с. 6]. Особистісне ставлення учня до навчального предметанині багато в чому визначається впливом інформації, отриманої учнем з інформаційного ресурсу глобальних комп'ютерних мереж [5]. Ще одним з наслідків глобальної інформатизації освіти і появи педагогічних технологій, спрямованих на активне використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі, стало поступове формування думки щодо зменшення ролі шкільного підручника у шкільній освіті, думки про те, що підручник поступово перестає бути одним із головних елементів освітнього процесу. Отже, проблема визначення ролі шкільного підручника у навчально-виховному процесі в умовах сучасного стану інформатизації суспільства є, на наш погляд, актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що наукові пошуки в галузі підручникотворення залишаються актуальними, а проблема шкільного підручника продовжує перебувати в центрі уваги фахівців у галузі педагогіки, психології, методики навчання різних навчальних предметів [13, с. 15]. Дослідники багато уваги приділяють сучасним трактуванням таких функцій шкільного підручника, як інформаційна, трансформаційна, систематизуюча, розвивальна, інтегруюча, координуюча, виховна тощо. Це пояснюється тим, що функція шкільного підручника відображає як його ціннісно-цільове призначення в організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, так і домінуючу на часі освітню парадигму. Нині створено інноваційні моделі

підручника: підручник фіксованого формату, технологічний, багаторівневий, електронний підручники [7].

На нашу думку, однією з основних функцій шкільного підручника є його вплив на формування в учня особистісного ставлення до того навчального предмета, зміст якого презентовано у підручнику. Ця функція залишається сталою незалежно від навчального предмета, форматів подання навчальної інформації, парадигмальних змін у галузі освіти, технологій навчання та методик застосування підручників. Однак вивчення доступної множини публікацій свідчить, що проблему впливу шкільного підручника на формування особистісного ставлення учня до навчального предмета недостатньо представлено в експериментальних дослідженнях. Більшість авторів, які звертаються до цієї проблеми у своїх публікаціях, задовольняється посиланнями на висловлювання інших авторів з цієї проблеми.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою нашого дослідження є експериментальне визначення впливу підручника на формування в учнів загальноосвітнього навчального закладу «образу» навчального предмета, який є вираженням особистісного ставлення учня до предмета.

Поняття «образ навчального предмета» широко використовується в літературі [21]. На відміну від поняття «образ предмета навчання», що є результатом формування в учня системи декларативних і процедурних знань щодо конкретного факту (явища, процесу, наукового поняття тощо) у предметній галузі, яка в процесі навчання виступає для учня як «навчальний предмет», поняття «образ навчального предмета» ми розглядаємо як ментальну репрезентацію, тобто як «сформований у свідомості людини уявний образ сприйманого їм у навколишньому середовищі об'єкта» [22].

Образ у філософії – це результат та ідеальна форма відображення об'єкта у свідомості людини, що виникає в умовах суспільно-історичної практики, на основі і у формі знакових систем. На чуттєвому рівні пізнання образами є відчуття, сприйняття та уявлення, на рівні логічного мислення – поняття, судження й умовиводи. Образ має своїм об'єктивним джерелом предмети і явища матеріального світу; у цьому сенсі образ є вторинним щодо свого оригіналу. Матеріальний субстрат образу – відповідні нейрофізіологічні процеси, що протікають в корі мозку людини або тварини. Матеріальною формою втілення образу виступають практичні дії, мова, різні знакові моделі [16].

Виклад основного матеріалу. Відомо, що особистісне ставлення людини до об'єкта діяльності багато в чому визначає як процесуальну, так і результуючу складові діяльності [20]. У нашому випадку об'єктом діяльності (навчальної) виступає шкільний підручник. Отже, ми розглядаємо підручник як об'єкт експериментального дослідження, але обмежуємося лише однією його характеристикою – ступенем впливу на формування у суб'єкта навчальної діяльності ментального образу того навчального предмета, який вивчається засобами підручника. При цьому ми припускаємо, що досліджуваний вплив визначається, зокрема, певними споживчими характеристиками підручника, задіяного у дослідженні.

Традиційно поширеними методами експериментального вивчення характеристик підручників (тобто параметрів, які, на думку дослідників, визначають його якість) є інтерв'ю, експертне оцінювання, анкетування вчителів, аналіз продуктів навчальної діяльності учнів [4; 8; 18; 19]. Усі перераховані методи мають свої позитивні особливості, але залишають поза увагою думку головного «споживача» підручника – учня. Навіть вивчення «продуктів навчальної діяльності» базується на оцінюванні «якості» цього продукту зовнішнім експертом (учителем, екзаменатором, текстологом тощо).

Методика дослідження. У науковій праці [2] Дж. Брунер стверджує, що образ передбачає інтеріоризацію схем дії з предметами. У праці А. Н. Леонтьєва [9] було висунуто гіпотезу про образ як багатовимірне психологічне утворення. До п'яти його «квазивимірів» автор зараховує, зокрема, «квазивимір» значення. Ця утворююча може бути представлена за допомогою відповідних засобів математичної обробки (багатовимірне шкалювання, факторний і кластерний аналіз тощо) у вигляді різноманітних геометричних моделей – суб'єктивних семантичних просторів.

До технологій, які дозволяють досліджувати смислові утворення індивідуальної та масової (групової) свідомості, належить техніка семантичного диференціала, що була розроблена групою американських психологів на чолі з Ч. Осгудом [11]. Метод семантичного диференціала (СД) становить вимірювальну техніку, яка заснована на застосуванні факторного аналізу у процесі аналізу значення, що надає багато теоретичних і методичних можливостей щодо побудови семантичних просторів, які створюються набором специфічних для різних предметних галузей факторів. На думку багатьох авторів [1; 12], фактор, утворений сукупністю шкал, є смисловим інваріантом, у якому поєднані знання про об'єкт і ставлення до нього.

Координатами об'єкта в семантичному просторі слугують його оцінки по ряду біполярних градуйованих (трьох-, п'яти- і семибальних) оціночних шкал, протилежні полюси яких задані за допомогою вербальних антонімів [14]. «Відповідно до теорії суб'єктивної семантики (О. Ю. Артем'єва), поряд з образами конкретних людей, речей, ситуацій і абстрактних категорій, що зберігаються в пам'яті або в уяві, в підсвідомості людини зберігаються також їх так звані семантичні коди (далі – СК) – емоційно заряджені сліди, що відображають не сам об'єкт, а той вплив, який він надав на психіку суб'єкта» [10].

Саме тому метод СД дає можливість оцінювати суб'єктивний аспект значення, пов'язаний з особистісним сенсом, соціальними установками, стереотипами поведінки та мислення й іншими емоційно насиченими, слабо-структурованими і малосвідомими формами узагальнення. Метод СД – один із варіантів техніки репертуарних решіток (ТРР) [17]. Їх відмінність полягає в тому, що в семантичному диференціалі шкали задаються респондентам, а в ТРР шкали створюються самими респондентами. Отже, СД не може розглядатися в якості методу виявлення абсолютно адекватного реальності групового семантичного простору, так як одним з його істотних недоліків є суб'єктивне формування дослідником набору використовуваних шкал. Однак у нашо-

му випадку йдеться не про абсолютні значення, а про порівняння групових семантичних просторів щодо понять «навчальний предмет» і «підручник».

Дослідження проводилося в середній школі № 54 м. Києва. Обсяг вибіркової сукупності – 59 учнів віком 14–15 років.

Учні оцінювали кожне поняття (наприклад, «навчальний предмет БІОЛОГІЯ» і «підручник з БІОЛОГІЇ») за тринадцятьма 7-бальними шкалами: «вдалий-невдалий», «простий-складний», «важливий-неважливий» тощо. Шкали розроблялися на основі аналізу наукових публікацій, присвячених навчальній діяльності учнів середньої школи. Опитувальний лист відповідав класичній осгудівській формі – одна сторінка на кожне поняття. Оскільки метод СД є психологічною технікою, перед нами стояло завдання адаптувати його до процедури педагогічного дослідження, тобто враховувати умови реального навчального процесу, забезпечити максимальну простоту та зручність для респондента-учня під час заповнення опитувального листа. Саме ця вимога обмежила кількість шкал тринадцятьма. Опитування було розведено в часі: між опитуванням щодо навчального предмета та стосовно підручника було витримано двотижневу паузу.

Процедура обробки результатів дослідження полягала в тому, що за кожним поняттям, яке було оцінено респондентом-учнем за тринадцятьма біполярними градуйованими оціночними шкалами, визначалися середні значення оцінки за кожною зі шкал. У результаті опрацювання матриць даних (13×59) було побудовано матрицю подібності шкал (13×13), де мірою подібності є коефіцієнт кореляції, що відображає подібність оцінок образів «підручник» і «навчальний предмет», які визначили за цими шкалами респонденти-учні.

Враховуючи те, що отримані дані не відповідають закону нормального розподілу та вибірки, мають невеликий обсяг, для визначення статистичного взаємозв'язку між отриманими середніми значеннями оцінки для «підручника» та відповідного «навчального предмета» було обрано рангову кореляцію Спірмена.

Коефіцієнти кореляції між поняттями «підручник» і «навчальний предмет» наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Предмет/Підручник	Коефіцієнт кореляції
Фізика	0, 904 ($p \leq 0, 01$)
Хімія	0, 891 ($p \leq 0, 01$)
Біологія	0, 805 ($p \leq 0, 01$)
Історія	0, 856 ($p \leq 0, 01$)

Графічну презентацію ментального образу (підручника, навчального предмета) для простоти та однозначного розуміння ми будемо називати «портрет» («портрет» підручника, «портрет» навчального предмета), який склався у досліджуваній групі учнів. На рисунках 1–8 зображено усереднені групові «портрети» навчальних предметів і підручників, у яких презентовано навчальний матеріал з даних предметів.



Рис. 1.



Рис. 2.

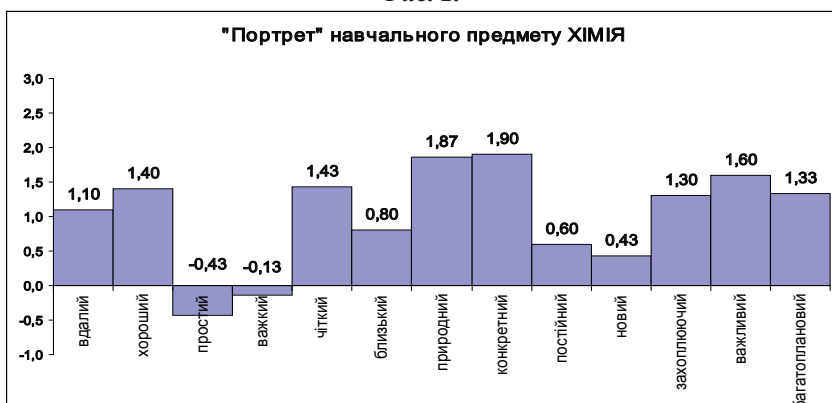


Рис. 3.

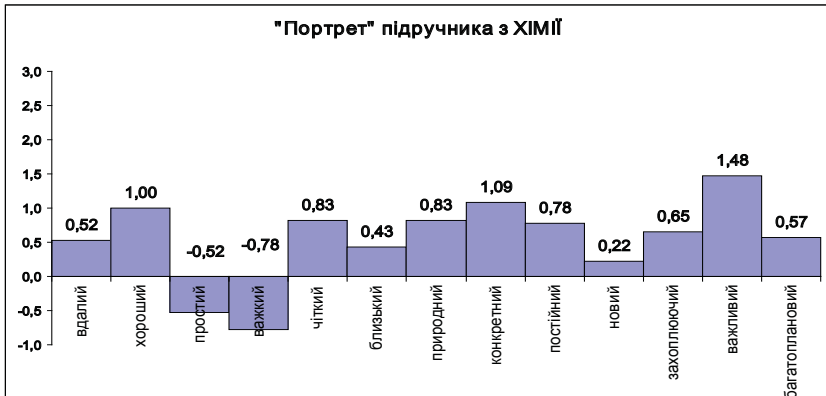


Рис. 4.



Рис. 5.



Рис. 6.

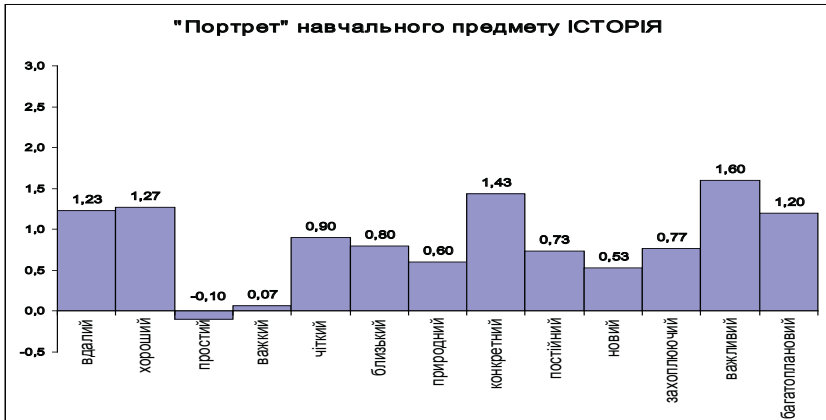


Рис. 7.



Рис. 8.

Висновки. Отже, на основі зазначеного вище матеріалу можемо зробити наступні висновки.

1. Характерним для всіх усереднених групових значень результатів оцінювання є превалювання позитивного ставлення учнів до предмета оцінювання. Цей факт свідчить про наявність у більшості позитивних емоцій, які викликають в учнів поняття «підручник» і «навчальний предмет».

2. Виявлений у процесі дослідження тісний зв'язок між ментальними образами підручника та відповідного навчального предмета, які сформувалися в учня, засвідчує важливість використання підручника у навчальному процесі, його значну роль у формуванні особистісного ставлення учня до навчального предмета. У нашому випадку коефіцієнти кореляції свідчать про чисельне значення тісноти статистичного зв'язку між поняттями «підручник» і «навчальний предмет». Виходячи з того, що підручник, як знаряддя навчальної

діяльності, допомагає учню в оволодінні змістом навчального предмета, можна зазначити про значний вплив підручника на формування в учня ментального образу навчального предмета, а не навпаки.

3. У результаті дослідження виявлено, що вплив підручника на формування в учнів особистісного ставлення до навчального предмета визначається двома факторами: певними особливостями підручника, які можна умовно назвати споживчими якостями (з точки зору учня), та ступенем залучення вчителем підручника у навчальний процес, який визначається іншим набором користувальницьких якостей (з точки зору вчителя).

4. Проведене дослідження є, по суті, пілотажним дослідженням, метою якого, зокрема, було з'ясування можливості використання у реальному навчальному процесі методики семантичного диференціалу для оцінювання користувальницьких якостей шкільного підручника. Обмежена кількість учнів та оцінювальних шкал визначають дослідження більше як кількісно-якісне. Збільшення кількості респондентів та оцінювальних шкал, вочевидь, мають сприяти уточненню результатів, створенню стандартизованих оцінювальних шкал, що надасть можливість використовувати цей метод у широкомасштабних педагогічних дослідженнях.

Література

1. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / под ред. И. Б. Ханиной. – М. : Наука; Смысл, 1999. – 350 с.
2. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. – М. : Прогресс, 1977. – 413 с.
3. Жук Ю. О. Информатизация образования: надежды и риски : зб. пр. VI Міжнародної конференції «Нові інформаційні технології для всіх: навчальні середовища». – К. : Видавничий дім «Академперіодика» НАН України, 2011. – 512 с. – С. 301–307.
4. Жук Ю. О. Оцінювання рівня якості шкільних підручників: модель опрацювання результатів апріорної експертизи / Ю. О. Жук // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2009. – Вип. 9. – 664 с. – С. 7–18.
5. Жук Ю. О. Теоретико-методологічні проблеми формування інформаційного освітнього простору України [Електронний ресурс] / Ю. О. Жук // Інформаційні технології і засоби навчання. – Жовтень 2007. – № 3. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html>
6. Жук Ю. О. Діалектика педагогічного знання в умовах комп'ютерно орієнтованого процесу навчання / Ю. О. Жук // Комп'ютер в школі та сім'ї. – 2011. – № 4 (92). – С. 3–7.
7. Жук Ю. О. Шкільні підручники на електронних носіях: логіка апаратних засобів і логіка педагогічних способів / Ю. О. Жук // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – 2010. – Вип. 1 (10). – С. 86–92.
8. Кашееска Б. (ПНР). К концепции исследования школьных учебников / Б. Кашееска, Э. Кубицель, В. Шимандерска // Проблеми школьного учебника. – Вип. 5. – М., 1984. – С. 164–180.

9. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 496 с.
10. Леонтьев Д. Субъективно-семантические основания оценки и выбора книг массового спроса / Д. Леонтьев // Психология субъективной семантики: Истоки и развитие / под ред. И. Б. Ханиной, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2011. – С. 216–232.
11. Осгуд Ч. Приложение методики семантического дифференциала к исследованиям по эстетике и смежным проблемам / Ч. Осгуд, Дж. Суси, П. Таненбаум // Семиотика и искусствометрия. – М. : Мир, 1972. – С. 278–297.
12. Петренко В. Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании / В. Ф. Петренко. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 177 с.
13. Пометун О. І. Шкільний підручник нового покоління з історії, який він? / О. І. Пометун // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2011. – Вип. 11. – С. 477–484.
14. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика-Пресс, 2003. – С. 610.
15. Топузов О. М. Роль і місце підручника в реалізації компетентнісного підходу до навчання / О. М. Топузов // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Вип. 12. – С. 241–247.
16. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л. Ф. Ильичов, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
17. Франселла Ф., Банистер Б. Новый метод исследования личности. – М. : Прогресс, 1987. – 236 с.
18. Фурман А. В. Психодидактична експертиза модульно-розвивальних підручників : монографія / А. В. Фурман, А. Н. Гірняк. – Тернопіль : ТНЕУ, 2009. – 311 с.
19. Шамелашвілі Р. М. Підручник для загальноосвітньої школи як феномен навчально-методичного комплексу та деякі питання його експертного оцінювання / Р. М. Шамелашвілі // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [редкол.]. – К. : Педагогічна думка, 2008. – Вип. 8. – 544 с. – С. 8–20.
20. Шестакова Л. Г. Взаимосвязь содержательных и процессуальных аспектов обучения в школьном учебнике: (В условиях дифференц. обучения) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. Г. Шестакова ; Рос. акад. образования ; Ин-т теории обр-ния и педагогики. – М., 1996.
21. Элер К., Золле К. Образ учебного предмета «социология» как непрофилирующей дисциплины по другим специальностям / К. Элер, К. Золле // Социологическое исследование. – 1997. – № 9. – С. 123–132.
22. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – М. : «Канон+», РООИ «Реабилитация. И. Т. Касавин», 2009. – 1248 с.

References

1. Artem'eva E. Ju. Osnovy psichologii sub'ektivnoj semantiki / pod red. I. B. Haninnoj. – М. : Nauka; Smysl, 1999. – 350 s.
2. Bruner Dzh. Psichologija poznaniya. Za predelami neposredstvennoj informacii. – М. : Progress, 1977. – 413 s.
3. Zhuk Yu. O. Ynformatyzatsiya obrazovaniya: nadezhdy y rysky : zb. pr. VI Mizhnarodnoi konferentsii «Novi informatsiini tekhnolohii dlia vsikh: navchalni seredovyshcha». – К. : Vydavnychiy dim «Akadempriodyka» NAN Ukrainy, 2011. – 512 s. – S. 301–307.

4. Zhuk Yu. O. Otsiniuvannia rivnia yakosti shkilnykh pidruchnykiv: model opratsiuvannia rezultativ apriornoi ekspertyzy / Yu. O. Zhuk // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats. – K. : Pedahohichna dumka, 2009. – Vyp. 9. – 664 s. – S. 7–18.

5. Zhuk Yu. O. Teoretyko-metodolohichni problemy formuvannia informatsiinoho osvithnoho prostoru Ukrainy [Elektronnyi resurs] / Yu. O. Zhuk // Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. – Zhovten 2007. – № 3. – Rezhym dostupu: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html>

6. Zhuk Yu. O. Dialektyka pedahohichnoho znannia v umovakh kompiuterno oriientovanoho protsesu navchannia / Yu. O. Zhuk // Kompiuter v shkoli ta simi. – 2011. – № 4 (92). – S. 3–7.

7. Zhuk Yu. O. Shkilni pidruchnyky na elektronnykh nosiiax: lohika aparatnykh zasobiv i lohika pedahohichnykh sposobiv / Yu. O. Zhuk // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats. – 2010. – Vyp. 1 (10). – S. 86–92.

8. Kasheeska B. (PNR). K koncepcii issledovaniia shkol'nykh uchebnikov / B. Kashevska, Je. Kubicel', V. Shimanderska // Problemyshkol'nogouchebnika. – Vyp. 5. – M., 1984. – S. 164–180.

9. Leont'ev A. N. Problemy razvitiia psihiki / A. N. Leont'ev. – M. : Izd-voAPNRSFSR, 1959. – 496 s.

10. Leont'ev D. Sub»ektivno-semanticheskie osnovaniia ocenki ivyboraknig massovogo sprosa / D. Leont'ev // Psihologija sub»ektivnoj semantiki: Istoki irazvitie / pod red. I. B. Haninoj, D. A. Leont'eva. – M. : Smysl, 2011. – S. 216–232.

11. Osgud Ch. Prilozhenie metodiki semanticheskogo differenciala k issledovaniyam po jestetike i smezhnym problemam / Ch. Osgud, Dzh. Susi, P. Tanenbaum // Semiotika i iskusstvometrija. – M. : Mir, 1972. – S. 278–297.

12. Petrenko V. F. Vvedenie v jeksperimental'nuju psihosemantiku: issledovanie form reprezentacii v obydennom soznanii / V. F. Petrenko. – M. : Izd-vo MGU, 1983. – 177 c.

13. Pometun O. I. Shkilnyi pidruchnyk novoho pokolinnia z istorii, yakyi vin? / O. I. Pometun // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats. – K. : Pedahohichna dumka, 2011. – Vyp. 11. – S. 477–484.

14. Psihologicheskij slovar / pod red. V. P. Zinchenko, B. G. Meshherjakova. – 3-e izd., pererab. i dop. – M. : Pedagogika-Press, 2003. – S. 610.

15. Topuzov O. M. Rol i mistse pidruchnyka v realizatsii kompetentnisnoho pidkholdu do navchannia / O. M. Topuzov // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats. – K. : Pedahohichna dumka, 2012. – Vyp. 12. – S. 241–247.

16. Filosofskij jenciklopedicheskij slovar / gl. redakcija: L. F. Il'ichov, P. N. Fedoseev, S. M. Kovalev, V. G. Panov. – M. : Sov. jenciklopedija, 1983. – 840 s.

17. Fransella F., Banister B. Novyj metod issledovaniia lichnosti. – M. : Progress, 1987. – 236 s.

18. Furman A. V. Psykhodydaktychna ekspertyza modulno-rozvyvalnykh pidruchnykiv : monohrafiia / A. V. Furman, A. N. Hirniak. – Ternopil : TNEU, 2009. – 311 s.

19. Shamelashvili R. M. Pidruchnyk dlia zahalnoosvitnoi shkoly yak fenomen navchalno-metodychnoho kompleksu ta deiaki pytannia yoho ekspertnoho otsiniuvannia / R. M. Shamelashvili // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats. / [redkol.]. – K. : Pedahohichna dumka, 2008. – Vyp. 8. – 544 s. – S. 8–20.

20. Shestakova L. G. Vzaimosvjaz' soderzhatel'nyh i processual'nyh aspektov obuchenija v shkol'nom uchebnike: (V uslovijah differenc.obuchenija) : dis. ... kand.

ped. nauk : 13.00.01 / L. G. Shestakova ; Ros. akad. Obrazovanija ; In-t teorii obr-nija i pedagogiki. – M., 1996.

21. Jeler K., Zolle K. Obraz ucebnoгo predmeta «sociologija» kak neprofilirujushhej discipliny po drugim special'nostjam / K. Jeler, K. Zolle // Sociologicheskie issledovanija. – 1997. – № 9. – S. 123–132.

22. Jenciklopedija jepistemologii i filosofii nauki. – M. : «Kanon+», ROOI «Reabilitacija. I. T. Kasavin», 2009. – 1248 s.

Жук Ю. А.

ВЛИЯНИЕ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА

В статье описывается методика использования технологии семантического дифференциала в экспериментальном исследовании по измерению связности понятий «учебник» и «учебный предмет» как ментальных образов, сформированных у школьника в процессе обучения, уделяется внимание специфике проведения исследования в условиях реального учебного процесса, приведены результаты экспериментального исследования. Показана возможность использования методов экспериментальной психосемантики для оценивания пользовательских качеств школьного учебника.

Ключевые слова: *школьный учебник, учебный предмет, ментальный образ, семантический дифференциал.*

Zhuk Yu.

INFLUENCE OF SCHOOL TEXTBOOKS ON THE FORMATION OF ACADEMIC SUBJECT IMAGE

This article describes the use of semantic differential technology in a pilot study on measuring connectivity of «textbook» and «academic subject» concepts as mental images formed in a pupil during learning process; attention is paid to the specifics of the study under real-life learning process, the results of the pilot study are represented. The possibility for use of experimental psychosemantic methods is shown for estimating of user characteristics of school textbook.

Keywords: *school textbook, academic subject, mental image, semantic differential.*

CONCEPT OF A TEXTBOOK ON PHYSICS

T. M. Zasyekina,

a Candidate of Pedagogical Sciences, a senior researcher

In the article, the conceptual fundamentals of the Physics textbooks design for the secondary school (7th–9th grades) and for the future profession-oriented school (10th–11th grades) are covered. The main problem which is solved by us is the specification of such concept of Physics textbook which would promote the implementation of the competence-based, personality-oriented and activity-based approaches and respond to the double matter of the school Physics course at the same time. In the other words, it is the definition of the priorities in the functions, the common and the different features of the structure and the methodological apparatus of the textbooks on Physics for the secondary school (7th–9th grades) and for the future profession-oriented school (10th–11th grades).

We consider that such criteria are: 1) the correspondence to the pupils' age opportunities and the development tasks; 2) the correspondence to the purpose and the tasks of the physics education content; 3) the interrelations between the general and the certain educational aims and tasks as well as the requirements to the education outcomes.

Paying a special attention to the pupils' age peculiarities we concretize the feasibility of the aims and tasks set in the standards and in the curriculum; select those academic material that determines its content, structure, and methodological apparatus of a textbook in accordance with the most significant psychological growth of the corresponding age category.

Textbook functions can be provisionally divided into invariant ones which do not change during the whole period of creating a textbook and variant that change under the impact of the social and cultural factors.

For the secondary school, a textbook on Physics is a complex informational model which reflects four elements of the pedagogical system, namely, education goals, education content, didactic processes, organizational teaching forms; it allows implementing them in practice. In the high profession-oriented school, the role of such complex model must be played by an educational series: the main course book-manual and the variative handbooks-appendixes that demonstrate the content in correspondence to the chosen education profile.

Both for the secondary and the high schools, we define the following invariant functions of an educational book: informational, transformational, systemizing, motivational, acquisition, and self-control, developmental, and upbringing ones.

For the secondary school, the variative functions are the following: cognitive (cognition), communicative, prognostics (prediction), and modelling ones. For the high school, these are the self-education function, representative, integrative,

compensational, coordinative, and regulatory ones (for the professional self-determination).

Keywords: *the structure of two concentrers of the Physics course, functions and methodological apparatus of a textbook on Physics, academic series*

Problem statement. In the secondary schools, the updated standard of the basic and the secondary education continues to be implemented. The feature of the comprehensive standard is the fact that it is formed in order to provide the deployment of the educational process based on three defining approaches: competence-based, activity-based and personality-oriented ones [3]. Despite it, educational areas content, its components, the state requirements for the students' comprehensive education meet the challenge of the basic and the high school in their sequential relationship that leads to the double-centered structure of the most school subjects. Therefore, the high-school physics course is designed on two logically completed concentrers, the content of which is consistent with the structure of a comprehensive secondary education: in the secondary school (7-9 grades), the logically completed basic course of physics, which lays the foundation of physical knowledge is studied; in the high school, studying physics is dependent on the education orientation.

In accordance with the theory and the methodology of teaching physics, the problem of developing a new educational and methodological provision which would ensure the educational innovations implementation is faced.

Analysis of the recent researches. Nowadays in the homeland pedagogy, different aspects of the competence-based, personality-oriented and activity-based approaches are actively studied. We are going to consider the issues related to the impact of these approaches on the theory and practice of academic books development in detail.

Analyzing the theory of creating textbooks, including the works of the scholars of the Institute of Pedagogy [1, 2, 3, 7, 8, 9], we can conclude that a textbook serves as a multifunctional didactic means the structure, content and analytical tools of which promote the academic goals achievement, are a carrier of the subject content and the teaching methods. Gradual or simultaneous changes of the targeted, the semantic and the procedural components of the education system have a significant influence on the concept of the textbook. For example, in the 70s of the XX century, the problematic learning idea has a direct influence on the restructuring of a considerable part of textbooks in the area of the organization of the pupils' active learning. In the 80s, the new trend in didactics is the development of the methods for the positive motivation towards the educational activity, avoiding the overload of the taught material, stimulating creative activities that appropriately define the procedural component of studying. In the 90's of the last century, in Ukraine, the modernization processes in the public secondary school is associated with the differentiation and individualization of learning. This is primarily due to the foundation of a new type of institutions (high schools, grammar schools, colleges and specialized schools, educational and industrial complexes, etc.), development

of curricula and varied programs. Correspondingly, it led to the change of the textbook concept. Common textbooks, the textbooks of the same type, universal textbooks are replaced with the new ones: variable textbooks (designed for the varied training programs or those ones which implement the content of the traditional curriculum in a new way), level textbooks (ordinary and advanced levels), differentiated (for the humanities and the natural sciences), two-level (those ones which are assigned for the different levels of studying the subject), authorial ones.

The search for the new textbook concepts, improvement of its models are ensured at present. In what way do modern education approaches have an influence on the concept of a textbook? In accordance with L. Neporozhnyia [6], from the standpoint of the competence-based approach, a textbook as a resource must perform the following functions: information and cognitive, developmental, synthesizing, research, practical, self-educational, educational functions, which are primarily aimed at the formation and the development of the key subject and the general subject competencies of the pupils. Each of these features predetermines the appropriate selection of the textbook components: text, tasks, and visual means. As it has been noted by M. Burda [1], a competency-oriented content of textbooks (for mathematics) should meet the following requirements: compliance of the school mathematics education with the socio-economic needs of the country; taking into consideration the peculiarities of the pupils' learning activities at the different levels of its content; strengthening the practical and the creative components of the educational content; the priority of the developmental learning function; the correspondence of the educational texts to the stage of cognition; the optimal combination of continuous and discrete mathematics; scientific and applied focus of the content.

Considering the current approaches to the textbook design, O. Pometun [7] points to its traditional functions: 1) it is a source of educational information that provides the content of educational standards for the pupils in an easy way; 2) a means of learning, through which the organization of the educational process, including the pupils' self-education is ensured.

By means of a textbook, the aims and the objectives of education are achieved. If the goal of education is to transfer the system of knowledge for the students, a manual gains the relevant features. If, except for the knowledge, we are interested in the development of the pupils' specific skills, these characteristics change. If we talk about the development of a child, particularly, about the personality oriented or the personality-centered learning, the textbook must include the elements that influence the emotional sphere of a child, his/her values, thought, culture and so on. There is no doubt that it is possible to combine or use different approaches in a textbook systemically [7].

We agree with the S. Trubacheva's opinion [9], who divides the textbooks functions into invariant ones that do not change in the process of creating textbooks and variable ones those functions that change under the influence of

the sociocultural factors. However, some traditional functions are modified or transformed and become the signs of variability. Therefore, the organization of the cognitive activity transformed into the motivational one, and then into the function of the pupils' cognitive abilities; the function of the pupils' homework organization became the self education function and, later, the function of the key competences formation; the systemizing function of a textbook transformed into the function of the pupils' orientation at their cognitive activity, and then into the function of the pupils' independent cognitive activity in the information space [9].

Developing the concept of physics textbooks, we pay special attention to the analysis conducted on a system of the requirements for a textbook in the history of the homeland physics didactics. A textbook on Physics reflects the priorities in the physics education and the educational goals that were set in the process of teaching physics at various stages of school physical education development. The role of textbooks in the educational system is conceptually represented primarily in the requirements that are put forward by theory and practice [2].

Setting the purpose of the article (problem statement). The main task that we must fulfill is to specify that physics textbooks concept, which would contribute to the implementation of the competence-based, the personality-oriented and the activity-based approaches and, at the same time, take into consideration the two-centered nature of the school physics course. In other words, it is to prioritize the functions, the common and the different features of the structure and the analytical tools in physics textbooks for the secondary school (grades 7–9) and the future profession-oriented school (10–11 grades).

The main body. It is necessary to analyze the objectives and the main tasks of teaching physics in the secondary and the high school. As for the primary school, they are defined in the foreword to the physics curriculum for the grades 7–9 [5]. As for the future profession-oriented school, it is known that it will be the second center, the content of which is formed in accordance with the basic physical principles and theories and are comprehended at a higher level of generalization (compared to the basic one (7–9 grades). Therefore, mastering course content of Physics of the second centre, in fact, the pupils study the same phenomenon depending on the education profile. The difference is that in the secondary school it is mainly the qualitative description of them whereas in the high school, it is theoretical and applied.

It should be notified that the double-centered structure of the school year is current since 2007. What is more, in practice, in the textbooks on physics for the 10th–11th grades, some paragraphs, explanations, examples are almost verbatim. Of course, avoiding repetition is completely impossible in the double-centered structure; however, it is necessary to restructure the content and the methodological apparatus of a textbook.

We consider that the criteria of the differences in the structure and the methodological apparatus of the textbooks for the secondary school (grades 7–9) and the high school (grades 10–11) are the following:

- compliance with the pupils' age opportunities and development tasks;
- compliance with the objectives and the tasks of the corresponding physical education centre;
- the ratio of the general and the specific educational goals and objectives, as well as the requirements for the learning outcomes.

Putting the pupils' age features on the first place, we:

- specify the realistic nature and the opportunity to achieve the set standards as well as the curriculum goals and the objectives (sometimes these figures are unsubstantiated, vast, and vague);
- select that textbook learning material, which determines its content, structure and methodological apparatus according to the psycho-pedagogical requirements. The main of them are the following: taking into consideration the most important psychological neoplasms respective to the age category, interpretation of the educational content in an accessible form, namely, writing the textbooks in a language that is correspondent to mastering its content by the pupils of a certain age category at the appropriate level and at the established time avoiding the primitive simplification and the vulgarisation of the scientific content; selection of the system tasks that would be interesting and objectively feasible for the pupils, relevant for their development level, previous comprehensive training and life experience, encouraging self-development and self-improvement.

Besides, we take into account that the following issues are important for the textbooks on physics:

- the appropriate analogy used to explain complex processes, introduce new terms, their explanation and use;
- sufficient and accurate explanations, samples of the design and solving typical examples, guidelines for the experimental skills formation;
- appropriate emotional presentation, relying on experience, description of interesting facts and real life situations, research, examples of the application of knowledge in practice and so on;
- adequate ratio: didactic units provided for the pupils' one-time learning and cognitive capabilities, the amount of manual sections and the number of training hours defined by the program;
- clearly structured, systematic sequence of the schoolbooks, the rational division of the text into the principal and supplementary;
- the perfect orientation apparatus (headings, signals, symbols, signs, etc.), availability of material or instructions in the tutorial to help to work on a book;
- appropriate use of illustrations.

Let us specify the key moments of the concept of the textbooks for the secondary schools (exemplified by a textbook which we developed for the 7th grade). Each section begins with a separate page, before the text paragraph there are the short headings «You are going to learn» and «Remember, » which are aimed to help pupils to learn the basic issues that will be considered and state what they should remember from the learned issues to comprehend the new material better. A

distinctive feature of these headings and the text that precedes each section is that they notify what it is not «about», but the reasons for the pupils to learn the material.

Text paragraphs contain the descriptions of the real-life situations based on the pupils' life experience that allows them to understand the nature of the physical phenomena and the applied nature better, to demonstrate the knowledge in Physics, its significance and usefulness. Additional material is presented in the sections «Physics around us» and «Interesting facts», which illustrates the paragraph with the examples from the history of physics, modern production and reality.

As physics begins to be studied from the 7th grade, in these books, we consider it necessary to provide the pupils guidance on the new forms of work organization (educational projects, front laboratory work) and the formation of the appropriate skills whereas the ability to solve physical problems is primary. The textbook contains the category «How to conduct laboratory researches», «How to create educational projects, » «Rules of solving and filling out physical problems.»

The sections «Examples of solving problems» and «Exercises» help to teach pupils to solve physical problems. Exercises include qualitative and computational tasks of varying complexity. The problematic situations collected under the heading «Explain» encourage pupils to search for the answers independently, to promote the opportunities to express their opinion, to evaluative judgments, that is to show their competence.

The pupils will be able to check the level of the comprehension of the achieved knowledge, acquired skills to apply that knowledge, explaining the essence of physical phenomena and processes by means of control questions and tasks headings «Tasks for knowledge control» (at the end of each section), «Quiz» (in end of each chapter). Among the control tasks of the topic there are complex ones that require the identification and the application of knowledge both from the areas related to physics and for other subjects (mathematics, biology, chemistry, etc.).

The equipment description and the brief instructions will help the pupils in preparing and conducting frontal laboratory researches. After each laboratory work there is a heading «My physical investigations», where pupils are offered some homework experiments and observations, which they can conduct on their own.

An effective means of forming the subject and the key competencies of pupils in learning physics is training projects. The textbook's how to implement educational projects section helps pupils to master this kind of work.

Developing V. Bezpalko's definition of the school textbook, we believe that a textbook on physics for the secondary school is an integrated information model that reflects the four elements of the educational system, namely, learning objectives, learning content, teaching processes, organizational learning, and, therefore, it allows to implement them in practice. Thus, physics textbook for the secondary school:

- implements the content and the objectives of the physical components of the State Standard of the basic and the full education («Natural Sciences» area) and curriculum in physics by means of the functions that are peculiar for it;

- provides the pupils' organization of teaching and learning and their intellectual activity;

- ensures the organization of the educational process at its main stages (perception, remembering, application, evaluation), has an effective tool for the organization of comprehension (questions, tasks, instructions, instructional materials, etc.);

- promotes the organization of various activities and communication between the participants of the educational process, differentiation, individualization and personalization of pupils' learning activities according to their cognitive abilities;

- ensures motivation for learning, stimulating cognitive interest, development of the pupils' intellectual and creative activity,

- promotes self-esteem and self-awareness skills, mastering the techniques of the pupils' mental activity (analysis, synthesis, comparison, generalization, etc.), formation of their ability to learn;

- contains the tasks for the organization of the teaching and research as well as the project work of pupils; inspection and self-monitoring of the teaching material; provides opportunities for the application of knowledge in different situations, the formation of pupils' key and subject competencies;

- forms the semantic reading skills, develops critical thinking, ability to express estimated opinions reasonably and the ability to use terminology;

- ensures the consideration of the basic psychological characteristics of this age group in the materials of a textbook; among them, the most important issues are such psychological neoplasms as «self-concept» and the feeling of being adult.

The key functions of the textbook on physics for the secondary school are the following: invariant functions, namely, informational, transformational, systematizing, motivational, comprehension and self-control, self-developmental and educational ones and invariant functions such as cognitive, communicative, predictive (forecasting) and modeling ones.

As for the concept of physics textbooks for the high school. Taking into consideration that the main task of the high profession-oriented school is to provide conditions for the qualitative education of the high school pupils in accordance with their individual inclinations, abilities, skills and needs, providing the pupils some vocational counseling for the future activities and capabilities of the constant spiritual self-identity, the studies are carried out differently, depending on the profile the pupils have chosen; it comprises the in-depth and the professionally oriented study of the cycle of the related subjects.

We consider that teaching physics in high school must take the compensatory function of the content correction to align it with the requirements of the rational professional choices of young people and a certain academic ability, which is found in learning the physics fundamentals.

In this case, the most effective didactic tool is not a separate textbook, but the educational series of two levels: ideological and profile-professional where the unifying criterion is useful knowledge. The criterion of the knowledge usefulness

provides not the educational material expansion, but the augment and the enrichment of the content by improving the knowledge systems; including methodological knowledge and the methods of the scientific cognition in it comprising the tasks that require research and development aimed at the subject and key competencies; the proper representation of the applied aspects of the subject in the content, in particular, the ones which apply to the occupational preferences of those who have chosen a certain study profile.

The features that distinguish these series is the fact that the worldview one is based on the integration and the professional-profile ones as well as the scientific knowledge differentiation.

One of the possible variants of the training series of the profiled-professional level is a set which consists of a reference book that contains the material of the whole physics course for the high school (the 10th and the 11th grades) as well as the variable appendixes to it, namely, the handbooks which implement the content of the certain special courses or the training modules. A set of such appendixes is determined by the specific profile. For instance, for the purely physical profiles, it may be some textbooks for the certain physics areas, the content of which is based on a combination of the phenomenological approach and the appropriate physical theories which are adapted to the studying the corresponding physical theories at the school level; the practical guides with the multilevel exercises and tasks; the handbooks that contain some non-fictional materials and the analysis conducted on the physical research, the topical news from the scientific laboratories, the descriptions and the tasks of the research projects and modern technologies, etc. For the profiles where physics is regarded as its basic subject (for example, for the technical, the technological, and the medical ones), such appendixes can be the applied handbooks (*A Collection of the Physics Tasks with the Biological Content*, *Physics of a Human*, *Physics of a Computer*, etc.). The educational content variability is determined by the degree of the pupils' independence, the appropriate selection of the content components that meet the cognitive needs of pupils as well as the focus of the content on the future professional activity and the formation of the professional thinking elements.

Both in the worldview and in the profiled-professional content of the physics course of the second concentre, the methodology of physics in its historical and contemporary perspective, reflection of the practical and the prognostics implementation of the physical (fundamental, integrated) knowledge of modern technologies must be laid.

We consider that the feasibility of this approach to the textbooks development will help to solve one of the hot-burning problems that is faced in the practice of the professional orientation of teaching physics, promote the improvement of the logic and the content representation, make it complete and integrate, avoiding unnecessary repetitions, which are caused by the two-concentered structure of the school physics course and ensure the fulfillment of the main tasks of the profession-oriented schools providing the conditions for the qualitative education of the high

school pupils in accordance with their individual inclinations, possibilities, abilities and professional preferences.

Therefore, the content, the structure and the methodological apparatus of an educational series on physics for the high school:

- must perform the compensatory function of the content correction for the purpose of making the content to meet the requirements of the rational professional choices of young people and have some certain academic inclinations, which are represented in the physics fundamentals studying;

- must correspond to the principle of the sequence between the education levels, expand the content ensure the more complex requirements for its comprehension and avoiding formal duplication;

- should facilitate the integrity of the formation of the fundamental (or philosophical) physical knowledge and professional self-determination of the high school pupils, form their training skills and the skills to solve problems in life, learning to learn;

- be aimed at the pupils' socialization, in other words, ensure those forms and methods in which students could realize their desire and intention (what I want), assess their personality features (what I can) and feel what the society requires from them (what I am required).

- take into account the basic psychological characteristics of this age group; among them, the most important ones is the ability to compare «image and me» with the requirements of the individual professions and the labor market situation, to design a professional plan and check it on this basis (by means of the «professional samples», the opportunities for the self-realization in various kinds of professional activities, etc.).

The key functions of a textbook on physics for the high school are the following: invariant ones, namely, informational, transformational, systematizing, motivational, comprehension and self-developmental as well as educational and upbringing functions and variant functions, which include the self-educational, representative, integrative, compensatory, coordination and regulatory (on the professional self-determination) functions.

We notify that the possibility of creating such educational kits is possible in case of making possible changes in the procedure of the textbooks competitive selection for the comprehensive secondary schools.

Conclusions. The development of the educational physics provision for the comprehensive secondary schools includes two conceptual factors: changes in the educational priorities and the two-concentered structure of the school physics course.

The criteria of the differences in the structure and the analytical tools of the textbooks for the secondary (7th – 9th grades) and the high (the 10th-11th grades) schools are the following:

- the correspondence to the age opportunities and the tasks of the pupils' development;

- the correspondence of the relevant physical education relevant to the goals and objectives;
- the ratio of the general and the specific educational goals and objectives as well as the requirements and the learning outcomes.

For the secondary school, a textbook on physics is an integrated information model that reflects the four elements of the educational system, namely, learning objectives, learning content, teaching processes, organizational learning and allows implementing them in practice. In the high profession-oriented school, the role of such complex models should be played by an educational series: the main textbooks and variative handbooks-appendixes that implement the content according to the selected training profile.

Both for the primary and the high schools, we find the following invariant textbooks features, namely, informational, transformational, systematizing, motivational, comprehension and self-developmental as well as educational and upbringing functions.

Variable functions of a textbook for the secondary school are cognitive, communicative, prognostics (forecasting), modeling ones whereas for the high school, they are self-educational, representative, integrative, compensatory, coordination and regulatory (on the professional self-determination) functions.

Література

1. Бурда М.І. Компетентнісна орієнтація змісту шкільних підручників з математики / М.І. Бурда // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Пед. думка, 2014. – Вип. 14. – С. 78–85.
2. Головко М.В. Становлення системи вимог до шкільного підручника в історії вітчизняної дидактики фізики / М.В. Головко // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Пед. думка, 2012. – Вип. 12. – С. 71–77.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>
4. Засєкіна Т.М. Розробка підручників з фізики для основної школи на засадах особистісно-орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів / Т.М. Засєкіна // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Пед. думка, 2012. – Вип. 12. – С. 372–376.
5. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Фізика. 7–9 класи. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 32 с.
6. Непорожня Л.В. Особливості розвитку науково-методичного забезпечення навчання фізики для основної школи з позицій компетентнісного підходу / Л.В. Непорожня // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Пед. думка, 2013. – Вип. 13. – С. 168–176.
7. Пометун О.І. Проектування шкільного підручника: вимоги і проблеми / О.І. Пометун, Н.М. Гупан // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Пед. думка, 2014. – Вип. 14. – С. 564–573.
8. Топузов О.М. Дидактична прогностика в контексті теоретико-методичного забезпечення створення сучасного підручника / О.М. Топузов // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Пед. думка, 2014. – Вип. 14. – С. 12–20.

9. Трубочева С. Е. Трансформація функцій шкільного підручника в умовах компетентнісного підходу / С. Е. Трубочева // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Пед. думка, 2011. – Вип. 11. – С. 17–22.

References

1. Burda M. I. Kompetentnisna orientatsiia zmistu shkilnykh pidruchnykiv z matematyky / M. I. Burda // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats. – K. : Ped. dumka, 2014. – Vyp. 14. – S. 78–85.

2. Holovko M. V. Stanovlennia systemy vymoh do shkilnoho pidruchnyka v istoriivi tchyzniano didaktyky fizyky / M. V. Holovko // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats. – K. : Ped. dumka, 2012. – Vyp. 12. – S. 71–77.

3. Derzhavni i standart bazovoi i povnoizahalnoi serednoi osvity [Elektronnyiresurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.mon.gov.ua/>

4. Zasiakina T. M. Rozrobka pidruchnykiv z fizyky dlia osnovnoi shkoly nazasadakh osobystisno-orientovanoho, diialnisnoho ta kompetentnisnoho pidkhdov / T. M. Zasiakina // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats. – K. : Ped. dumka, 2012. – Vyp. 12. – S. 372–376.

5. Navchalni prohramy dlia zahalno osvity navchalnykh zakladiv: Fizyka. 7–9 klasy. – K. : Vydavnychi dim «Osvita», 2013. – 32 s.

6. Neporozhnia L. V. Osoblyvostirozvytku naukovo-metodychnoho zabezpechennia navchannia fizyky dlia osnovnoi shkoly z pozytsii kompetentnisnoho pidkhdov / L. V. Neporozhnia // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats. – K. : Ped. dumka, 2013. – Vyp. 13. – S. 168–176.

7. Pometun O. I. Proektuvannia shkilnoho pidruchnyka: vymohy i problemy / O. I. Pometun, N. M. Hupan // Problemy suchasno hopidruchnyka : zb. nauk. prats. – K. : Ped. dumka, 2014. – Vyp. 14. – S. 564–573.

8. Topuzov O. M. Didaktychna prohnostyka v konteksti teoretyko-metodychnoho zabezpechennia stvorennia suchasnoho pidruchnyka / O. M. Topuzov // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats. – K. : Ped. dumka, 2014. – Vyp. 14. – S. 12–20.

9. Trubacheva S. E. Transformatsiia funktsii shkilnoho pidruchnyka v umovakh kompetentnisnoho pidkhdov / S. E. Trubacheva // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats. – K. : Ped. dumka, 2011. – Vyp. 11. – S. 17–22.

Заскїна Т. М.

КОНЦЕПЦІЯ ПІДРУЧНИКІВ З ФІЗИКИ

У статті розглядаються концептуальні засади розроблення підручників з фізики для основної (7–9 класи) та для майбутньої профільної (10–11 класи) школи. Визначаються пріоритетні функції підручників, спільні та відмінні ознаки їх структури й методичного апарату залежно від цілей і завдань кожного концентру фізичної освіти й визначальних загальноосвітніх підходів.

Ключові слова: *двоконцентрова структура шкільного курсу фізики, функції й методичний апарат підручників з фізики, навчальний комплект.*

КОНЦЕПЦИЯ УЧЕБНИКОВ ПО ФИЗИКЕ

В статье рассматриваются концептуальные основы разработки учебников по физике для основной (7–9 классы) и для будущей профильной (10–11 классы) школы. Главная проблема, которую мы решаем – это обоснование такой концепции учебников по физике, которая бы одновременно способствовала реализации компетентностного, личностно ориентированного и деятельностного подходов и учитывала двуконцентричность школьного курса физики. То есть установить приоритеты в функциях, общие и отличительные признаки структуры и методического аппарата учебников по физике для основной школы (7–9 классы) и для будущей профильной (10–11 классы) школы.

По нашему мнению, такими критериями являются: 1) соответствие возрастным возможностям и задачам развития учащихся; 2) соответствие целям и задачам каждого центра физического образования; 3) соотношение общих и конкретных образовательных целей и задач, а также требований и результатов обучения.

Поставив на первое место возрастные особенности развития учащихся, мы тем самым: конкретизируем реалистичность и достижимость поставленных в стандартах и учебных программах целей и задач; подбираем материал, соответствующий учебной программе и определяющий структуру и методический аппарат учебника, в соответствии с наиболее важными психологически новообразованиями определенной возрастной категории.

Функции учебников условно можно разделить на инвариантные, не изменяющиеся в теории и практике создания учебной книги, и вариативные, которые изменяются под воздействием социокультурных факторов.

Используя утверждение В. Беспалько, для основной школы учебник по физике рассматриваем как комплексную информационную модель, отображающую четыре элемента педагогической системы – цели обучения, содержание обучения, дидактические процессы, организационные формы обучения – и позволяющую реализовать их на практике. В условиях старшей профильной школы роль такой комплексной модели должен играть учебный комплект: основной учебник-справочник и вариативные пособия-приложения, реализующие содержание в соответствии с выбранным профилем обучения.

Как для основной, так и для старшей школы выделяем инвариантные функции учебной книги: информационную, трансформационную, систематизирующую, мотивационную, закрепления и самоконтроля, развивающую и воспитательную.

Вариативными функциями учебной книги для основной школы являются: когнитивная (познания), коммуникативная, прогностическая и моделирующая; для старшей – функция самообразования, репрезентативная, интегрируемая, компенсаторная, координационная и регулятивная (для профессионального самоопределения).

Ключевые слова: структура двух центров курса физики, функции и методический аппарат учебников по физике, учебный комплект.

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

І. В. Іванова,

кандидат педагогічних наук

Стаття присвячена проблемі конструювання змісту підручника для навчання студентів вищих немовних навчальних закладів професійного іншомовного спілкування. Автор визначає та описує дидактичні умови формування професійної іншомовної культурологічної компетентності засобами підручника з іноземної мови.

Ключові слова: *дидактична умова, професійна іншомовна культурологічна компетентність, підручник, міжкультурна комунікація, навчальний матеріал.*

Постановка проблеми. Однією із характерних рис сьогодення є динамізація та глобалізація процесу комунікації представників різних національних і лінгвокультурних спільнот. Інтеграція України у світовий академічний і професійний простір передбачає перехід до культуротворчої парадигми змісту освіти. За таких умов актуальною стає проблема підготовки майбутніх фахівців різних сфер діяльності до міжкультурного іншомовного спілкування.

Імовірно, що ефективне досягнення окресленої мети неможливе без підручника як основного засобу навчання. Саме тому особливої значущості набуває проблема підготовки якісно нових підручників/навчальних посібників для навчання студентів вищих немовних навчальних закладів професійного іншомовного спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема визначення дидактичних умов конструювання змісту підручника посідає одне з провідних місць у теорії навчання в цілому та теорії підручникотворення зокрема. Вона висвітлюється у наукових працях як дидактів (В. П. Беспалько, Н. М. Буринська, Д. Д. Зуєв, Я. П. Кодлюк, В. П. Корнеєв, В. В. Краєвський, О. М. Лебедев, І. Я. Лернер, Ф. Жерар, К. Роджер, О. М. Топузов, М. І. Тупальський, О. П. Околелов та ін.), так і авторів підручників з іноземних мов (Н. П. Басай, І. Л. Бім, Р. Ю. Мартинова, Р. П. Мільруд, В. М. Плахотник, В. Г. Редько, Н. К. Скляренко та ін.). Більшість вітчизняних дослідників розглядають проблему побудови моделі шкільного підручника (Н. П. Басай, К. О. Волошина, П. В. Мороз, В. М. Плахотник, В. Г. Редько, Г. Д. Щекатунова та ін.). Останнім часом з'являються і теоретико-практичні напрацювання стосовно структурування змісту підручника для вищих немовних навчальних закладів (І. М. Ключковська, Н. І. Ушакова). Однак аналіз науково-методичної літератури засвідчує, що практично повністю відсутні роботи, в яких досліджуються особливості

конструювання змісту підручника для формування у студентів професійної іншомовної культурологічної компетентності.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у визначенні та обґрунтуванні дидактичних умов формування професійної іншомовної культурологічної компетентності засобами підручника з іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Соціальне замовлення суспільства на рівень професійної майстерності сучасного випускника вищого немовного навчального закладу спрямоване на підготовку компетентних фахівців, мета якої полягає у формуванні у студентів професійної іншомовної культурологічної компетентності, де основним засобом має бути підручник. На основі аналізу сучасних підходів до визначення професійної компетентності та її компонентного складу, можна стверджувати, що професійна іншомовна культурологічна компетентність – це інтегрована професійно-особистісна характеристика фахівця, яка ґрунтується на сукупності компетенцій і предметних знань, умінь, навичок, досвіду та цінностей і передбачає його теоретичну та практичну готовність до здійснення професійної діяльності в умовах міжкультурної комунікації. Вона складається з мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, особистісно-оцінювального та емпатичного компонентів.

Визначення дидактичних умов формування професійної іншомовної культурологічної компетентності вимагає контент-аналізу досліджуваного явища. У філософії під умовою розуміють те, від чого залежить щось інше; суттєвий компонент комплексу об'єктів [9, с. 707]. Умову тлумачать також як необхідну обставину, яка уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [8]. В. І. Андреев стверджує, що педагогічні умови є результатом «цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення цілей» [1, с. 124]. Існує думка про те, що дидактична умова – це сукупність об'єктивних можливостей, обставин і заходів освітнього процесу, яку структуровано та спрямовано на досягнення мети (В. Ледньов, В. Ляудіс, А. Найн).

Узагальнюючи наявні у науковій літературі тлумачення, дидактичні умови формування професійної іншомовної культурологічної компетентності засобами підручника ми розуміємо як сукупність чинників, що зумовлюють цей процес і забезпечують його успішний розвиток. Варто зазначити, що досліджуване явище є багатокомпонентним утворенням, ефективність якого залежить від взаємозв'язку та єдності цих компонентів. До таких дидактичних умов ми зараховуємо:

1. Контамінацію та комплементарність підходів до навчання професійного іншомовного спілкування, домінуючим серед яких є культурологічний підхід.

2. Культурологічну насиченість текстового і позатекстового компонентів підручника (тексти для читання, мовленнєві зразки, ілюстративний матеріал).

3. Здійснення опори на рідну культуру студентів під час добору та організації навчального матеріалу підручника з метою організації процесу навчання як діалогу культур.

4. Орієнтацію на формування міжкультурної свідомості студентів під час конструювання змісту підручника.

Розглянемо детальніше кожну з умов. Термін «контамінація» тлумачать як «змішування двох або кількох подій під час розповіді ... вкраплювання подробиць однієї події до іншої ... виникнення нового слова, його форми або виразу внаслідок зближення, поєднання частин двох подібних ... форм, виразів. Контамінований – той, що виник внаслідок контамінації, а контамінуватися – утворюватися, виникати внаслідок зближення, поєднання ...» [2, с. 450]. Таким чином, перша виділена дидактична умова передбачає застосування комплексу підходів, які взаємодоповнюють один одного, керуючись тим, що процес конструювання змісту підручника для навчання професійного іншомовного спілкування є багатоаспектним механізмом. Враховуючи тему нашого дослідження, в основі знаходиться культурологічний підхід, який впливає на всі компоненти змісту освіти і відтворює тісний взаємозв'язок мови і культури. Культурологічний підхід ми розуміємо як навчання іншомовного спілкування у контексті культури, де поряд із оволодінням мовою відбувається формування у студентів навичок культурного усвідомлення, засвоєння культурологічних знань та формування культурологічної компетентності.

Компетентнісний підхід пов'язаний із формуванням професійної іншомовної культурологічної компетентності майбутніх фахівців, оскільки забезпечує інтеграцію міждисциплінарних зв'язків у освітньому процесі. Загальною ідеєю компетентнісного підходу є компетентнісно орієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї життєдіяльності [6].

Ми поділяємо думку В.Г. Редька, який зазначає, що компетентнісний підхід до навчання іншомовного спілкування проявляється, насамперед, у процесі комунікативної діяльності, коли студенти не тільки отримують певні прагматично спрямовані знання, але й виконують систему навчальних дій, що забезпечують оволодіння цими знаннями у практичній діяльності. Лише за умови, що кожен студент особисто братиме участь у виконанні навчально-комунікативних дій, усвідомить функціональне призначення їх у комплексі з іншими діями, дасть йому можливість набути досвіду мовленнєвої взаємодії в усній і письмовій формах [5]. З розвитком і розповсюдженням в українській освіті комунікативного підходу до навчання іноземних мов значно більше уваги стали приділяти використанню мови в певних культурних і соціальних ситуаціях. Було зроблено спробу інтеграції лінгвістичного та соціокультурного аспектів у процесі навчання іноземної мови. У зв'язку з цим змінилося сприйняття основної мети та змісту навчання. У межах нашого дослідження комунікативно-діяльнісний підхід означає орієнтацію на підготовку студентів до професійної діяльності з урахуванням можливих сфер і ситуацій іншомовного спілкування.

Застосування вищеокресленого комплексу підходів тісно пов'язане з іншими дидактичними умовами. Культурологічна насиченість текстового та

позатекстового компонентів підручника дасть змогу максимально охопити культурологічні категорії, характерні для професійних ситуацій, та в поєднанні мовних елементів з елементами культури познайомити студентів з новою для них дійсністю. Під час добору тем культурологічного характеру йдеться не просто про систематичну презентацію країнознавчих знань щодо країни, мова якої вивчається, а про необхідність навчитися бачити іншу культуру з позицій того, хто навчається. Реалізація цієї умови у змісті підручника з іноземної мови передбачає наявність тем і ситуацій, орієнтованих на культуру країни, мова якої вивчається; наявність фонових та енциклопедичних культурологічних матеріалів; наявність функціональних текстів – автентичних зразків друкованої інформації; наявність культурологічного маркованого мовного матеріалу, а саме – без еквівалентної, конотативної та фонові лексикої (фразеологізмів, ономастичних реалій, таких як антропоніми, топоніми тощо); наявність ситуацій – аналогів потенційно реального спілкування майбутніх фахівців із носіями мови, передусім з їхніми іншомовними партнерами; наявність ситуацій – уявних подорожей до визначних місць країни, мова якої вивчається.

Здійснення опори на рідну культуру сприятиме кращому сприйняттю іншої ментальності та стереотипів іншого світу через власну картину світу, забезпечує розвиток здатності представити свій світ представникам іншої культури. Знайомство з культурою мови, яка вивчається, здійснюється шляхом порівняння і постійного оцінювання знань та понять тих, які були набуті раніше, з новими, зі знаннями і поняттями про свою країну. Вивчення будь-якої іноземної мови неможливе без порівняння з рідною мовою. Вивчення культурних реалій інших країн також неможливе без подібних порівнянь зі своєю культурою, і часто цей процес супроводжується формуванням своєї національної ідентифікації [3, с. 32].

Характерною рисою для міжкультурної комунікації є первинність рідної картини світу і вторинність нерідної. Як стверджує в своїх роботах Г. Нойнер [11], оволодіння іншомовною культурою у процесі навчання іноземної мови не починається з абсолютного нуля. На момент навчання під впливом загального культурного фону рідного середовища у студентів уже сформована певна уява про культуру, що вивчається. До трьох типів факторів рідного соціокультурного середовища, що впливають на формування уяви про культуру, Г. Нойнер зараховує: 1) домінуючі соціально-політичні фактори (ставлення до країни, мова якої вивчається, стандарти власного соціокультурного середовища); 2) фактори суспільної соціалізації (навчання, робота, сім'я); 3) індивідуальні фактори (вік, стать, світогляд, інтелектуальні можливості). На його думку, під впливом цих факторів і рідної культури, (K1 – культура 1) кожним учасником діалогу культур буде створюватись «третя культура» – певне уявлення про культуру, що вивчається, (K2 – культура 2), яке відрізняється від реальної K2 [7, с. 18]. Відповідно до цього положення можна зробити висновок про те, що неможливо повністю відмовитись від використання рідної мови,

особливо, коли йдеться про навчання іншомовної культури. Використання рідної мови необхідне для правильного тлумачення культурологічних явищ і реалій з метою уникнення формування у студентів помилкових стереотипів.

Ще однією важливою дидактичною умовою вважаємо орієнтацію на формування міжкультурної свідомості, яка полегшує усвідомлення культурних розбіжностей між своєю та іншомовною культурами, позитивно впливає на підготовку студентів до міжкультурного спілкування та розвиток їхньої толерантності до представників іншої культури. Про усвідомлення культури країни, мова якої вивчається, спочатку говорили як про «п'яте вміння» поряд із читанням, письмом, аудіюванням і говорінням. Однак, на думку К. Крамш, якщо мова – це соціальний феномен, то культура стає суттю навчання мови [10]. Відповідно до цього, міжкультурна свідомість – це насправді не «п'яте вміння», а сума вмінь, про які доцільніше говорити як про компетенцію. Важливою умовою формування міжкультурної свідомості вважаємо розвиток таких міжкультурних умінь та навичок:

- встановлювати зв'язок між своєю та іноземною культурою;
- сприймати культуру, розпізнавати й використовувати різні стратегії, щоб встановити контакт із носіями іншої мови і культури;
- виконувати роль культурного посередника між своєю та іноземною культурою, ефективно розв'язувати непорозуміння й культурні конфлікти [4, с. 160].

На нашу думку, реалізація умови здійснення опори на рідну культуру та орієнтації на формування міжкультурної свідомості досягається шляхом презентації мовного матеріалу, який демонструє стилі спілкування та поведінки; включення до змісту підручника коментарів культурологічного характеру та словників-довідників реалій; добору ілюстративного матеріалу культурологічного характеру, таких як зразки семіотичної культури; звукового супроводу автентичних мовленнєвих матеріалів.

Висновки. Таким чином, до дидактичних умов формування професійної іншомовної культурологічної компетентності засобами підручника належать контамінація та комплементарність підходів до навчання професійного іншомовного спілкування, домінуючим серед яких є культурологічний підхід; культурологічна насиченість текстового та позатекстового компонентів підручника; здійснення опори на рідну культуру студентів під час добору та організації навчального матеріалу підручника; орієнтація на формування міжкультурної свідомості студентів під час конструювання змісту підручника.

Література

1. Андреев В. И. Педагогика / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2006. – 608 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2003. – 1440 с.
3. Малигіна М. Культура і мова ... Співіснування чи взаємопроникнення? / М. Малигіна // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 1. – С. 31–33.

4. Першукова О. О. З історії розвитку соціокультурних аспектів вивчення іноземних мов у Європі / О. О. Першукова // Іноземні мови. – 1999. – №4. – С. 16–19.
5. Редько В. Г. Компетентнісна парадигма побудови змісту навчання іншомовного спілкування в сучасній середній школі: лінгводидактичний аспект [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.media.ippo.kubg.edu.ua/.../redko_kompetentni
6. Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/
7. Сорокин П. А. Система социологии, социальная мобильность / П. А. Сорокин. – М., 1992. – С. 429.
8. Український тлумачний словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ukrainian_explanatory.academic.ru/184788
9. Философский энциклопедический словарь / глав. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев и др. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
10. Kramsch C. The Cultural Component of Language Teaching // Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]. – Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm
11. Nuener G. The role of sociocultural competence in foreign language learning and teaching / Sociocultural competence in language learning and teaching. – Strasbourg : Council of Europe, 1997. – P. 47–122.

Reference

1. Andreev V. I. Pedagogika / V. I. Andreev. – Kazan' : Centr innovacionnyh tehnologij, 2006. – 608 s.
2. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainскоi movy / uklad. i hol. red. V. T. Busel. – К. ; Irpin : VTF «Perun», 2003. – 1440 s.
3. Malyhina M. Kultura i mova... Spivisnuvannia chy vzaiemoprnyknennia? / M. Malyhina // Inozemni movy v navchalnykh zakladakh. – 2003. – № 1. – С. 31–33.
4. Pershukova O. O. Z istorii rozvytku sotsiokulturnykh aspektiv vyvchennia inozemnykh mov u Yevropi / O. O. Pershukova // Inozemni movy. – 1999. – № 4. – С. 16–19.
5. Redko V. H. Kompetentnisna paradyhma pobudovy zmistu navchannia inshomovnoho spilkuvannia v suchasni serednii shkoli: lnhvodyaktychnyi aspekt [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.media.ippo.kubg.edu.ua/.../redko_kompetentni
6. Savchenko O. P. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni vyshchii shkoli [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/
7. Sorokin P. A. Sistema sociologii, social' najamobil' nost' / P. A. Sorokin. – М., 1992. – С. 429.
8. Ukrainskyi tлумachnyi slovnyk [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://ukrainian_explanatory.academic.ru/184788
9. Fylosofskyi entsyklopedycheskyi slovar / hlav. redaktsiya: L. F. Ylychev, P. N. Fedoseev, S. M. Kovalev y dr. – М. : Sovetskaia entsyklopedyia, 1983. – 840 s.
10. Kramsch C. The Cultural Component of Language Teaching // Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]. – Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm

11. Nuener G. The role of sociocultural competence in foreign language learning and teaching / Sociocultural competence in language learning and teaching. – Strasbourg : Council of Europe, 1997. – P. 47–122.

Иванова И. В.

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СРЕДСТВАМИ
УЧЕБНИКА С ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Статья посвящена проблеме конструирования содержания учебника для обучения студентов высших неязыковых учебных заведений профессионального иноязычного общения. Автор определяет и описывает дидактические условия формирования профессиональной иноязычной культурологической компетентности средствами учебника по иностранному языку.

***Ключевые слова:** дидактическая условие, профессиональная иноязычная культурологическая компетентность, учебник, межкультурная коммуникация, учебный материал.*

Ivanova I.

**DIDACTIC CONDITIONS FOR THE FORMATION OF THE
PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGES CULTUROLOGICAL
COMPETENCE BY MEANS OF A TEXTBOOK ON FOREIGN
LANGUAGES**

The article deals with the problem of constructing the contents of a textbook for teaching students of higher non-lingual educational establishments professional foreign language communication. The author defines and describes didactic conditions of developing professional foreign language culturological competence by means of the foreign language textbook.

***Keywords:** didactic condition, professional foreign language culturological competence, textbook, intercultural communication, teaching and learning material.*

КРАУДСОРСИНГ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ УПРАВЛІНСЬКИЙ ІНСТРУМЕНТ І ЗМІСТОВА КОМПОНЕНТА НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА ДЛЯ КЕРІВНИКІВ

Г. М. Калініна

У статті розглянуто суть, зміст, концепти краудсорсингу, його переваги та недоліки як управлінського інструменту на концептуальних засадах конвергенції. Наведено класифікацію сфер застосування краудсорсингу, приклади краудсорсингових майданчиків і проектів у міжнародній практиці та презентовано інформаційні ресурси.

Ключові слова: *краудсорсинг, інтелектуальне співробітництво, «ресурси натовпу», соціальний капітал, Інтернет-технології, генерація ідей.*

Постановка проблеми. Виклики та багатовимірність розвитку сучасного суспільства, громадянського, вільного, демократичного, інформаційного та технологічного, детермінують застосування адекватних сучасних інструментів для покращення якості управління усіх соціальних сфер та якості людської життєдіяльності. Однак невирішеною в теорії та практиці управління залишається проблема неадекватності випереджального розвитку інформаційних технологій, соціальних мереж, інформаційних ресурсів управлінського призначення, інноваційних управлінських інструментів з їх повільним впровадженням менеджерами в практику діяльності. Це зумовлює розгляд сучасного інструменту – краудсорсинга, впровадження якого спрямоване як на підвищення ефективності дій менеджерів, так і конкурентоздатності й іміджу інституцій, які вони очолюють.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням становлення концепції краудсорсингу як інструменту розвитку бізнесу присвячені праці зарубіжних учених, журналістів і економістів – Мартіна Джайлса, Д. Танскотта, Джеффа Хау, Сусуму Огави та Френка Піллера, Еріка фон Хіппель та ін. [4; 5; 7]. У наукових виданнях і журналах праці вітчизняних науковців, зокрема Х. Іваненко, О. Косенко та Н. Старицької, Ю. Луценко, О. Мар'їної, О. Марченко, Е. Нищенко, Т. Циганкової та ін., наведено як вузькоспеціалізовані публікації, переважно для економічної сфери та маркетингу. Це свідчить про недостатній рівень вивчення цього феномену в різних наукових галузях, усвідомлення важливості цього управлінського інструменту та зумовлює необхідність його висвітлення у змісті навчального посібника для менеджерів.

Формулювання цілей статті. Мета статті – розкрити суть поняття «краудсорсинг», його концепти, переваги та недоліки як інноваційного управлінського інструменту, стан впровадження краудсорсингових проектів у зарубіжних країнах в контексті логіки його практичного застосування для керівників.

Виклад основного матеріалу. Розпочати виклад цієї проблематики варто з актуальності та передумов виникнення краудсорсингу як практико орієнтованої концепції.

Актуальність розвитку та застосування технологій краудсорсингу в державному управлінні обумовлена об'єктивним ускладненням і подорожчанням процесів загальнодержавного, регіонального та інших видів соціального управління. Наразі та й у найближчому майбутньому неможливо буде здійснювати в країні державний нагляд і контроль, розвиток державного управління без розробки й освоєння сучасних технологій управління, що ґрунтуються на Інтернет-технологіях. Завдяки їх застосуванню можливе забезпечення якісно нового та прозорого способу державного менеджменту, використання ресурсів, дебіюкратизації здійснення насправді громадських обговорень. Саме такі технології повинні зумовлювати модернізаційні перетворення у всій системі, забезпечувати раціональність та ефективність управлінської діяльності в державному секторі управління.

Виникнення та розвиток краудсорсингу безпосередньо пов'язані з розвитком нового типу суспільства – інформаційного, що детермінувало випереджальний розвиток ІТ, формування мережевої економіки знань, розвиток соціальних мереж, нових типів е-взаємодії й універсальних інструментів з метою розв'язання поставлених завдань.

У 2006 р. журналістом, письменником і редактором журналу «Wired» Джеффом Хау (англ. *Jeff Howe*) вперше запропоновано поняття «краудсорсинг» (англ. *crowdsourcing*, *crowd* – натовп і *sourcing* – використання ресурсів) у статті «Схід краудсорсинга». Автор розглядає його як акт передавання деяких виробничих функцій невизначеному колу осіб, вирішення поставлених виробничих завдань добровольцям, які координують свою діяльність за допомогою інформаційних технологій [10].

Джефф Хау у праці «Краудсорсинг. Колективний розум як інструмент розвитку бізнесу» (англ. *Crowdsourcing: Why the Power of the Crowd is Driving the Future of Business*) [5] наводить витoki виникнення концепції краудсорсингу, пов'язуючи їх з програмістами, які працювали над створенням операційної системи Linux, що була заснована на відкритому коді. Для свого розвитку вона потребувала праці багатьох програмістів, але обмеженість у коштах надихнула творців системи взяти на роботу аматорів та ентузіастів, які погодилися працювати за ідею, і це спрацювало. Саме Кен Томпсон є тим програмістом, який поділив працю над створенням операційної системи Linux на модулі та віддав її «натовпу» програмістів. Ця ідея розкривала більше, ніж просто залучення людей для отримання винагороди, це був проект ентузіастів, натхнених ідеєю.

На думку відомого журналіста The Economic Мартіна Джайлса, застосування краудсорсингу щільно та успішно спирається на використання соціальних мереж в інформаційному суспільстві. Він зазначає «... на допомогу індивідуальному інтелекту постійно приходить колективний розум» [4, с. 13].

Варто зазначити, якщо краудсорсинг інтегрує людські й інтелектуальні ресурси, то соціальні мережі, завдяки яким він застосовується, істотно спрощують процес інтеграції різних ресурсів великої кількості людей. Так, автори книги «Вікіноміка. Як масове співробітництво змінює все» Дон Тапскотт, Ентоні Д. Вільямс наголошують: «Доступність інформаційних технологій зростає, надаючи інструменти співробітництва, створення цінностей та конкуренції практично кожному. Це надає можливість людям вільно брати участь у процесі інновацій і створення цінностей в кожній економічній галузі» [7]. Ця праця, присвячена осмисленню феномену «відкритої» мережної економіки, стала яскравим прикладом відкритого краудсорсингового проекту, оскільки до написання цієї книги можуть долучитися всі бажаючі з лютого 2007 р., так як вона функціонує у режимі відкритого редагування на відповідному Інтернет-сайті [12]. Назва книги походить від термінів «вікі» та «економіка»: «Вікі» – це веб-сайт, структура й зміст якого може змінюватися користувачами за допомогою інструментів, закладених на самому сайті. Термін «вікі», чи «wiki-wiki» (з гавайської мови означає «швидко»), було введено програмістом Говардом Кенінгемом [2]. Звісно, у процесі створення книги автори також зважили на популярність найуспішнішого вікі-проекту «Вікіпедія» (відкрита енциклопедія) [13].

Так, відомий вчений у галузі економіки Ерік фон Хіппель (*Eric von Hippel*) називає краудсорсинг «... інновацією з розрахунку на користувача», тобто виробники покладаються на користувачів не лише у питанні формулювання потреб, але й у визначенні продуктів і вдосконалень, які б задовольнили ці потреби [3].

Загалом застосування краудсорсингу розрізняється за тематикою, за видом одержуваного результату, і за категорією залучення людей. Наразі найбільш повною й прийнятною для використання є узагальнений варіант класифікації краудсорсингу за категоріями застосування, запропонований редакцією порталу Crowdsourcing.ru [9].

І. За сферою життя

а) *У бізнес-сфері* – цей метод є ефективним інструментом, який дозволяє з мінімальними витратами коригувати розвиток бізнесу. Проект на основі краудсорсингу – E-generator.ru [6], це, по-суті, приклад колективної творчості в галузі генерації ідей («брейнштормінг» або «мозковий штурм») як метод, який може бути застосований як у будь-якій галузі реклами й маркетингу, так і в освіті). Експертне співтовариство генерує пул ідей на задану замовником тему, переможці отримують матеріальні бонуси. Додаткова схема монетизації проекту – продаж доступу до архіву ідей, зібраного за час над роботи проектом.

б) *У соціальній сфері* – рішення будь-якого спектру завдань, пов'язаних з громадською діяльністю, взаєминами між людьми, благодійністю. До цієї підкатегорії потрапляють такі проекти, як пошук зниклих людей, збір коштів на будівництво школи у вашому районі тощо. Наприклад, краудсорсинг-проект щодо

складання Оксфордського англійського словника (Oxford English Dictionary).

Український проект «Зробимо Україну чистою» – це екологічний проект за громадською ініціативою з прибирання своїх міст, яка відбувається кожного року навесні з використанням елементів краудсорсингу. Український проект «Донбаський діалог» є першим кроком створення першої професійної української краудсорсингової платформи, основним завданням якої є створення діалогового простору для дискусій в місцевих громадах і на регіональному рівні, а також відпрацювання методик ведення цього діалогу з архіважливих для усієї країни проблем [8].

в) У *політичному/державному управлінні* – найперше сюди потрапляють проекти обговорення різних законів та інших державних ініціатив. Найбільш сміливим безпрецедентним випадком законотворчого краудсорсингу в Європі є досвід прямої демократії, який належить Ісландії. За ініціативою Президента Ісландії було проведено референдум у 2011 р. та вирішено написати нову конституцію країни, залучивши до цього процесу звичайних громадян, а майданчиком написання розділів конституції обрали соціальні мережі, такі як Facebook, акаунт на Twitter, сторінка фотохостингу Flickr і канал на YouTube. Саме на цих соціальних майданчиках, а не на державних сайтах усі бажаючі могли залишати свої коментарі та побажання стосовно проекту нової конституції країни, процес написання якої – від початку реалізації ідеї до затвердження проекту конституції Ісландії парламентом і підписання президентом – тривав 2, 6 роки. Таким чином, вона стала першою у світі конституцією, написаною за допомогою краудсорсинга, тобто колективними зусиллями громадян цієї країни [1].

II. За типом вирішуваних завдань краудсорсинг поділяється на: створення продукту (контенту); голосування; пошук рішення; збір інформації; збір думок; тестування; службу підтримки; збір коштів – краудфандинг.

Під час розгляду феномену краудсорсинга основну увагу необхідно поділити перевагам і ризикам від його застосування.

Переваги використання краудсорсинга багато в чому залежать від суті поставленої задачі. Отже, зазначимо деякі узагальнення.

1. Широке охоплення аудиторії досягається автоматично, пропонуючи рішення задачі великій групі потенційних виконавців, а замовник при цьому не прикладає додаткових ресурсів або зусиль.

2. Залучення користувачів до розв'язання задач є фактично ключовим моментом технології краудсорсингу, тобто людина береться виконувати завдання, обмінюється ідеями, обговорює результати роботи, розповідає про проект своїм друзям (особисто чи у соціальних мережах), отже, людина найімовірно вмотивована та надзвичайно важлива для організації.

3. Безліч варіантів і різноманітність вибору ідей для розв'язання задач стосуються створення будь-якого виду контенту або пошуку рішення, тобто замовник отримує у своє розпорядження величезну кількість варіантів, серед яких він з набагато більшою ймовірністю знайде те, що шукав. Варто зверну-

ти увагу, що краудсорсинг найчастіше не має регіональних чи взагалі будь-яких меж. Варіанти рішень або ідей люди надсилають з різних континентів, вони є представниками різних професій і мають різний досвід – власне, це і створює величезну різноманітність вибору.

4. Визначити єдиноможливий варіант вирішення поставленого завдання найчастіше вдавалося винятково із застосуванням краудсорсинга. Це насамперед стосується наукової сфери, де унікальність рішення значно важливіша, ніж його креативність. Багато складних питань у медичній, космічній, технологічній, інформаційній сферах були успішно вирішені аматорами та ефективними практиками, ніж кваліфікованими фахівцями чи вченими певної наукової галузі.

5. Фіксовані терміни проектів дозволяють не затягувати вирішення питань, а навпаки – мати чіткі часові орієнтири, в які повинні вкластися учасники проектів.

6. Економія фінансових ресурсів – це передусім економія в маркетинговій складовій. Краудсорсинг дійсно дозволяє досягати значних або вагомих результатів із меншими витратами. Це обумовлено тим, що фінансову винагороду отримує лише один або декілька переможців, а людей, залучених у цілому, набагато більше.

7. Розвиток творчого потенціалу та ідей. Краудсорсинг – це, по-суті, насичене Інтернет-середовище, генеруюча висока напруга від сотень незнайомих один одному людей з діаметрально протилежними поглядами та характерами, які є самовмотивованими та об'єднаними інтересом до поставленої проблеми. Мистецтво краудсорсингу полягає в тому, щоб спрямовувати енергію партнерів-конкурентів у конструктивне русло, агрегувати результати їх дій в оптимальне вирішення проблеми. Колективний розум онлайн-спільноти посилюється об'єднаним керуванням, і краудсорсери не лише виконують завдання, але й реалізують свої мрії, розвивають свій творчий потенціал, підтверджують власні амбіції, отримують задоволення від процесу, суспільне визнання, схвалення та підтримку результату власної діяльності.

У процесі структурування матеріалу необхідно звернути увагу на слабкі місця та суперечки навколо застосування краудсорсинга.

Першою слабкою ланкою є думка противників краудсорсингу про те, що «натовп» не може бути розумним та не здатен створити щось важливе та цінне, тому що він складається з надто різних людей, які не зможуть домовитися і видати продуктивне вирішення проблеми. Найчастіше продуктивне рішення може бути отримане, якщо використовувати принцип самоорганізованої спільноти. Учасники краудсорсингового проекту відсівають неправильні рішення та у підсумку видають вірний результат. Проте у більшості випадків цей вибір за них повинен зробити сам замовник. Прикладом є історія зі створенням пісні з нагоди передачі королевою Беатрикс трону Королівства Нідерландів своєму синові Віллем-Олександрю [11].

Наступною слабкою ланкою є несправедливий принцип винагороди,

оскільки приз отримує лише обмежена кількість людей – один чи декілька, а решта ж, по-суті, грудилася задарма. Саме тому професіонали не долучаються до краудсорсинг-проектів, адже занадто цінують свій час і не витрачають його марно, навіть заради соціально привабливих ідей. Ще одним недоліком варто назвати ризики щодо втрати інформації. Рішення розв'язання завдань найчастіше виставляються в публічному доступі для загалу, і угода про конфіденційність не завжди допомагає замовникові.

Краудсорсингові технології – це інноваційні універсальні технології, що реалізуються через мережу Інтернет суб'єктами громадянського суспільства в громадських, комерційних і державних інтересах. Більшість із тих проектів, у яких застосовуються краудсорсингові технології, має аналоги в політичній, адміністративній, юридичній та бізнес-практиці, тобто вони є запозиченими, однак відрізняється тим, що суб'єктом/«власником»/оператором цих технологій є «народний актор» (громадський активіст, громадська некомерційна організація, громадська ініціативна група та ін.).

Активне застосування в державному управлінні краудсорсингу пов'язане з розвитком сучасних ІКТ-технологій, соціальних мереж та різного роду діалогових Інтернет-майндчиків. Краудсорсинг дозволяє органам публічної влади приймати більш ефективні управлінські рішення з урахуванням думок, пропозицій, вимог і потреб населення (міст, області, країни в цілому) через залучення до вирішення завдань, що стосуються сфери його інтересів, шляхом надання можливості висловлювати ідеї та пропозиції, а також обговорювати, оцінювати, втілювати у життя ці пропозиції. Зазвичай обговорення відбуваються як в режимі голосування, так і збору конкретних думок і пошуку рішень. Органи державної влади та ієрархічної регіональної структури управління, застосовуючи краудсорсинг, залучають необхідну їм цільову аудиторію споживачів державних послуг (населення, бізнес-партнерів, громадські об'єднання тощо) до вирішення нагальних чи пріоритетних проблем соціально-економічного напрямку або особистісних проблем громадян. Зацікавлена спільнота за допомогою Інтернету розв'язує задачу або вирішує проблему (наприклад, у екологічній, комунікаційній чи соціокультурній сфері, проблема безробіття серед молоді тощо), витрачаючи на це свій вільний час, знання та досвід фактично безкоштовно. Основою всіх проектів, у яких використовується краудсорсинг, є талановиті люди. Це переважно альтруїсти та гуманісти, які готові працювати за ідею та жертвувати своїм часом, які не стільки прагнуть заробити грошей, скільки отримати моральне задоволення від роботи та мати можливість проявити себе, зробити соціально значущу і персонально важливу справу на користь окремої людини, громади та країни у цілому – все це має найбільш ціннісне значення для них.

Краудсорсинг у державному управлінні – це, насамперед, технологія залучення споживачів владних послуг (населення, бізнес, громади тощо) у процес соціальної взаємодії з органами державної влади та передача їм функцій співучасті в процесі розробки й прийняття рішень, що належать до різних

напрямів їхньої життєдіяльності, на підставі публічної оферти, яка не передбачає укладення трудової угоди.

У процесі комунікації громадян з органами державної влади може бути використана технологія краудсорсингу з метою гармонізації відносин у системі «громадяни – суспільство – держава», а також для активного «громадянського опору» стосовно тих чи інших нерациональних, руйнівних або негативно забарвлених державних чи регіональних практик, ініціатив або інститутів. Застосування краудсорсингових технологій у соціальній, бізнес та державній сферах надає можливість:

- економії фінансових, людських, інформаційних, енергетичних та часових ресурсів;
- рационального використання знань, умінь, досвіду та інтересів як «наत्वпу», так і окремої конкретної людини;
- створення нових сприятливих умов для налагодження ефективної комунікації з цільовою аудиторією споживачів послуг або для сервісного забезпечення життєдіяльності людини;
- підвищення ефективності пошуку та поширення соціально значущої інформації;
- зниження ризиків краудсорсинг-проектів;
- збільшення інтелектуальної цінності даних за допомогою тегування, рейтингів і відгуків, а також презентація на їх основі соціальних рекомендацій вирішення проблем для ширшого загалу користувачів;
- заохочення усіх активних суб'єктів до прийняття участі в процесі формування колегіальних і прозорих управлінських рішень та підвищення відповідальності громадян та суспільства в цілому у процесі їх впровадження з метою розвитку свого міста, області, країни;
- участі та доступу до результатів праці необмеженої аудиторії завдяки масштабності проектів;
- завершення проектів за короткий термін.

Висновки. Краудсорсинг – це витончений спосіб делегування віддаленій спільноті користувачів розв'язання бізнес-задач або життєво важливих завдань через Інтернет-мережу, що розглядається як середовище та соціальний інструмент ефективної комунікації. Інтернет-мережа сприяла розквіту краудсорсинга, який може слугувати основою моделі нового ринку праці та нової online-економіки, а також стала середовищем і засобом його реалізації.

Краудсорсинг за короткий проміжок часу став потужним і дієвим управлінським інструментом, застосування якого в управлінні, бізнесі, різних соціальних сферах дозволяє розв'язувати актуальні, соціально важливі та нагальні задачі, використовуючи при цьому спільний інтелект, знання, компетентність як кваліфікованих фахівців, так й активних, креативних і небайдужих пересічних громадян.

Отже, краудсорсинг – це сучасний універсальний управлінський інструмент пошуку нових ідей та коштів із застосуванням ІКТ-технологій. Краудсорсинг

розглядається і як сучасна інноваційна управлінська технологія, що ґрунтується на концептуальних засадах конвергенції та розглядається як синкретизм і взаємопроникнення інтелектуальних, комунікаційних та інформаційних технологій, запровадження яких забезпечує ефективне розв'язання менеджерами бізнес-задач і успішну реалізацію проектів на практиці в різних соціальних сферах.

Література

1. Академик : словарь [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1527742>
2. Веб-сайт Верда Кенінгема [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://c2.com/cgi/wiki?WelcomeVisitors>
3. Вікіпедія – вільна енциклопедія. «Краудсорсинг» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Краудсорсинг>
4. Джайлс М. Настоящие друзья / Мартин Джайлс // Мир в 2050 году / под. ред. Д. Франклина и Дж. Эндрюса. – М. : Манн, Иванов и Фербер, Эксмо, 2013. – С. 13.
5. Джефф Хау. Краудсорсинг. Коллективный разум как инструмент развития бизнеса. – М. : Альпина Паблишер, 2012. – 288 с.
6. Интерактивное творческое агентство «Е-генератор» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.e-generator.ru/>
7. Танскотт Д. Викиномика. Как массовое сотрудничество изменяет все – [Електронний ресурс] / Д. Тапскотт, Э. Д. Уильямс. – М. : Best Business Books, 2009. – 392 с. – Режим доступу: [<http://www.likebook.ru/books/download/98707/>]
8. BiggggIDEA. Донбасский диалог [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://biggggidea.com/project/846/#>
9. Crowdsourcing.ru. Портал крауд-сервисов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://crowdsourcing.ru/>
10. Howe J. Crowdsourcing: Why the Power of the Crowd is Driving the Future of Business [Electronic resource] / J. Howe. – Mode of access: <http://www.bizbriefings.com/Samples/IntInst%20—%20Crowdsourcing.PDF>
11. Koningslied (Officiële uitgave) [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.youtube.com/watch?v=MEUKyKb4g6k#t=11>
12. The Wire [Electronic resource]. – Mode of access: <http://http://www.newparadigm.com/>
13. Wikinomics: How Mass Collaboration Changes Everything [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.wikinomics.com/>

References

1. Akademik : slovník [Elektronníj resurs]. – Rezhim dostupu: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1527742/>
2. Veb-sajt Verda Keninghema [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupu: <http://c2.com/cgi/wiki?WelcomeVisitors/>
3. Vikipedija – viljna encyklopedija. «Kraudsorsyng» [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupu: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Kraudsorsinf>
4. Dzhajls M. Nastojashhie druž'ja / M. Dzhajls // Mir v 2050 godu / pod. red. D. Franklina i Dzh. Jendrjusa. – M. : Mann, Ivanov i Ferber, Jeksno, 2013. – S. 13.

5. Dzhaff Hau. Kraudsorsing. Kollektivnyj razum kak instrument razvitiya biznesa. – M. : «Al'pina Pablisher», 2012. – 288 s.
6. Interaktivnoe tvorcheskoe agentstvo «E-generator» [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: <http://www.e-generator.ru/>
7. Tanskott D. Vikinomika. Kak massovoe sotrudnichestvo izmenjaet vse [Elektronnij resurs] / D. Tapkott, Je. D. Uil'jams. – M. : Best Business Books, 2009. – 392 s. – Rezhim dostupu: [<http://www.likebook.ru/books/download/98707/>]
8. BiggggIDEA. Donbasskij dialog [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: <https://biggggidea.com/project/846/#>
9. Crowdsourcing.ru. Portal kraud-servisov [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: <http://crowdsourcing.ru/>
10. Howe J. Crowdsourcing: Why the Power of the Crowd is Driving the Future of Business [Electronic resource] / J. Howe. – Mode of access: <http://www.bizbriefings.com/Samples/IntInst%20—%20Crowdsourcing.PDF>
11. Koningslied (Officiële uitgave) [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.youtube.com/watch?v=MEUKyKb4g6k#t=11>. – Title from screen.
12. The Wire! [Electronic resource]. – Mode of access: <http://http://www.newparadigm.com/>
13. Wikinomics: How Mass Collaboration Changes Everything. – [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.wikinomics.com/>

Калиніна Г.М.

КРАУДСОРСИНГ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ И КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЯ

В статье рассмотрены сущность, содержание и концепты понятия «краудсорсинг», охарактеризованы основные его преимущества и недостатки как современного управленческого инструмента. Указаны социальные сферы и систематизированы основные бизнес-задачи, которые успешно могут быть решены с помощью применения краудсорсинга. Систематизированы примеры успешного использования данного инструмента в международной практике, информационные ресурсы эффективно действующих краудсорсинговых площадок и проектов.

***Ключевые слова:** краудсорсинг, интеллектуальное сотрудничество, социальная психология, «ресурсы толпы», эффективное управление, общественное мнение, социальные знания, социальный капитал, Интернет-технологии, генерация идей, бизнес-задачи.*

CROWDSOURCING AS INNOVATIVE MANAGERIAL TOOL AND CONTENT COMPONENT OF A TEXTBOOK FOR MANAGERS

In the article a concept of «crowdsourcing»: its essence, substance, advantages and defects as management tool are considered.

Calls and multidimensionality of development of modern society as civil, free, democratic, the informative and technological determined the application of adequate modern instruments for the management quality improvement of all social spheres. In this connection consideration of crowdsourcing as modern innovative management tool is scientific and practical issue of the day, solving of that is directed both to the increase of managers' actions efficiency and to the competitiveness and image creation of institutes they lead. Logic of exposition of crowdsourcing as an innovative management tool is given basing on integrative conceptual principles of scientific approaches. Crowdsourcing is modern management tool, that is based on conceptual principles of convergence and that is examined as syncretism and interpenetrations of intellectual, communication and information technologies, the introduction of that provide an effective solving of managers' business-tasks and successful realization of projects in practice in different social spheres.

Examples of the use of this instrument in international practice are given, the informative resources of crowdsourcing grounds and projects are indicated.

Social spheres and basic business-tasks that can be successfully solved due to application of crowdsourcing are distinguished.

Keywords: *crowdsourcing, intellectual cooperation, social psychology, good governance, «resources of the crowd», public opinion, social skills, social capital, Internet of technologies, generating ideas, business challenges.*

ДЕРЖАВНИЙ КОНТРОЛЬ ЗА ДІЯЛЬНІСЮ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ЗМІСТІ ПОСІБНИКА ДЛЯ КЕРІВНИКІВ РІЗНИХ РІВНІВ У СФЕРІ ОСВІТИ

Л. М. Калініна,

доктор педагогічних наук, професор;

Т. М. Куценко,

здобувачка Інституту педагогіки НАПН України

У статті представлено розроблену прогностичну модель оцінювання діяльності початкової школи, яка відображає принципово важливі для органів управління освітою та споживачів освітніх послуг параметри оцінювання школи I ступеня і охоплює показники вхідних ресурсів, організації процесу надання початкової освіти, результатів початкової освіти.

Ключові слова: державний контроль за діяльністю початкової школи, оцінювання діяльності початкової школи, об'єкти оцінювання у початковій школі.

Постановка проблеми. Забезпечення якості освіти є одним із стратегічних пріоритетів державної освітньої політики України на шляху її утвердження як сучасної європейської демократичної держави. У зв'язку з цим постають питання підвищення вимог до управління освітою, зокрема забезпечення ухвалення важених управлінських рішень на основі об'єктивної та вичерпної інформації про стан і процеси, що відбуваються на кожному рівні освіти.

Одним із найважливіших рівнів освіти є початковий, що закладає фундаментальну основу для успішного навчання впродовж життя. Саме в початковій школі формуються основні елементи навчальної діяльності, позитивне ставлення до навчання, уміння читати, писати, рахувати, проявляються та розвиваються індивідуальні творчі здібності дитини, здобувається досвід спілкування і співпраці в різних видах діяльності.

Необхідною умовою забезпечення якості початкової освіти є об'єктивне, усебічне оцінювання та аналіз діяльності початкової школи, насамперед державними органами управління освітою, під час здійснення заходів державного контролю. Проте в сучасній системі державного контролю за діяльністю початкової школи існують невирішені проблеми: відсутність офіційно затверджених науково обґрунтованих показників якості початкової освіти; спрямованість змісту державного контролю на визначення ресурсного забезпечення школи; відсутність координації діяльності між вищими і нижчими ієрархічними рівнями в системі державного контролю; невизначеність потоків інформації та недостатнє інформаційне забезпечення ухвалення управлінських рішень щодо стратегії розвитку початкової школи; недосконалість та неузгодженість нормативно-правового забезпечення державного контролю;

непрозорість системи державного контролю за діяльністю початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналітичний огляд наукових джерел з теорії та методики управління освітою, наведений у працях Л. Грицяк [3], Л. Калініної [14], Т. Куценко [9], Т. Лукіної [11], В. Мануйленко [12], Л. Парашенко [15] та ін., дає можливість зробити висновок, що питання здійснення державного контролю за діяльністю початкової школи є недостатньо розробленими. Вади сучасного державного контролю за діяльністю початкової школи пов'язані, насамперед, з невідповідністю змісту державного контролю за діяльністю початкової школи її особливостям, тобто з відсутністю показників і критеріїв оцінювання, що розроблені спеціально для початкової школи та які враховують особливості її діяльності [9].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є висвітлення специфіки державного контролю за діяльністю початкової школи та прогностичної моделі оцінювання органами управління освітою діяльності початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Державний контроль за діяльністю початкової школи є функцією системи управління освітою, що забезпечує зворотний зв'язок у ній з метою отримання повної, об'єктивної та достовірної інформації про стан реалізації початковими школами державної освітньої політики. Здійснення заходів державного контролю полягає у вивченні, аналізі та співставленні фактичної діяльності початкової школи з визначеними державними вимогами до неї, виявленні відхилень і порушень у виконанні встановлених завдань початкової освіти та причин, що призводять до цього, з метою їх недопущення у подальшому, а також у визначенні тенденцій розвитку початкової освіти в цілому. Така специфіка контрольної функції управління дає змогу виокремити її серед інших функцій управлінського циклу й зумовлює відповідну діяльність спеціально уповноважених органів і їх посадових осіб, щорегламентується нормативно-правовими актами у сфері контрольно-наглядової діяльності.

Державний контроль за діяльністю початкової школи має усі ознаки системності та охоплює статичну складову, яка представлена суб'єктами і об'єктами контролю, та динамічну, що представлена заходами державного контролю у початковій школі, які поділяються на такі різновиди, як атестація, ліцензування та інспектування. Особливості кожного з видів державного контролю за діяльністю початкової школи знаходять прояв у цільовому, змістовому, організаційному, методичному та результативному компонентах.

У результаті дослідження сучасної системи державного контролю за діяльністю початкової школи в Україні Т. Куценко визначено, що основною умовою ефективності здійснюваних заходів контролю є застосування показників і критеріїв оцінювання, які відповідають змісту та особливостям діяльності початкової школи [9].

Нині існує чимало фундаментальних досліджень, зокрема академіків НАПН України О. Савченко [16], Н. Бібік [1], М. Вашуленко [13], щодо розроблення й обґрунтування показників оцінювання сучасної початкової школи, а також світового досвіду оцінювання якості освіти вітчизняної вченої О. Локшиної [10] та інших.

Ураховуючи попередній досвід розроблення показників оцінювання школи І ступеня, керуючись домінуючим у науково-педагогічній літературі підходом до оцінювання навчальних закладів через оцінювання їх ресурсного забезпечення, процесу надання освіти та її результатів, зважаючи на особливості діяльності початкової школи, розроблено власну прогностичну модель оцінювання діяльності початкової школи. Її складниками є об'єкти оцінювання (показники), тобто те, що необхідно перевірити в початковій школі, щоб оцінити якість її роботи; характеристики цих показників, які конкретизують, що саме підлягає оцінюванню; способи і критерії оцінювання.

Під час побудови прогностичної моделі оцінювання діяльності початкової школи ми вважали за потрібне мінімізувати число показників, щоб оптимізувати сам процес контролю та зменшити навантаження на навчальний заклад. Хоча ресурсне забезпечення початкової школи не здійснюється безпосередньо самою школою, ми внесли до прогностичної моделі показники вхідних ресурсів, оскільки, по-перше, їх оцінювання є значущим для споживачів освітніх послуг, адже показує комфортність перебування в початковій школі; по-друге, без визначення рівня матеріального, кадрового, методичного та іншого забезпечення початкової школи місцеві органи управління не зможуть здійснити об'єктивне оцінювання створення навчальним закладом необхідних умов для надання початкової освіти; органи управління освітою вищого рівня на основі оцінювання ресурсного забезпечення навчального закладу зможуть оцінити роботу органів управління освітою нижчого рівня щодо забезпечення організації надання початкової освіти. До показників, за якими оцінюються вхідні ресурси початкової школи, ми зарахували установчі документи школи, її матеріально-технічну базу, кадрове, навчально-методичне та фінансове забезпечення.

Іншим об'єктом оцінювання в початковій школі визначено організацію процесу надання освіти, оскільки перевірка самого процесу надання початкової освіти конкретним учителем (відповідність навчальній програмі, способи мотивації учнів, різноманітність методів навчання, об'єктивність оцінювання учнів, дотримання рухового режиму під час уроку) здійснюється керівництвом школи. Для органів управління освітою необхідна інша інформація, а саме: що школа на основі наявних ресурсів зробила для забезпечення та організації процесу надання початкової освіти; яка робота здійснюється щодо створення комфортних естетичних, емоційних, гігієнічних умов отримання молодшими школярами освіти, тобто внесок школи в забезпечення необхідних умов та організація роботи початкової школи. Тому суто процес надання початкової освіти не підлягає контролю з боку органів управління освітою, а лише організація процесу надання початкової освіти. Найважливішим об'єктом оцінювання у початковій школі визначено результати початкової освіти, а саме: показники становлення молодшого школяра як суб'єкта діяльності; соціалізації (у тому числі моральної та естетичної вихованості); розвитку індивідуальних творчих здібностей; фізичного розвитку; навчальних досягнень. Схематично розроблена прогностична модель оцінювання діяльності початкової школи (якості початкової освіти) має такий вигляд (рис. 1):

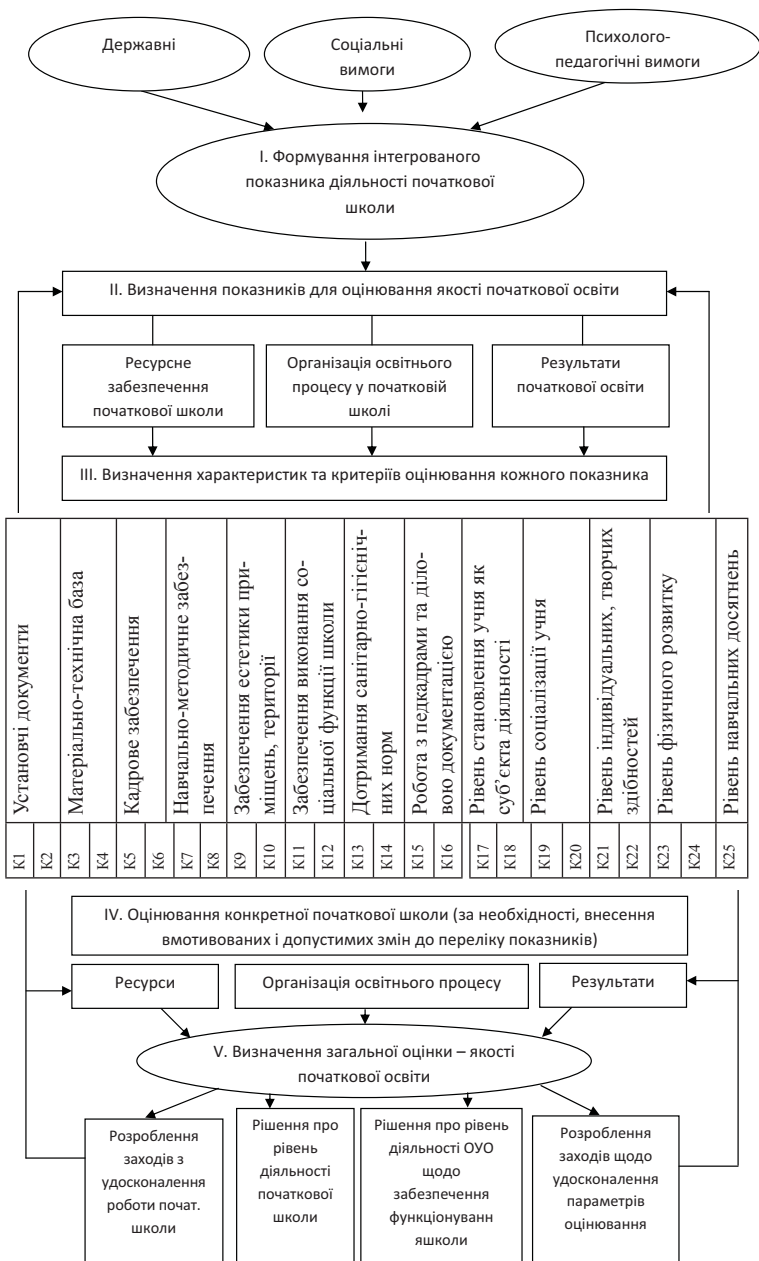


Рис. 1. Прогностична модель оцінювання діяльності початкової школи (K1, 2 ... 25 – критерії ступеня прояву або рівня відповідності кожного з визначених показників)

Модель відображає зміст державного контролю за діяльністю школи I ступеня, принципово важливі параметри оцінювання і охоплює показники з трьох основних складників: вхідних ресурсів, організації процесу надання початкової освіти, результатів початкової освіти, які характеризують її як освітню (показники результатів початкової освіти), соціальну (показники організації процесу надання початкової освіти) та офіційну установу (показники ресурсного забезпечення, відповідності документації). Причому перша група показників, за якими оцінюють рівень вхідних ресурсів початкової школи, дає змогу оцінити роботу органу управління щодо ресурсного забезпечення початкової школи і не впливає на зниження оцінки її діяльності.

Остання група показників – результати початкової освіти – є пріоритетною в оцінюванні діяльності початкової школи. Оцінювання результатів початкової освіти складатиметься з оцінок за п'ятьма показниками, які мають власні критерії оцінювання. Сучасний розвиток педагогічної та психологічної діагностики дозволяє знайти необхідні методики для оцінювання рівня гармонійного розвитку молодшого школяра, що уможливило здійснення контролю діяльності початкової школи та оцінювання якості наданих освітніх послуг за показниками, запропонованими авторами.

Для застосування на практиці прогностичної моделі розроблено критерії оцінювання діяльності початкової школи (табл. 1).

Таблиця 1

Критерії оцінювання діяльності початкової школи

№ з/п	Показники та їх характеристики	Завдання та спосіб оцінювання	Рівень		
			в	с	н
I. Ресурсне забезпечення					
1.1	Установчі документи	<i>Експертна оцінка</i>			
1.1.1	Рішення про створення (реорганізацію) закладу, статут	Встановити відповідність фактичної діяльності закладу зазначеним в установчих документах			
1.1.2	Ліцензія на провадження діяльності з надання освітніх послуг (для ЗНЗ недержавної форми власності)	Встановити наявність та відповідність виданої ліцензії			
1.1.3	Акт готовності ЗНЗ до навчального року	Встановити наявність акту та виконання приписів у ньому			
1.1.4	Акти (приписи) органів санітарно-епідеміологічної служби, охорони праці, пожежної охорони	Встановити усунення виявлених цими службами недоліків			

1.1.5	Акт на право постійного користування земельною ділянкою (у разі його відсутності – рішення про відведення і закріплення земельної ділянки)	Встановити наявність акту			
1.2	Матеріально-технічна база	<i>Експертна оцінка</i>			
1.2.1	Класні кімнати	Встановити чи розташовані ізольовано від приміщень для учнів інших вікових груп			
1.2.2	Ігрові кімнати, внутрішні туалети, комп'ютерний клас, спортивна та актова зала, їдальня, медичний кабінет, стадіон	Встановити наявність (відповідно до планової потужності школи)			
1.2.3	Спортивні та ігрові майданчики на пришкольній території	Встановити наявність			
1.2.4	Частка виділених бюджетних коштів на розвиток матеріально-технічної бази	Визначити частку від усіх використаних коштів (бюджетних і залучених)			
1.3	Кадрове забезпечення	<i>Вирахування частки</i>			
1.3.1	Вакансії	Встановити частку вакансій педагогічних та інших працівників початкової школи	100–90 %	89–70 %	69 % і нижче
1.3.2	Фаховість	Встановити частку вчителів початкових класів, що не мають відповідної фахової освіти	100–90 %	89–70 %	69 % і нижче
1.3.3	Педагогічне навантаження	Встановити частку педагогів, що мають педнавантаження менше ставки	до 20 %	21–30 %	31 % і вище
1.4.	Навчально-методичне забезпечення	<i>Вирахування частки</i>			
1.4.1	Підручники	Встановити частку забезпечення підручниками учнів	100–95 %	94–80 %	79 % і нижче

1.4.2	Програмно-методичне забезпечення	Встановити частку забезпечення учителів програмно-методичною літературою	100–95 %	94–80 %	79 % і нижче
II. Організація процесу надання початкової освіти					
2.1	Забезпечення естетики приміщень, території школи	<i>Експертна оцінка</i>			
2.1.1	Навчальні приміщення	Експертна оцінка естетичного оформлення класних та ігрових кімнат			
2.1.2	Рекреації, їдальня (вестибюль, коридори)	Експертна оцінка естетичного оформлення їдальні, коридорів			
2.1.3	Пришкільна територія	Експертна оцінка доглянутості пришкільних територій			
2.2	Забезпечення соціальної функції школи	<i>Експертна оцінка, вирахування частки, тестування</i>			
2.2.1	Зарахування учнів до першого класу	Встановити дотримання вимог зарахування учнів до першого класу (без проведення вступних випробувань для неспеціалізованих шкіл)			
2.2.2	Роботи ГПД	Встановити дотримання вимог до організації та роботи ГПД			
2.2.3	Гурткова робота	Встановити частку залучення учнів до гурткової (позашкільної) роботи	вище 50 %	49–30 %	29 % і нижче
2.2.4	Організація свят, екскурсій	Встановити дотримання вимог до чисельності та тематики свят і екскурсій			
2.2.5	Психологічний клімат	Встановити сприятливість психологічного клімату: вибіркове анкетування (педагогів, батьків) та тестування учнів (тест незакінчених речень «Мій клас і мій вчитель» Ю. Гільбух)			
2.2.6	Забезпечення безпечності перебування у школі	Наявність охорони в школі			
2.3	Дотримання санітарно-гігієнічних норм	<i>Вирахування частки, експертна оцінка</i>			

2.3.1	Наповнюваність класів	Встановити частку класів з перевищенням норм наповнюваності	до 10 %	11–30 %	31 % і вище
2.3.2	Розклад уроків	Експертна оцінка дотримання вимог щодо навчального навантаження при складанні розкладу уроків			
2.3.3	Організація харчування	дотримання вимог при організації харчування (безоплатне одноразове для усіх учнів 1–4 класів та вдруге для учнів ГПД)			
2.3.4	Обладнання медичного кабінету	Дотримання вимог до обладнання медичного кабінету			
2.4	Робота з педкадрами та діловою документацією	<i>Експертна оцінка, вираховування частки</i>			
2.4.1	Підвищення фахової майстерності педагогів початкової школи	Робота керівництва школи щодо підвищення фахової майстерності педагогів початкової школи (наявність інноваційної педагогічної діяльності, організація методичної роботи з молодими педагогами)			
2.4.2	Якісний склад педагогічного колективу	Встановити частку вчителів, які мають вищу категорію, наукові звання	50 % і вище	30–49 %	Нижче 29 %
2.4.3	Звітування перед громадськістю	Проаналізувати зміст звітів директора школи перед громадськістю			
2.4.4	Робота з документами	Встановити дотримання вимог при веденні алфавітної книги запису учнів, особових справ учнів та педпрацівників, наявність необхідних наказів з основної та кадрової роботи			
2.4.5	Внутрішньошкільний контроль	Доцільність, частота і правильність оформлення внутрішньошкільного контролю у початковій школі			
III. Результати початкової освіти					
3.1	Рівень становлення молодшого школяра як суб'єкта діяльності	<i>Тестування</i>			

3.1.1	Розвиток мислення	Тест Біне–Сімона			
3.1.2	Розвиток уваги	Тест «Графічний диктант» Д. Ельконіна			
3.1.3	Розвиток пам'яті	Тест «10 слів» З. Істоміної			
3.1.4	Мотивація до навчання	Тест визначення мотивації молодшого школяра до навчання О. Ануфрієва, С. Костроміна			
3.2	Рівень соціалізації молодшого школяра	<i>Спостереження, опитування, тестування</i>			
3.2.1	Комунікативні уміння	Визначення рівня комунікативних умінь (уміння ставити запитання, виражати власні думки, висловлювати відмову; правильність, логічність, різноманітність мовлення)			
3.2.2	Етика	Визначення рівня засвоєння національних і загальнолюдських цінностей, норм і правил поведінки в суспільстві			
3.2.3	Самооцінка	Тест «Драбинка»			
3.2.4	Естетичний смак	Вимірювання сформованості естетичного смаку за методикою І. Пацалюк			
3.3	Рівень розвитку творчих здібностей	<i>Тестування</i>			
3.3.1	Креативність мислення	Тест креативності Торренса			
3.3.2	Індивідуальні творчі здібності	Частка учнів, які брали участь у творчих конкурсах (районних обласних тощо); частка учнів, які отримали призові місця за участь у творчих конкурсах			
3.4	Рівень фізичного розвитку	<i>Вирахування частки, опитування</i>			
3.4.1	Фізична витривалість	Частка учнів, які виконують нормативи з фізичної культури (у порівнянні 1-й і 4-й класи)			
3.4.2	Засвоєння гігієнічних норм	Визначення рівня засвоєння гігієнічних норм			
3.5	Рівень навчальних досягнень	<i>Проведення контрольних зрізів у формі інтегрованого тесту</i>			
3.5.1	Засвоєння навчальної програми	Інтегрований тест на визначення рівня засвоєння навчальної програми			

У визначенні останнього показника – рівня навчальних досягнень – не може бути спрощеного підходу, оскільки весь зміст навчальної діяльності в початкових класах спрямований на всебічний розвиток дитини і є адаптованим для засвоєння кожним учнем, причому предмети естетичного циклу відіграють не менш важливу роль у розвитку особистості молодшого школяра, ніж математика або рідна мова. Так, музика, образотворче мистецтво, художня праця та ін. передбачають усвідомлення школярами своєї приналежності до природи та суспільства, системи цінностей, морально-правових норм і традицій суспільства, формують почуття патріотизму та поваги до України, забезпечують необхідний емоційний, естетичний і моральний розвиток школярів. Тому показник рівня навчальних досягнень учнів початкової школи передбачає розроблення інтегрованого тесту для визначення рівня засвоєння учнями молодших класів навчальної програми. Для експертного оцінювання відповідності кожного показника пропонуємо застосовувати просту трирівневу шкалу – високий рівень відповідності позначається в колонці «В», середній та низький – відповідно у «С» та «Н». Підсумовуючи кількість набраних під час оцінювання позначок у II та III розділах запропонованої таблиці оцінювання, визначається загальна оцінка діяльності початкової школи, розділ I таблиці дозволяє оцінити діяльність органів управління освітою щодо забезпечення функціонування початкової школи.

Висновки. Розроблена модель оцінювання діяльності початкової школи відображає особливості її діяльності як освітнього, соціального й офіційного закладу, не є громіздкою, дозволяє створити цілісну картину діяльності початкової школи і оцінити якість її роботи. Запровадження такої моделі оцінювання початкової школи під час здійснення заходів державного контролю надасть змогу отримати інформацію про її відповідність державним і суспільним вимогам; визначати подальшу стратегію розвитку початкової освіти, вносити корективи у програмно-методичне забезпечення діяльності початкової школи; оцінити діяльність органів управління освітою щодо ресурсного забезпечення надання початкової освіти. Проте розроблена нами модель оцінювання початкової школи – це ще не інструмент, який можна застосовувати під час державного контролю, а скоріше «дороговказ». Прогностична модель потребує тривалого апробування, уточнення критеріїв і механізмів оцінювання і може бути застосована як основа для оцінювання роботи початкової школи під час її атестації. Для здійснення вибіркового (або тематичних) перевірок необхідно розробити окремі відповідні переліки показників оцінювання, урахувавши, що певні питання діяльності початкової школи теж вивчаються з позиції ресурсного забезпечення, організації навчально-виховного процесу та його результатів.

Література

1. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів : монографія / Н. М. Бібік ; АПН України ; Ін-т педагогіки. – К., 1998. – 199 с.
2. Вайс К. Г. Оцінювання: методи дослідження програм та політики / К. Г. Вайс ; пер. з англ. Р. Ткачука, М. Корчинської. – К. : Основи, 2000. – 671 с.

3. Грицяк Л. Д. Державно-громадське управління розвитком освіти на державному, регіональному та інституціональному рівнях / Л. Д. Грицяк, Л. М. Калініна // Стратегічні пріоритети. – 2009. – № 3 (12). – С. 59–66.

4. Калініна Л. Естетичне виховання молодших школярів як соціально-педагогічна проблема / Л. Калініна // Рідна школа – 2006. – № 3. – С. 24–26.

5. Калинина Л. Н. Деятельность районных отделов образования по управлению учебно-воспитательными заведениями в Украине (1917–1994 гг.) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. Н. Калинина ; Ин-т педагогики АПН Украины. – К, 1996. – 193 с.

6. Калініна Л. М. Концептуальна модель системи управління ЗНЗ з позицій системно-кібернетичного підходу / Л. М. Калініна // Науково-практичний журнал «Освіта і управління». – 2004. – Т. 7. – № 3–4. – С. 7–18.

7. Калініна Л. М. Критерії оцінки ефективності діяльності загальноосвітніх навчальних закладів / Л. М. Калініна // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2010. – №3. – С. 62–73.

8. Курдюмова И. М. Оценка эффективности школ за рубежом / И. М. Курдюмова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 4. – С. 55–59.

9. Куценко Т. М. Організаційно-педагогічні умови ефективності державного контролю за діяльністю початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Т. М. Куценко ; Ин-т педагогики НАПН Украины. – К, 2015. – 334 с.

10. Локшина О. І. Моніторинг якості освіти: світовий досвід / О. І. Локшина // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1. – С. 109–116.

11. Лукіна Т. О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні : дис. ... д-ра наук з держ. упр. : 25.00.02 / Т. О. Лукіна ; Нац. академія держ. управління при Президенті України. – К., 2005. – 526 с.

12. Мануйленко В. В. Організаційно-методичні засади удосконалення управління освітою на районному рівні : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / В. В. Мануйленко ; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти. – К., 2006. – 20 с.

13. Методичні рекомендації щодо усного і писемного мовлення молодших школярів: Норми оцінювання знань, умінь і навичок / упоряд. А. М. Заїка ; наук. ред. М. С. Вашуленко. – 3-є вид., доопрац. – К. : Магістр-S, 2000. – 85 с.

14. Освітній менеджмент : навч. посіб. / за ред. Л. І. Даниленко, Л. М. Карамушки. – К. : Шкільний світ, 2003. – 392 с.

15. Парашенко Л. І. Державне управління розвитком загальної середньої освіти в Україні: методології, стратегії, механізми : монографія / Л. І. Парашенко. – К. : Майстер книг, 2011. – 536 с.

16. Савченко О. Я. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу // Наукові записки / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2009. – Вип. 4. – С. 5–12. – (Сер.: Педагогіка).

17. Третьяков П. И. Школа: управления по результатам: практика педагогического менеджмента / П. И. Третьяков. – М. : Новая шк., 2001. – 320 с.

References

1. Bibik N. M. Formuvannya piznavalnykh interesiv molodshykh shkoljariv : monohrafija / N. M. Bibik ; APN Ukrajinu, In-t pedagoghiky. – K., 1998. – 199 s.

2. Vajs K. Gh. Ocinjuvannya: metody doslidzhennja proghram ta polityky / K. Gh. Vajs ; per. z anghl. R. Tkachuka, M. Korchynskoji. – K. : Osnovy, 2000. – 671 s.

3. Ghrycjak L.D. Derzhavno-ghromadsjke upravlinnja rozvytkom osvity na derzhavnomu, regionalnomu ta instyucionalnomu rivnjakh / L.D. Ghrycjak, L.M. Kalinina // *Strategichni priorytety*. – 2009. – № 3 (12). – S. 59–66.

4. Kalinina L. Estetychne vykhovannja molodshykh shkoljariv jak socialjno-pedagoghichna problema / L. Kalinina // *Ridna shkola*. – 2006. – № 3. – S. 24–26.

5. Kalinina L.N. Dejatel'nost' rajonnyh otdelov obrazovaniya po upravleniju uchebno-vospitatel'nymi zavedenijami v Ukraine (1917–1994 gg.) : diss. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / L.N. Kalinina ; In-t pedagogiki APN Ukrainy. – K., 1996. – 193 s.

6. Kalinina L.M. Konceptualjna modelj systemy upravlinnja ZNZ z pozycij systemno-kibernetychnogho pidkrodu / L.M. Kalinina // *Naukovo-praktychnyj zhurnal «Osvita i upravlinnja»*. – 2004. – T. 7. – № 3–4. – S. 7–18.

7. Kalinina L.M. Kryteriji ocinky efektyvnosti dijalnosti zahaljnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / L.M. Kalinina // *Dyrektor shkoly, liceju, ghimnaziji*. – 2010. – № 3. – S. 62–73.

8. Kurdjumova I.M. Ocenka jeffektivnosti shkol za rubezhom / I.M. Kurdjumova // *Standarty i monitoring v obrazovanii*. – 2002. – № 4. – S. 55–59.

9. Kucenko T.M. Orghanizacijno-pedagoghichni umovy efektyvnosti derzhavnogho kontrolju za dijalnistju pochatkovoji shkoly : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.06 / T.M. Kucenko ; In-t pedagoghiky NAPN Ukrainy. – K., 2015. – 334 s.

10. Lokshyna O.I. Monitoryngh jakosti osvity : svitovyj dosvid / O.I. Lokshyna // *Pedagoghika i psykologhija*. – 2003. – № 1. – S. 109–116.

11. Lukina T.O. Derzhavne upravlinnja jakistju zahaljnoji serednjoji osvity v Ukraini : dys. ... d-ra nauk z derzh. upr. : 25.00.02 / T.O. Lukina ; Nac. akademiya derzh. upravlinnja pry Prezydentovi Ukrainy. – K., 2005. – 526 s.

12. Manujlenko V.V. Orghanizacijno-metodychni zasady udoskonalennja upravlinnja osvitoju na rajonnomu rivni : avtoref. dys.kand. ped. nauk : 13.00.01 / V.V. Manujlenko ; Centr. in-t pisljadyplom. ped. osvity. – K., 2006. – 20 s.

13. Metodychni rekomendaciji shhodo usnogho i pysemnogho movlennja molodshykh shkoljariv: Normy ocinjuvannja znanj, uminj i navychok /uporjad. A.M. Zajika ; nauk. red. M.S. Vashulenko. – 3-je vyd., dooprac. – K. : Maghistr-S, 2000. – 85 s.

14. Osvitnij menedzhment : navch. posib. / za red. L. I. Danylenko, L.M. Karamushky. – K. : Shkilnyj svit, 2003. – 392 s.

15. Parashhenko L.I. Derzhavne upravlinnja rozvytkom zahaljnoji serednjoji osvity v Ukraini: metodologhiji, strateghiji, mekhanizmy : monohrafia / L.I. Parashhenko. – K. : Majster knygh, 2011. – 536 s.

16. Savchenko O. Ja. Jakistj pochatkovoji osvity: sutnistj i chynnyky vplyvu // *Naukovi zapysky / Ternop. nac. ped. un-t im. V. Ghnatjuka*. – Ternopil, 2009. – Vyp. 4. – S. 5–12. – (Ser.: Pedagoghika).

17. Tret'jakov P.I. Shkola: upravlennja po rezul'tatam: praktika pedagogicheskogo menedzhmenta / P.I. Tret'jakov. – M. : Novaja shk., 2001. – 320 s.

Калинина Л. Н., Куценко Т. Н.

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ КОНТРОЛЬ ЗА ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СОДЕРЖАНИИ ПОСОБИЯ ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ УРОВНЕЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлена прогностическая модель оценивания деятельности начальной школы, которая отражает принципиально важные для органов управления образования и пользователей образовательных услуг параметры оценки начальной школы и охватывает показатели ресурсного обеспечения, организации процесса начального образования, результатов начального образования.

Ключевые слова: государственный контроль, начальные школы, оценка деятельности начальной школы, объекты оценивания в начальной школе.

Kalinina L., Kutsenko T.

GOVERNMENT CONTROL OF PRIMARY SCHOOL IN THE CONTENT OF THE GUIDE FOR MANAGERS OF DIFFERENT LEVELS IN EDUCATION

In the article of presents a model of estimation of activity of primary school. Parameters estimation models are very important for the public management of education, as well as consumers of educational services. The model includes indicators of resources, organization of educational process, outcomes of education.

To ensure the quality of primary education it is necessary to use an adequate evaluation of the work of the primary school. In the modern system of government control of primary schools there are problems.

In particular, the lack of formal criteria for the evaluation of the quality of primary education; orientation control on evaluation of resources of the school; the inconsistency in the regulations, which regulate the process control; the opacity of the system of government control over the primary school.

The system of government control over the primary school covers static (subjects and objects of control) and dynamic (process control) components.

The proposed model for evaluation of primary school takes into account the experience of the development of criteria for evaluation of primary school and dominant in scientific and pedagogical literature approaches to evaluation of educational institutions – evaluation of resources, process and results of education.

In order to create a model of evaluation of primary school we have reduced the control objects in it, in order to optimize the process of control.

Our model includes indicators of resources, because their evaluation is important for consumers of educational services, because it shows the comfort terms of primary education, and allows you to evaluate the work of school for their creation.

Indicators for the evaluation of the resources of the primary school we have identified the following: basic documents, school premises, teaching staff,

educational and methodical literature and finance.

For evaluation of creation of necessary conditions for the process of education we propose indicators: the aesthetics of premises and grounds of the school, the implementation of the social function of school, compliance with sanitary norms, school management.

The most important object of evaluation in elementary school defined the results of primary education, namely: the indicators of establishment of pupil as a subject of activity, the level of socialization, the level of development of creative abilities, the level of physical development; the level of educational achievements.

Using our model of evaluation of an elementary school during the exercise of government control will allow you to get information about its compliance with the public and social requirements, determine the further strategy of the development of elementary education, make adjustments in the methodological support of the activities of elementary school, to analyze the activity of the organs of educational management about the ensure a functioning elementary school

Keywords: *Government control, primary schools, evaluation of primary school, the objects of evaluation in primary school.*

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ЗМІСТОВА КОМПОНЕНТА НАВЧАННЯ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Л. М. Калініна,

доктор педагогічних наук, професор;

І. М. Рябуха,

кандидат педагогічних наук

У статті акцентовано увагу на необхідності модернізації змісту навчання керівників сучасних закладів згідно з підвищенням соціальних вимог до їх посадово-функційної компетентності та викликів громадянського суспільства. Складником змістової компоненти навчання репрезентовано соціальний феномен учнівської молоді та фактори її розвитку в багатовимірному суспільстві, що розвивається як громадянське, вільне та демократичне. Розкрито зміст мега-, макро-, мезо- та мікрофакторів розвитку соціальної компетентності та наведено особливості їх впливу в сучасних соціально-педагогічних умовах розвитку громадянського суспільства.

Ключові слова: *фактори впливу, соціум, соціальна компетентність, соціалізація, соціальний розвиток, мега-, макро-, мезо- та мікрофактори розвитку соціальної компетентності, суспільство, соціальне оточення.*

Постановка проблеми. Замовлення суспільства наконкурентоспроможних соціально компетентних громадян, вихованих на національних ідеалах і гуманістичних ідеях, на засадах відданості Батьківщині, толерантності, миру та з активною громадянською позицією у соціумі, детермінує обґрунтування сучасного змісту навчання керівників сфери освіти, в якому чільне місце належить феномену соціальної компетентності учнівської молоді.

Аналіз останніх публікацій з означеної проблеми. Ідеї, моделі та основні положення компетентнісного підходу, шляхи його впровадження в практику загальної середньої освіти та післядипломної освіти, теоретичний аналіз сутності феномену компетентність як педагогічної категорії та компетентнісної освіти висвітлено в працях сучасних українських і зарубіжних учених: Н. Бібік, Р. Вдовиченко, Л. Калініної, В. Козирева, В. Красевського, Д. Куллахана, Н. Ничкало, Б. Оскарссона, Н. Родіонової, М. Садкера, О. Савченко, О. Сухомлинської, О. Пометун, О. Топузова, Г. Халажа, А. Хуторського, В. Хутмахера, С. Шо та ін. [2; 6; 8; 9; 11; 14].

Формулювання цілей статті. Мета статті – на основі системного аналізу розкрити сутність феномену «соціальна компетентність» учнівської молоді, вплив мега-, макро-, мезо- й мікрофакторів на її розвиток та розкрити особли-

вості його розгляду в системі навчання сучасних керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Підвищення вимог до посадово-функційної компетентності сучасних керівників загальноосвітніх навчальних закладів детермінують включення до змістової компоненти системи навчання і розгляду такого феномену, як соціальна компетентність та її розвиток.

Соціальну компетентність у структурі ключових компетентностей особистості науковці розглядають у трьох аспектах: як загальне збірне поняття, що свідчить про рівень соціалізації людини; як ключову компетентність особистості; як особистісну інтегративну властивість індивіда. Соціальна компетентність – це інтегральна властивість особистості, що становить систему особистісних рис та якостей, здібностей і здатностей, які забезпечують відповідність індивіда його соціальній групі, визначає досягнення власних, суспільно значущих цілей (обраних самостійно або заданих зовні) та успішну самореалізацію в гетерогенному соціумі відповідно до прийнятих у соціумі норм і цінностей.

Соціальна компетентність формується, розвивається і виявляється в соціальній, навчальній, громадській, суспільній діяльності; соціальна компетентність (у вузькому розумінні слова) характеризує людину як істоту соціальну, як суб'єкта життєдіяльності, її взаємовідносини із суспільством, соціумом, стосунки з іншими людьми. Структурними елементами соціальної компетентності виокремлено такі: знання як інструменти діяльності, життєві навички, особливі способи мислення, комунікативно-організаторські здібності, здатність усвідомлювати, оцінювати й відповідати за наслідки своїх дій.

Розвиток соціальної компетентності учнівської молоді інтерпретуємо як цілеспрямований педагогічно керований процес змін параметрів соціальної компетентності завдяки створенню суб'єктами навчально-виховного процесу організаційно-дидактичних і соціально-психологічних умов для досягнення якісно нового рівня стану її сформованості, що відбувається за такими стадіями розвитку: потенційна, аксіологічна, перетворювальна. Основними способами розвитку соціальної компетентності визначено засвоєння знань про соціокультурні норми суспільства, опанування соціальних ролей і норм міжособистісних відносин, нагромадження соціального й життєвого досвіду. Розвиваючи особистісні якості, які сприяють адекватній інтеграції у соціумі, засвоюючи соціальні ролі та сценарії поведінки, учні набувають здатності розв'язувати різні соціальні завдання, організовувати власне життя відповідно до суспільно прийнятих норм і традицій, будувати і реалізовувати перспективні проекти самовдосконалення та самореалізації. *Розвиток соціальної компетентності* в учнівської молоді має суб'єкт-суб'єктний і динамічний характер, відбувається шляхом *впливу різних факторів* на цей процес, які за своєю суттю є адитивними (латин. *additivus* – додавальний) і комплексними та структуровані авторами за ступенем впливу на чотири групи.

Перша *група факторів впливу* на розвиток соціальної компетентності – *мегафактори*: космос, планета, світ, людство. На розвиток людини як струк-

турної одиниці Всесвіту і одного з мешканців Землі впливає планета, оскільки закономірності її існування детермінують життєдіяльність усіх біологічних організмів; а космос – сукупність всього, що існує, – фізично утворює найближче та віддалене оточення, у взаємодії з яким відбувається опанування навколишнього світу і розвиток індивіда. Беззаперечно, що розвиток кожної людини як елемента динамічної системи «людство» – сукупності представників усіх соціальних організмів (рас, народів, соціальних і культурних груп), які будь-коли існували та існують на Землі – відбувається під впливом цього самого людства (генетична пам'ять, історичний спадок тощо). Дія названих факторів може бути як прямою (наприклад, природні процеси і катаклізми детермінують умови проживання людини), так і опосередкованою (наприклад, історико-географічні особливості існування окремих рас і народностей), але віддаленою у просторі або часі. Враховуючи специфічність впливу, мегафакторами розвитку соціальної компетентності вважатимемо матеріальний світ (об'єкти довкілля), космічні та біологічні процеси, етнічну приналежність індивіда.

Друга група факторів впливу на розвиток соціальної компетентності – *макрофактори*: країна, держава, суспільство. Кожна людина є представником певної країни і держави. Поняття «країна» у науковій літературі частіше за все характеризується з позицій культури певного населення чи території; поняття «держава» – як особлива форма організації суспільства, що встановлена на певній території. Держава нормує життя населення країни, через правові документи (конституцію, закони і підзаконні акти тощо) встановлює порядок формальних взаємовідносин між членами суспільства; при цьому неформалізований порядок здійснюється за допомогою звичаїв і традицій, які сформувалися всередині суспільства. Держава, окрім політичних, економічних і правових функцій, виконує важливу соціальну функцію – забезпечує солідарність відносин і взаємодію різних прошарків населення, реалізує принципи соціальної справедливості, захищає інтереси тих громадян, які потребують цього (зокрема, дітей та інвалідів).

Кожна людина є громадянином країни і членом суспільства, елементом суми індивідів, об'єднаних у певні групи (родини, колективи, нації, партії тощо), які пов'язані певними зв'язками: традиціями, економічними інтересами, родинністю, ідейними переконаннями тощо. Якщо суспільство – це «<...> система усіх існуючих способів і форм об'єднання та взаємодії людей <...> сукупність людей, об'єднаних певними відносинами <...> певний економічний лад, а також відповідна надбудова» [4, с. 1218], то закономірності його існування детермінують поведінку кожного з його членів, впливають на формування свідомості. Суспільство – це реальні люди, які з метою задоволення потреб об'єднуються, взаємодіють та конфліктують між собою, створюють і споживають матеріальні та духовні блага, виховують дітей, виносять нові форми опанування світом.

Українське суспільство, як і будь-яке інше, характеризується структурою і закономірностями його функціонування (соціальними, економічними, по-

літичними, морально-етичними тощо); організацією взаємовідносин між людьми, що склалися на даному етапі розвитку, принципами взаємовідносин людини і світу; спільністю цілей та принципів взаємодії, історією, норм, правил і взірців, героїв, технологій існування та моделей поведінки. Усі ці параметри детермінують суспільне життя – реальний життєвий процес людини (особи чи соціальної групи), що відбувається в конкретно-історичних умовах і характеризується певною системою видів і форм діяльності як способу свідомого перетворення дійсності. Отже, кожна особистість розвивається і реалізується як суспільна істота відповідно до закономірностей, прийнятих у конкретному суспільстві та конкретній країні.

Суспільство існує за рахунок обміну речовиною та енергією з оточенням («природний та соціальний метаболізм»), і у процесі історичної еволюції інтенсивність цього обміну зростає, що, на думку В. Вернадського та П. Тейяра, поступово веде до утворення ноосфери – простору, де об'єднуються природна та соціальна реальність. У контексті зазначеного звернемо увагу на таку особливість суспільства третього тисячоліття, як процес глобалізації, що спричинює ефект підвищення впливу поведінки окремих суб'єктів на стійкість життя та розвиток усього людства. На наш погляд, ця особливість визначає пріоритет розвитку соціальної компетентності сучасного підростаючого покоління – формування потреби і здатності до усвідомлення відповідальності за наслідки своїх дій, прагнення до гармонії розвитку особистості, родини, суспільства, держави і людства. Важливими вважаємо також і такі характерні ознаки соціуму третього тисячоліття, що у глобальному розумінні спрямовують розвиток соціальної компетентності його членів:

- рекордна чисельність населення планети (більше 6 млрд чоловік), що зумовлює зростання щільності проживання, а отже – і соціальних контактів;
- наявність розвинутої техносфери, здатної робити кардинальні впливи на інформаційну та екологічну системи планети як мегафактор розвитку людства;
- наростання нестабільності розвитку процесів світової економіки, що спричиняє коливання матеріально-фінансового забезпечення різних прошарків населення;
- наявність значних запасів зброї, триваюче виробництво і розроблення нових засобів озброєння, політична нестабільність та висока ймовірність виникнення військових конфліктів із непередбаченими наслідками не лише для особистості, а й для народів і людства загалом;
- розвиток засобів масової інформації та інформаційних технологій, здатних швидко змінювати свідомість та думки суб'єкта, масово маніпулювати людьми та впливати на їх світосприйняття, цінності, вірування, моделі поведінки та вчинки, навмисне перекручувати інформацію у власних латентно прихованих цілях і для власних споживацьких потреб та здійснювати протиправні для людей руйнівні «інформаційні війни».

У процесі життєдіяльності люди вступають у певні стосунки між собою. Спілкування (суспільні відносини), як і діяльність, є необхідною і загальною

умовою формування і розвитку соціальності. Спілкування органічно вплетене в людську діяльність, відповідає її різноманітним видам і постає як передумова, адже саме через спілкування налагоджуються і осмислюються необхідні для діяльності зв'язки, відбувається обмін інформацією, фіксація набутого досвіду, передача його від покоління до покоління. У процесі спілкування люди як фізично, так і духовно творять одне одного, тобто формують і відтворюють якісну своєрідність свого життя як суспільного; відбувається взаємовплив і взаємодія індивідів; виявляється і формується спільність поглядів, думок, настроїв; досягається взаєморозуміння; здійснюється передача та засвоєння норм, звичок, стилю поведінки; створюються згуртованість і солідарність; відтворюється спосіб життя суспільства. Варто звернути увагу і на таке історичне надбання суспільства, як мова – спеціальний код, за допомогою якого люди спілкуються, надають певного смислу звукам чи письмовим символам (буквам, позначенням) і таким чином передають інформацію новим поколінням. Мова є результатом творчості багатьох поколінь, вона є елементом культури та національної приналежності певного народу. Як один з найважливіших компонентів реальності, мова дозволяє людям підтримувати зв'язок один з одним, об'єднуючи їх в єдиний організм – суспільство. Отже, у суспільстві реалізуються різноманітні види матеріальної та духовної діяльності людей. Зміст і характер життя кожної людини визначається способом її діяльності, одними з головних факторів якої є знаряддя діяльності (засоби виробництва) та засоби спілкування (мова та інші символічні форми культури).

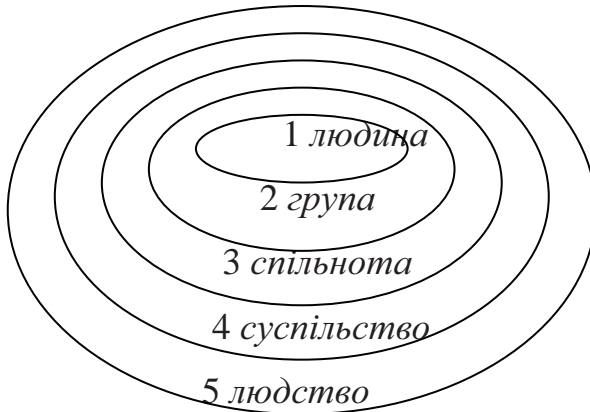
Згідно з теоретично обґрунтованими вченими положеннями теорії факторів (Р. Арон, М. Вебер, Л. Калініна, А. Капська, І. Гофман та ін. [1; 3; 5; 7; 10; 13; 14]), основними факторами розвитку члена соціального контексту виокремлено культуру, техніку, політику, масову свідомість (ментальність).

Узагальнюючи і враховуючи здобутки теорії факторів, до макрофакторів розвитку соціальної компетентності учнівської молоді зараховано сучасні технології, зокрема інформаційно-комунікаційні; взаємовідносини між членами суспільства, детерміновані нормами і правилами, традиціями і звичаями; суспільно-політичні процеси як наслідок української ментальності; мову (державну, національних меншин та іноземні) як елемент національної та світової культури; соціальну приналежність як спосіб ідентифікації індивіда у суспільстві.

Суспільство охоплює не лише різноманітні процеси, а й стосунки між людьми і складається із соціальних груп, які відрізняються структурою, кількісним складом (розміром), цілями і закономірностями функціонування. У процесі дослідження соціальні групи ми вважали не лише своєрідними одиницями системи суспільного розподілу праці, а й формами суспільної реалізації особистості. Якщо розглядати соціальну компетентність з позиції взаємовідносин «Я – суспільство», то соціальну реальність, в якій відбувається суб'єкт-суб'єктна взаємодія людини, соціальної групи, спільноти, суспільства й людства в цілому, можна представити схематично у вигляді концентричних

кід, у центрі яких знаходиться людина – суб'єкт відносин, член певної групи, елемент суспільства і людства (рис. 1).

Збільшення радіуса кожного кола символізує розширення соціальних зв'язків, ускладнення структури взаємодій, збагачення соціальних явищ. При цьому проходження від центра до крайнього кола демонструє поступовий перехід від внутрішнього до зовнішнього світу індивіда. Центральну вісь цієї системи ми асоціюємо із загальнонавчальними компетентностями та загальнолюдськими цінностями, які мають бути притаманні людині будь-якої групи, спільноти, суспільства.



1) особистий простір – *макрорівень*; 2) найближче оточення – *індивідуальний*; 3) найближчий соціум – *мезорівень*; 4) віддалений соціум – *макро-рівень*; 5) загальний соціум – *мегарівень*

Рис. 1. Схема структурованого ієрархічного зв'язку соціальних елементів

Учнівська молодь є складовою суспільства, під впливом якого – через навчання, виховання та соціалізацію – він набуває своєї індивідуальності, а для задоволення власних потреб об'єднується з іншими індивідами. Соціальна група виступає тією організаційною структурою, що забезпечує особистості рівень комфорту, зумовлений характером міжособистісних стосунків. У спільноті (класі, колективі) визначними факторами ефективної взаємодії її членів виступають соціальна стратифікація – ієрархія статусів, престижу, ролей та соціальна єдність (згуртованість на підставі спільних інтересів). У наступному колі – суспільстві – до цих факторів додаються національні особливості, характер ділових відносин, суспільні цінності.

Подальша ефективність соціалізації дитини (згідно з дослідженнями Н. Смельзера [15]) залежить від розвитку її здібностей виконувати декілька різних видів діяльності, її здатності до розуміння принципів функціонування різних спільнот, її прагнення відповідати очікуванням оточуючих, її бажання

брати активну участь в різних соціальних процесах і таким чином впливати на них.

Наочно прослідити детермінанту самореалізації учня ліцею з точки зору набуття соціального досвіду – формування індивідуальної моделі світу особистості, яка вибудовується під час навчання (опанування світу) і відтворює його ставлення до оточення, зумовлює суспільну активність, формує життєву позицію – можливо за допомогою схеми структурованого ієрархічного зв'язку соціальних елементів. Отже, представлену схему можна вважати графічним зображенням алгоритму розвитку соціальної компетентності учнівської молоді з заданим вектором на набуття та розширення досвіду (когнітивного, предметно-практичного, спілкування і взаємодії) шляхом пізнання навколишнього світу.

Під час розгляду феномену соціальної компетентності в широкому контексті необхідно зважити у процесі навчання керівників на розвиток України як демократичної, правової, вільної держави та її інтеграції до світового співтовариства, а також на те, що людина є соціальною за природою і, зважаючи на латентну війну на території України та невідворотність демократичних змін у державі, настав час відстоювати національні інтереси країни, в якій народився і живеш та захищати інтереси людей, жити разом, жити поряд із речами, які неможливо змінити, бути відповідальним за власні вчинки, виборювати свободу, честь та людську гідність, цінувати людське життя, продуктивно співпрацювати в різних соціальних групах і командах.

До *третьої групи факторів впливу* на розвиток соціальної компетентності ліцеїста належать *мезофактори*: найближчий соціум – населений пункт (специфіка міста чи селища, ментальність населення), навчальний заклад (особливості внутрішнього середовища), молодіжна субкультура.

Як зазначалося вище, розвиток соціальної компетентності ліцеїста відбувається у певному освітньому, культурному та соціальному просторах. Грунтуючись на доробках вітчизняних і зарубіжних дослідників В. Бочарової, Б. Вульфою, В. Гуру, М. Кастельса, Д. Константиновського, А. Петровського, В. Караковського, Л. Рубіної, В. Семенова, С. Степанова та ін., освітній і культурний простір найближчого (родини, навчального закладу) і віддаленого (населеного пункту) соціуму учнівської молоді ми розуміли як «матеріальні, суспільні та духовні умови існування та діяльності людини, які задовольняють її потреби і дозволяють реалізувати її потенції» [7, с. 79]. При цьому культурно-освітній простір міста (за статистичними даними, в Україні всі ліцеї розташовані в обласних центрах) розглядався як визначеність існування людини, що характеризується територіальністю та функціональними зв'язками між суб'єктами, явищами та процесами; соціальний простір – як упорядкована множина соціальних явищ, систематизований перетин зв'язків між соціальними позиціями.

Життя у великому місті детермінує одночасно вільне та обов'язкове перебування людини у багатьох колективах і групах, причому часто територі-

ально між собою непов'язаних: місце проживання, навчання, проведення вільного часу географічно можуть знаходитись далеко одне від одного. Фактично, учень, як молодий мешканець міста, може одночасно брати участь у декількох «соціальних світах», у кожному з яких існує кодекс вимог, свої стандарти життя та спілкування. У цілому місто, як певна урбаністична культура, надає особистості можливість широкого вибору кіл і груп спілкування, системи цінностей, стилю життя; пропонує багато різних можливостей для самореалізації – як внутрішньої, так і зовнішньої. Усе це значно розширює загальнокультурний і соціальний досвід підлітка, хоча зовсім не обов'язково у позитивному сенсі.

Соціум – це предметне буття людини, особливий спосіб життя, головними чинниками якого є свідомість, діяльність та спілкування, генетично-функціональний зв'язок між якими зумовлює створення відмінного від природного предметно-духовного світу культури. У процесі дослідження передбачалося, що соціум міста організований таким чином, що кожен член суспільства, учні ліцеїв зокрема, мають змогу реалізувати особистісні цінності, задовольнити весь ієрархічний комплекс потреб. Простір міста розглядаємо частиною освітньо-культурного простору країни та в єдності трьох структурних компонентів: просторово-предметного (сукупність об'єктів), організаційно-технологічного (методи опанування світом) та суспільно-діяльнісного (способи взаємодії зі світом). ЗНЗ у процесі дослідження розглядається як вирішальна просторова умова і провідний *мезофактор* розвитку соціальної компетентності учнів. Середовище ЗНЗ вирізняється предметно-інтелектуальним і соціально-рольовим насиченням, щільністю (кількістю видів) та інтенсивністю спільної соціокультурної й освітньої діяльності педагогів та учнів, подій (у навчальній і позанавчальній сферах), технологіями взаємодії з оточенням, а тому розглядалося у діяльнісному й особистісному вимірах. У першому випадку визначався зміст і результативність діяльності кожного суб'єкта навчання, у другому – індивідуальні характеристики (риси та якості), особистісні утворення учнів. Спрямованість навчальної та позанавчальної діяльності учнівської молоді ми пов'язували із використанням розвивального потенціалу середовища й особистісних технологій навчання (Є. Бондаревська, Н. Нікандров, В. Серіков, І. Якиманська), а також із розвитком соціальної компетентності учнів.

Відмінними ознаками ліцеїв інтернатного типу виступають: відносна «автономність» діяльності (самостійні юридичні одиниці, які мають власний бюджет і бухгалтерію); віддаленість закладу від батьків (учні впродовж навчального року проживають у гуртожитках); жорстка регламентація розпорядку дня (розподіл часу на навчальні заняття, прийом їжі, відпочинок); пролонгований робочий день (наявність занять у другій половині дня); переважна більшість групових видів діяльності. Специфіку соціально-життєвого простору ліцеїв інтернатного типу, на наш погляд, становлять такі параметри, як умови існування (соціально-побутові, психолого-педагогічні); режим життєдіяльності

учнів; традиції – все, що створює образ життя. Ці параметри детермінують життєдіяльність суб'єктів навчально-виховного процесу і визначають зміст «простору життєдіяльності» у координатах «територіальність» (визначеність групових місць для навчання, відпочинку, позанавчальних занять, спортивних ігор, вирішення побутових питань) та «персоналізація» (необмеженість індивідуального простору кожного учня).

У процесі дослідження ліцеї вказаної категорії ми вважали прогресивними соціальними системами, які безпосередньо пов'язані з простором населеного пункту, де вони розташовані. Простір життєдіяльності ліцею розглядався як територіально-часова структура, що визначає взаємини та дії усіх суб'єктів навчально-виховного процесу.

Наслідуючи погляди А. Шюца [17], соціальну реальність ЗНЗ ми визначили як сукупність умов і обставин суспільного життя, сукупність «об'єктів і соціально-педагогічних явищ всередині соціокультурного світу». При цьому соціальна реальність ЗНЗ створюється у процесі соціальної взаємодії учасників освітнього процесу як всередині простору закладу, так і за його межами. Узагальненим показником соціальної реальності вважалася організаційна культура (норми та правила, взірці поведінки, традиції, психоемоційний клімат). Оскільки така реальність утворюється *інтерація*ми індивідів, то кожний її учасник одночасно виступає суб'єктом, який має цілі, мотивацію та настанови, і об'єктом для орієнтації інших суб'єктів.

Особливе місце у *третьій групі факторів* впливу на розвиток соціальної компетентності посідає *молодіжна субкультура* – система цінностей і норм поведінки, форм спілкування молоді віком від 12 до 20 років, що вирізняє їх у загальному суспільстві [12]. Молодіжну субкультуру розглядаємо як соціальний факт – інститут, що сприяє опануванню ліцеїстами (віком від 14 до 17 років) різними соціальними ролями. Варто звернути увагу на такий прояв молодіжної субкультури, як неформальні угруповання – своєрідну форму способу самоствердження і самореалізації молодих людей. Це об'єднання підлітків за інтересами, симпатіями та цінностями – соціальні групи, мікросередовище спілкування, форма та спосіб задоволення відповідних потреб індивідів. Як свідчить соціальна практика, емоційна сфера життєдіяльності таких угруповань превалює над інструментальною, особливості взаємодії індивідів зумовлені їх віком і цільовою спрямованістю групи. Оскільки для більшості підлітків члени таких структур є представниками їх референтної групи, урахування діяльності неформальних угруповань є необхідним для адекватного розвитку соціальної компетентності. Таким чином, провідними мезофакторами розвитку соціальної компетентності учнівської молоді виступають ресурсні можливості освітньо-культурного простору міста, змістовне насичення соціально-життєвого простору та щільність подій, спрямованість внутрішнього середовища ЗНЗ, субкультура формальних і неформальних об'єднань учнів.

Четверту групу факторів впливу на розвиток соціальної компетентності учнівської молоді становлять *мікрофактори*, у складі яких ми виокремили

вікові особливості та психофізіологічні характеристики особистості, природні здібності та їх попередній досвід. Наразі науково доведеним є факт про те, що спадковість виступає біологічною передумовою загального розвитку особистості, тому природні здібності можна вважати підґрунтям розвитку соціальної компетентності учнів. Як відомо з психології, здібності розвиваються через діяльність. Оскільки для учнів провідною є навчально-пізнавальна діяльність (пізнання і перетворення світу на базі набутого досвіду), то саме їй ми відводимо виключно важливу роль у розвитку соціальної компетентності. Погоджуючись з В. Ядовим, що «особистість – це цілісність соціальних властивостей людини, продукт суспільного розвитку і включення індивіда у систему соціальних відносин через активну діяльність та спілкування» [16, с. 71], одним з провідних факторів розвитку її соціальної компетентності вважатимемо психофізіологічні риси та якості. Отже, до значущих мікрофакторів зараховано особистісні якості учнівської молоді, завдяки яким відбувається їх успішна соціалізація, соціальна інтеграція в суспільстві, соціальний розвиток та розвиток соціальної компетентності.

Висновки. У процесі навчання акцентовано увагу керівників на сутності та специфіці феномену соціальної компетентності учнівської молоді, його розвитку в освітньо-культурному середовищі ЗНЗ, характеристикі мега-, макро-, мезо- та мікрофакторів впливу на розвиток соціальної компетентності в сучасних умовах. Соціальна компетентність за своєю суттю є суб'єктно-середовищною, успішність її розвитку залежить від рівня розвитку особистісної сфери учнів, сформованого у молоді почуття національної свідомості та гідності, гордості за те, що ми – українці, ступеня відповідальності за долю своєї Батьківщини та активності їх взаємодії із соціумом (особистісні та операційно-діяльнісні зміни параметрів), шанобливого ставлення до славетних вікових традицій та багатовікових громадянських цінностей в країні; від «ширини соціально-педагогічного середовища», тобто кількості проведених заходів із різних напрямів особистісного, емоційного та соціального розвитку, а також їх спрямованості на усвідомлення себе органічною частиною нації, реалізацію креативного підходу до кожної справи та до конструктивних узгоджених соціально значущих рішень, творчу співпрацю з громадськістю у плеканні вільних громадян і патріотів України.

Література

1. Арон Р. Эссе о свободах: универсальной и единственной формулы свободы не существует / Р. Арон // Полит. исследования. – 1996. – № 1. – С. 128–137.
2. Вдовиченко Р.П. Система організаційно-педагогічної діяльності міського управління освіти з підвищення компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів : монографія / Р.П. Вдовиченко, Л.М. Калініна, В.Д. Чайка ; за ред. Л.М. Калініної. – Миколаїв : Вид-во «Іліон», 2007. – 528 с.
3. Вебер М. О некоторых категориях понимающей социологии / М. Вебер // Западноевропейская социология XIX – начала XX веков / под ред. В.И. Добренкова. – М., 1996. – С. 491–506.

4. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К. : Перун, 2001. – С. 1218.
5. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман ; пер. с англ., вступ. статья А. Д. Ковалева. – М. : Канон-Пресс-Центр, Кучково поле, 2000. – 304 с.
6. Грицяк Л. Д. Державно-громадське управління розвитком освіти на державному, регіональному та інституціональному рівнях / Л. Д. Грицяк, Л. М. Калініна // Стратегічні пріоритети. – 2009. – № 3 (12). – С. 59–66.
7. Гуров В. Н. Управление развитием и функционированием образовательных учреждений : учеб. пособие : в 2-х ч. / В. Н. Гуров, С. В. Степанов. – Ставрополь : ИПФ «Ставрополье», 2003. – Ч. 1. – 128 с.; Ч. 2. – 192 с.
8. 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 НАПН України. – К., 2010. – Вип. 1 (10). – С. 642–652.
9. Калініна Л. М. Теорія і практика функціонування обласного ліцею інтернатного типу : наук.-метод. посіб. / Л. М. Калініна, Н. В. Кнорр, М. І. Рябуха. – Київ–Херсон : Айлант, 2004. – 304 с.
10. Капська А. Й. Соціалізація особистості – мета соціальної педагогіки / А. Й. Капська // Соціальна педагогіка : підручник / за ред. А. Й. Капської. – К., 2000. – С. 5–14.
11. Компетентностный подход в педагогическом образовании : коллект. моногр. / под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Родионовой, А. П. Тряпициной. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 392 с.
12. Константиновский Д. Л. Молодежь 90-х: самоопределение в новой реальности. Профессиональные ориентации российских старшеклассников 90-х годов: планы и их реализация / Д. Л. Константиновский. – М. : Центр социологии образования РАО, 2000. – 224 с.
13. Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 304 с.
14. Освітній менеджмент : навч. посіб. / за ред. Л. І. Даниленко, Л. М. Карамушки. – К. : Шкільний світ, 2003. – 392 с.
15. Смелзер Н. Социология / Н. Смейзер ; пер. с англ. – М. : Феникс, 1998. – 688 с.
16. Социальная идентификация личности / отв. ред. В. А. Ядов. – М. : Изд-во Ин-та социологии РАН, 1993. – 168 с.
17. Шюц А. Структура повседневного мышления / А. Шюц // Социол. исслед. – 1988. – № 2. – С. 129–137.

References

1. Aron R. Jesse o svobodah: universal'noj i edinstvennoj formuly svobody ne sushhestvuet / R. Aron // Polit. issledovanija. – 1996. – № 1. – S. 128–137.
2. Vdovychenko R. P. Systema orhanizatsiino-pedahohichnoi diialnosti miskoho upravlinnia osvity z pidvyshchennia kompetentnosti kerivnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv : monohrafiia / R. P. Vdovychenko, L. M. Kalinina, V. D. Chaika ; za red. L. M. Kalininoi. – Mykolaiv : Vyd-vo «Ilion», 2007. – 528 s.

3. Veber M. O nekotoryh kategorijah ponimajushhej sociologii / M. Veber // Zapadnoevropejskaja sociologija XIX – nachala XX vekav / pod red. V. I. Dobren'kova. – M., 1996. – S. 491–506.
4. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy. – K. : Perun, 2001. – S. 1218.
5. Gofman I. Predstavlenie sebja drugim v povsednevnoj zhizni / I. Gofman ; per. s angl., vstup. stat'ja A. D. Kovaleva. – M. : Kanon-Press-Centr, Kuchkovo pole, 2000. – 304 s.
6. Hrytsiak L. D. Derzhavno-hromadske upravlinnia rozvytkom osvity na derzhavnomu, rehionalnomu ta instytutsionalnomu rivniakh / L. D. Hrytsiak, L. M. Kalinina // Stratehichni priorytety. – 2009. – № 3 (12). – S. 59–66.
7. Gurov V. N. Upravlenie razvitiem i funkcionirovaniem obrazovatel'nyh uchrezhdenij : ucheb. posobie : v 2-h ch. / V. N. Gurov, S. V. Stepanov. – Stavropol' : IPF «Stavropol'e», 2003. – Ch. 1. – 128 s.; Ch. 2. – 192 s.
8. Kalinina L. M. Modeli kompetentnisnogo pidkходу v upravlinni zahalnoiu serednioiu osvitoiu u zmisti pidruchnyka dlja menedzhera osvity / L. M. Kalinina, I. M. Riabukha // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. pr. / In-t pedahohiky NAPN Ukrainy. – K., 2010. – Vyp. 1 (10). – S. 642–652.
9. Kalinina L. M. Teoriia i praktyka funktsionuvannia oblasnoho litseiu internatnoho typu : nauk.-metod. posib. / L. M. Kalinina, N. V. Knorr, M. I. Riabukha. – Kyiv–Kherson : Ailant, 2004. – 304 s.
10. Kapska A. Y. Sotsializatsiia osobystosti – meta sotsialnoi pedahohiky / A. Y. Kapska // Sotsialna pedahohika : pidruchnyk / za red. A. Y. Kapskoi. – K., 2000. – S. 5–14.
11. Kompetentnostnyj podhod v pedagogicheskom obrazovanii : kolekt. monogr. / pod red. V. A. Kozyreva, N. F. Rodionovoj, A. P. Trjapicinoj. – SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2005. – 392 s.
12. Konstantinovskij D. L. Molodezh' 90-h: samoopredelenie v novoj real'nosti. Professional'nye orientacii rossijskikh starsheklasnikov 90-h godov: plany i ih realizacija / D. L. Konstantinovskij. – M. : Centr sociologii obrazovanija RAO, 2000. – 224 s.
13. Mudrik A. V. Socializacija cheloveka : ucheb. posob. dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / A. V. Mudrik. – 2-e izd., ispr. i dop. – M. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2006. – 304 s.
14. Osvitnii menedzhment : navch. posib. / za red. L. I. Danylenko, L. M. Karamushky. – K. : Shkilnyi svit, 2003. – 392 s.
15. Smelzer N. Sociologija / N. Smejzer ; per. s angl. – M. : Feniks, 1998. – 688 s.
16. Social'naja identifikacija lichnosti / otv. red. V. A. Jadov. – M. : Izd-vo In-ta sociologii RAN, 1993. – 168 s.
17. Shjuc A. Struktura povsednevnogo myshlenija / A. Shjuc // Sociol. issled. – 1988. – № 2. – S. 129–137.

Калинина Л. Н., Рябуха И. М.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧЕНИЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ КАК СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В статье акцентировано внимание на необходимости модернизации содержания образования руководителей современных заведений согласно с повышением социальных требований к должностно-функциональной компетентности и в ответ на вызовы гражданского общества. Компонентом содержательной составляющей обучения представлен социальный феномен ученической молодежи и факторы ее развития в многоуровневом обществе, развивающемся как гражданское, свободное и демократическое. Раскрыто содержание мега-, макро-, мезо- и микрофакторов развития социальной компетентности и приведены особенности их влияния в современных социально-педагогических условиях развития гражданского общества.

***Ключевые слова:** факторы влияния, социум, социальная компетентность, социализация, социальное развитие, мега-, макро-, мезо- и микрофакторы развития социальной компетентности, общество, социальное окружение.*

Kalinina L., Ryabukha I.

DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCE OF STUDENTS AS A SEMANTIC COMPONENT OF TRAINING OF SECONDARY EDUCATION ESTABLISHMENTS LEADERS

In the article of the necessity of modernisation of content of training of leaders of modern establishments is highlighted according to the increase of social requirements to incumbency competence and calls of civil society. Social phenomenon of students and factors of their development in multidimensional society that develops as civil, free and democratic is represented as constituent of semantic component of training. It is exposed, that educational establishments, as open socialpedagogical systems and constituents of society, are accountable for students' socialization and their social development on the basis of socially meaningful norms, social values and traditions and must create conditions for key competencies forming for students, including social that provides their socialization and successful vital functions in socially heterogeneous society.

Modern scientists display social competence having characteristic features of social context in the structure of key competencies of a person; they examine it in three perspectives: as a common aggregate concept that testifies to the level of person's socialization; as a key competence of a person and as personal integrative property of individual. Social competence has varieties representing, according to the contents, sphere of formation, provide realization of social and socially-public activity, and all their components are interconnected with social

and cultural context. Among structural elements of social competence of lyceum student there were distinguished such components as: knowledge as instruments of activity, vital skills, special ways of thinking, communicative-organizational capabilities, ability to realize, to evaluate and be responsible for the consequences of the actions. Author's definition of social competence of studying youth is given in the article in accordance with the norms and values accepted in society. It is integral property of a person, that represents the system of personal features and qualities, abilities and capabilities that provide accordance of individual to his social group, determines the achievement of own and publicly meaningful aims (chosen independently and determined outwardly) and successful self-realization in heterogeneous society. Substance of mega-, macro-, meso- and microfactors of social competence development is exposed and peculiarities of their influence under modern socialpedagogical conditions of civil society development are given.

Mastering of knowledge about sociocultural norms of society, learning the use of social roles and norms of interpersonal relations, accumulation of social and life experience are the basic ways of developing social competence. The sources of development of social competence of lyceum students are contradictions between the outer and internal world of person; between the level of aspirations of person to certain social roles or desirable social activity and real personal and 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, generally useful and role-personality spheres.

Keywords: *factors of influence, society, social competence, socialization, social development, mega-, macro-, meso- and microfactors of social competence development, society, human environment.*

РОЛЬ НАВЧАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ РОЗВИВАЛЬНОГО ХАРАКТЕРУ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (НА МАТЕРІАЛАХ УКРАЇНСЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКІВ 1980–1990-Х РР.)

Л. М. Калініченко,

аспірантка Київського університету імені Бориса Грінченка,

У статті проаналізовано зміст і значення навчальних завдань розвивального характеру, вміщених у навчальних посібниках М. Богдановича і О. Савченко. Обґрунтовано актуальність використання таких завдань у сучасному навчально-виховному процесі початкової школи.

Ключові слова: навчальні посібники, навчальні завдання розвивального характеру, творче мислення, розвиток творчих здібностей молодших школярів.

Постановка проблеми. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. (2011) зазначено: «Ключовим завданням освіти у XXI столітті є розвиток мислення, орієнтованого на майбутнє» [1]. Таким, на нашу думку, є творче мислення. Саме воно є визначальним у досягненні особистістю успіху в соціумі. Завдяки творчому мисленню учні, маючи ґрунтовні знання, можуть застосовувати їх у повсякденному житті, знаходити шляхи виходу із нестандартних ситуацій, вправлятися у творенні нового. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема розроблення засобів формування творчого мислення учнів. Одним із таких засобів вважаємо навчальні завдання розвивального характеру.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему формування творчого мислення вивчали багато вітчизняних і зарубіжних учених. Творче мислення та шляхи його розвитку було предметом дослідження вітчизняних психологів і педагогів (І. Бех, Н. Бібік, Л. Виготський, В. Давидов, М. Данилов, Б. Ельконін, Б. Єсіпов, Л. Занков, Г. Костюк, О. Леонт'єв, Г. Люблінська, В. Моляко, О. Скрипченко, С. Рубінштейн, О. Савченко), а також зарубіжних учених (Ж. Піаже, Р. Стернберг, Е. Торндайк, Р. Форстейн). У їхніх працях розкрито основні етапи та рушійні сили формування творчого мислення, окреслено загальні вимоги до шкільної освіти і навчальних програм. Ученими доведено, що розвиток мислення є неперервним процесом, що здійснюється під час навчання. Наприклад, український учений О. Скрипченко творче мислення називає «продуктивним» [12, с. 89]. Про мислення творчого типу (творче мислення) учений говорить, що «це мислення, яке характеризується оригінальністю і винахідливістю розв'язання проблеми» [12, с. 88].

Роль підручників у формуванні творчого мислення учнів початкової школи розкрили, зокрема, Л. Височан, Н. Замашкіна. На особливості розвитку творчого

мислення учнів у процесі навчання акцентувала увагу О. Белкіна-Ковальчук. Творче мислення як необхідну складову креативного розвитку молодшого школяра розглядала Ю. Курята, а О. Василенко охарактеризувала чинники та ознаки формування мислення учнів початкової школи на уроках математики. Однак донині роль завдань розвивального характеру у формуванні творчого мислення молодших школярів досліджено неповною мірою. Аналіз науково-педагогічної літератури, що стосується вивчення формування творчого мислення молодших школярів, свідчить про актуальність дослідження зазначеного питання.

Формулювання цілей статті. Творче мислення молодших школярів можна ефективно сформувати, використовуючи у процесі навчання завдання розвивального характеру. Мета статті – проаналізувати зміст і значення навчальних завдань розвивального характеру у формуванні творчого мислення молодших школярів на матеріалах навчальних посібників 1980–1990-х років. У цей період М. Богданович і О. Савченко створили основні підручники для учнів 1–4 класів, зокрема «Математика» і «Читанка». До них згадані автори написали і навчальні посібники: Михайло Васильович – математичного спрямування, Олександра Яківна – інтегрованого типу (читання, математика, навколишній світ, образотворче мистецтво, трудове навчання). Перш ніж проаналізувати останні, зазначимо, що у зазначений період вживалися різні назви навчальних посібників. Самі автори називали їх і навчальні посібники, і науково-популярні видання, проте основне призначення створених книг полягало у сприянні поглибленню в процесі навчання молодших школярів їхніх творчих умінь та навичок. Ці посібники, наприклад, не були обов’язковими підручниками, але їх широко використовували. Вони були суттєвою допомогою для учнів, вчителів, батьків.

Виклад основного матеріалу. Розпочнемо аналіз посібників з видань відомого українського ученого-педагога М. Богдановича. Як зазначала академік О. Савченко, «на початку 1980-х років ним було вперше створено для молодших школярів розвивальні навчальні посібники «Математична веселка», «Математичні віночки», «Математичні струмочки», «Математичні джерельця», зошити з друкованою основою для самостійної та позакласної роботи молодших школярів» [9, с. 133]. Зазначені навчальні книги були адресовані вчителям, учням і батькам. У їхньому змісті містилися завдання з логічним навантаженням для розвитку творчого та логічного мислення, кмітливості, здогадливості. М. Богданович розглядав такі вправи як ефективний засіб формування творчого та інших видів мислення молодших учнів. Вважаємо, що у посібниках було представлено систему (далі доведемо це твердження) завдань розвивального характеру (задачі, вправи, запитання), які відповідали віковим особливостям учнів, захоплювали дітей незвичайними сюжетами, цікавими яскравими малюнками. Усе це сприяло ґрунтовнішому оволодінню школярами вміннями порівнювати, узагальнювати, комбінувати, прогнозувати. Одночасно із удосконаленням загальнонавчальних умінь та навичок такі вправи сприяли формуванню творчого мислення учнів.

У виданні «Математична веселка» (1983) [2] М. Богданович подає понад 500 цікавих розвивальних вправ. На нашу думку, вони цілком доступні для виконання учнями перших класів і сприяють не лише успішному засвоєнню

програмового матеріалу, а й формуванню творчого та інших видів мислення. У цьому навчальному посібнику, як і у інших посібниках («Математичні віночки» (1983) [3], «Математичні струмочки» (1985) [4], «Математичні джерельця» (1988) [5]), автор подає умови завдань у цікавій, казковій, часто віршованій формі. Завдання та цікаві задачі спрямовані на реалізацію індивідуального підходу до учнів і розвитку логіки. Їх доповнюють ребуси, математичні головоломки, шаради. Сюжети запропонованих педагогом вправ враховують вікові особливості дітей, тісно пов'язані із життям та інтересами дітей молодшого шкільного віку. Тексти завдань супроводжено яскравими ілюстраціями.

Усі згадані посібники педагог розробив відповідно до змісту програми з математики для 1–4 класів, і вони становлять певну систему, оскільки, поступово ускладнюючись, доповнюють та продовжують один одного. Найпершою з навчальних книг М. Богданович радить використовувати «Математичну веселку», визначаючи її як посібник для дітей дошкільного віку та першокласників; для другокласників пропонує «Математичні віночки»; для учнів 3-го класу – «Математичні струмочки». Призначений для учнів 4-го класу посібник «Математичні джерельця» доповнювався також виданням «Творчі завдання з математики 4 (3) клас» (1995) [6], у якому вчений умістив завдання різних рівнів складності. У передмові М. Богданович порушив важливу, на нашу думку, проблему: «Чи зможуть діти скористатися належним чином знаннями, здобутими в школі?». Погоджуємося з автором, що саме люди, здібні у певних галузях знань, зокрема у математиці, які мають добре сформоване творче мислення, вносять вагомий вклад у прогрес людства. Як зазначав учений, і в школі, і вдома потрібно створити сприятливі умови для розвитку творчого мислення та здібностей учнів: «Щоб знати математику, потрібно розв'язувати задачі. Цим досягаються дві корисні та потрібні речі: виробляється вміння чітко, логічно, творчо мислити і усвідомлено застосовувати набуті знання» [6, с. 3]. Система запропонованих педагогом завдань ефективно сприяла здійсненню вчителем на уроці індивідуального та диференційованого підходів до учнів.

У межах одного розділу у посібниках М. Богдановича пропонуване чергування різних видів діяльності школярів (практичні роботи, спостереження, вправи, запитання тощо), що сприяє набуттю вмінь та навичок – пізнавальних, практичних, життєвих. Так, наприклад, у «Математичних джерельцях» у розділі «Швидкість. Час. Відстань» [5, с. 83] діти спостерігають за розвитком рослин, визначаючи час від моменту проростання насіння до появи сходів; виконують практичну роботу, пов'язану з визначенням відстані від класного приміщення до спортивної зали, обчислюючи швидкість та час свого руху від одного об'єкта до іншого тощо. Таким чином, розроблена М. Богдановичем система навчальних розвивальних завдань сприяла розвитку самостійності мислення учнів, спонукала їх до пошукової діяльності.

Згодом академік О. Савченко засвідчила, що «створення М. Богдановичем розвивальних посібників стимулювало і в неї прагнення створити такі посібники у подальшій роботі» [7, с. 7]. Продовжуючи традиції Михайла Васильовича та поділяючи його думку щодо принципово важливої ролі за-

вдань розвивального характеру у розвитку творчого мислення в процесі навчання, О. Савченко розробила серію розвивальних посібників для учнів початкової школи – «Умій учитися». Головною метою створення посібників було формування творчого мислення молодших школярів, розвиток їх пізнавальної активності, самостійності. Проаналізувавши ці навчальні посібники, стверджуємо, що вони є своєрідним інтегрованим курсом з таких предметів, як читання, українська мова, математика, навколишній світ, образотворче мистецтво, трудове навчання.

Перша книга із серії «Умій учитися» – «Барвистий клубок: Дивись, міркуй, відповідай» (1995) [8]. Посібник призначався для дітей 6–7 років і готував їх до самостійної, творчої діяльності. Зміст завдань згруповано у дев'ять серій: «На світі все на щось є схожим ...», «Усе відбувається у часі ...», «Покажи свої здібності!», «Уяви собі!», «Закінчи ряд!», «Знайди відповідність!», «Здолай лабіринт!», «Визнач напрямок руху», «Визнач ціле і частини» [8]. У цьому віці аналітико-синтетичні операції відповідно до вікових особливостей молодших школярів розвиваються від простого – до складного, від часткового – до системного. Тому автор усі дев'ять серій посібника наповнила завданнями, пов'язаними із розкладанням предметів на частини (елементи), об'єднанням предметів у групи за певними ознаками (класифікація), співвідношенням між цілим та частинами.

У згаданому виданні, як і в наступних посібниках з розвивальними завданнями, створених О. Савченко, зінтегровано завдання з різних шкільних предметів, вони активізують життєві спостереження учнів, допомагають добре закріпити програмовий навчальний матеріал, поглибити знання школярів як на уроках, так і вдома. Багато завдань передбачає виконання дітьми таких мисленневих операцій, як моделювання та схематизацію (завдання на уточнення та діагностику розуміння; взаємне розташування предметів у просторі; встановлення порівняльних взаємовідношень, логічних та часових зв'язків; комбінування; співвідношення між цілим та частинами). Завдання посібника допомагають вчителю не лише формувати у молодших школярів загальнонавчальні вміння, а й вчать порівнювати, розрізняти об'єкти за кольором, розміром, формою, виділяти ціле та частини, узагальнювати, робити висновки. Автор статті, на основі досвіду роботи вчителем початкових класів, стверджує, що серед запропонованих різноманітних вправ особливий інтерес у дітей викликають ті, які передбачають малювання за зразком, завершення малюнка, складання задач, виконання малюнка з геометричних фігур, роботи з природним матеріалом тощо. Надважливим є те, що завдання різного рівня складності надають можливість педагогу здійснювати індивідуальний та диференційований підходи до учнів. У цілому зміст посібника сприяє формуванню творчого мислення молодших школярів, розвитку часових і логічних зв'язків, збагачує мовлення учнів.

Зазначимо, що у кожному з проаналізованих навчальних посібників наявна авторська рубрикація, пов'язана з використанням інтегрованого курсу з предметів читання, української мови, математики, навколишнього світу, образотворчого мистецтва, трудового навчання, дібрані яскраві ілюстрації.

Глибоко розуміючи психолого-педагогічні та фізіологічні особливості розвитку молодших школярів, О. Савченко задіє такі інструменти активного пізнання, як дитяче чутливе вухо, гострий зір, вправна рука, чітке мислення: «... ці дорогоцінні якості мислячої людини рідко кому дарує природа, їх потрібно розвивати. Молодший шкільний вік багатий прихованими здібностями, які важливо своєчасно підтримати, дати відповідну поживу сприйняттю, розуму, уяви», – наголошує автор [9, с. 110]. Вона вважає, що розвиток пізнавальних умінь необхідний для загального розвитку маленької особистості та її успішного оволодіння знаннями, уміннями та навичками.

Засвоюючи знання із різних шкільних предметів, першокласники вчаться спостерігати, зіставляти та порівнювати, аналізувати та синтезувати, робити висновки, узагальнювати. Так, наприклад, у посібнику «Барвистий клубок» діти знаходять метеликів з однаковими візерунками, різні та однакові сніжинки, визначають ознаки схожості листочків, яблук тощо [8, с. 4–6]. У цьому виданні загадки, проблемні питання, схеми, малюнки, римовані запитання дають можливість успішно поєднати мислення та сприймання з практичними діями. Багато завдань посібника пов'язано із формуванням в учнів вміння помічати суттєві ознаки певного об'єкта, спостерігаючи за ним, визначати відмінності. Саме ці операції, на думку О. Савченко, необхідні маленькій особистості від початку її самостійного навчання. Для вироблення зазначених умінь у посібнику вміщено завдання, які вчать учнів аналізувати звуко-буквений аналіз, аналіз елементів письма літер, склади та слова, склад числа; завдання на порівняння (порівняння слів, чисел, предметів, об'єктів живої та неживої природи, пір року, вчинків людей).

У «Слові до вчителів та батьків» Олександра Яківна наголошує: «Пропонуючи дітям те чи інше завдання, слід дотримуватися поступовості в роботі й послідовного відпрацювання з допомогою дорослого всіх розвивальних можливостей змісту ... Небажано, щоб діти освоювали книжку швидкими темпами, задовольняючись розглядом малюнків та поверховим сприйняттям» [8, с. 111]. О. Савченко рекомендує батькам та педагогам у роботі з учнями над виконанням завдань посібника не підганяти дитину, давати їй можливість подумати самій; краще привернути увагу першокласника, на думку автора, до схеми, малюнка, допомогти сформулювати міркування, заохочувати дитину до мислення, ініціативи, стимулювати позитивну мотивацію до навчання [там само].

У посібнику «Розвивай свої здібності» (1996) [10] уміщено навчальний матеріал інтегрованих уроків з розвитку пізнавальних здібностей молодших школярів. Головна мета уроків – цілеспрямований розвиток спостережливості, зорового та слухового сприймання, вміння запитувати, аналізувати, розрізняти типове й особливе, істотне та неістотне, узагальнювати, виключати, комбінувати, уявляти тощо.

Книга має великий дидактичний і психолого-педагогічний потенціал для формування творчого мислення молодших школярів та активізації їхньої творчої діяльності в цілому. Учні можуть реалізувати себе у виготовленні виробів з природного матеріалу, створенні орнаменту, витинанок, малюванні,

складанні розповідей, казок, віршів тощо [10, с. 14–16]. Тексти посібника відображають кращі зразки творчості найталановитіших митців слова, що спонукає учнів до наслідування мовленнєвих взірців, образних зворотів у своєму мовленні, у своїй навчальній творчості. Навчальна книга О. Савченко пронизана ідеєю щодо необхідності вироблення у дитини вміння вчитися, яке, на думку автора, передбачає створення системи самосвідомості навчання, що органічно вписується у сам процес навчання.

Посібник «Умії вчитися» (1996) [11] логічно продовжує задум О. Савченко щодо розвитку творчих здібностей учнів, закладений у попередніх книжках. Структурно кожна тема посібника поєднує різні види діяльності: роботу з текстом, схемою, малюнками, дії за зразком, аналогією, цілком самостійні, творчі дії. Учні пропонуються завдання, які формують організаційно-творчі вміння (планувати роботу, цінувати час, самостійно організувати власну діяльність, контролювати та оцінювати її), навчають умінь, необхідних для здійснення повноцінної творчої діяльності: аналізувати, виділяти головне, порівнювати, завершувати, шукати причину, передбачати наслідки, узагальнювати, доводити думку. Творчі завдання дають молодшим школярам можливість реалізувати свою фантазію в аплікації із соломи, малюванні, усних розповідях, письмових творах і віршах [11, с. 31–36].

Серед усіх мотивів навчальної діяльності О. Савченко виділяє як найвагоміший – пізнавальний інтерес, що виникає і зміцнюється лише в ситуації пошуку нових знань, інтелектуального напруження та самостійної діяльності. Така ситуація, на її думку, сприяє не лише розвитку пізнавальних інтересів і самостійності учнів, а й формуванню у них творчого мислення.

Висновок. На сучасному етапі розвитку системи освіти в Україні, в умовах реалізації в початковій школі компетентісного підходу, за якою учень стає активним суб'єктом навчання, ідеї О. Савченко щодо формування творчого мислення учнів набувають особливої актуальності.

Порівнюючи навчальні посібники М. Богдановича та О. Савченко, зазначаємо, що для посібників обох авторів характерні: різнорівневість та диференційованість навчальних текстів, що передбачає використання різних форм презентації навчального матеріалу (словесно-логічну, візуальну, предметно-практичну, емоційно-метафоричну); наявність різних культурно-історичних відомостей; виділення в текстах фрагментів різного ступеня складності як за змістом, так і за способами навчальної діяльності; навчання у формі виконавчої, дослідницької, проектної або творчої діяльності тощо.

Посібники з розвивальними завданнями М. Богдановича та О. Савченко орієнтують учнів на розуміння фактів, ідей та явищ; сприяють виробленню в дітей інтелектуальних умінь, до яких учні зараховували: уміння доводити, оцінювати, обґрунтовувати, планувати, прогнозувати, реагувати на протиріччя, досліджувати тощо.

Важливою новаторською особливістю посібників вважаємо зrealізовану в них функцію управління пізнавальною діяльністю учнів, що сприяє розвитку творчої активності та формуванню умінь самостійно застосовувати здобуті знання на практиці.

Література

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
2. Богданович М. В. Математична веселка / М. В. Богданович. – К. : Веселка, 1995. – 96 с.
3. Богданович М. В. Математичні віночки / М. В. Богданович. – К. : Веселка, 1983. – 159 с.
4. Богданович М. В. Математичні струмочки / М. В. Богданович. – К. : Веселка, 1985. – 128 с.
5. Богданович М. В. Математичні джерельця / М. В. Богданович. – К. : Веселка, 1985. – 148 с.
6. Богданович М. В. Творчі завдання з математики 4 (3) клас / М. В. Богданович, К. П. Маланюк. – Тернопіль, 1995. – 80 с.
7. Савченко О. Я. Відданість науці – домінанта М. В. Богдановича. М. В. Богданович: матеріали Всеукраїнських педагогічних читань / упоряд. Н. П. Листопад, О. В. Онопрієнко. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2012. – 80 с.
8. Савченко О. Я. Барвистий клубок: Дивись, міркуй, відповідай: Навчання і розваги : навч. посіб. / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1995. – 112 с.
9. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 376 с.
10. Савченко О. Я. Розвивай свої здібності : навч. посіб. для молодших школярів / О. Я. Савченко. – К. : Освіта, 1996. – 192 с.
11. Савченко О. Я. Умій вчитися : навч. посіб. для молодших школярів / О. Я. Савченко. – К. : Освіта, 1996. – 144 с.
12. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / О. В. Скрипченко. – К. : Каравела, 2007. – 400 с.

References

1. Natsionalna strategiya rozvitu osviti v Ukrayini na 2012–2021 roki [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
2. Bogdanovich M. V. Matematichna veselka / M. V. Bogdanovich. – K. : Veselka, 1995. – 96 s.
3. Bogdanovich M. V. Matematichni vInochki / M. V. Bogdanovich. – K. : Veselka, 1983. – 159 s.
4. Bogdanovich M. V. Matematichni strumochki / M. V. Bogdanovich. – K. : Veselka, 1985. – 128 s.
5. Bogdanovich M. V. Matematichni dzhereltsya / M. V. Bogdanovich. – K. : Veselka, 1985. – 148 s.
6. Bogdanovich M. V. TvorchI zavdannya z matematiki 4 (3) klas / M. V. Bogdanovich, K. P. Malanyuk. – Ternopil, 1995. – 80 s.
7. Savchenko O. Ya. Viddanist nautsi – dominanta M. V. Bogdanovicha. M. V. Bogdanovich: materialy vseukrayinskih pedagogichnih chitan / uporyad. N. P. Listopad, O. V. Onoprienko. – Ternopil : Navchalna kniga – Bogdan, 2012. – 80 s.
8. Savchenko O. Ya. Barvistiy klubok: Divis, mirkuy, vidpoviday: Navchannya i rozvagi : navch. posib. / O. Ya. Savchenko. – K. :Geneza, 1995. – 112 s.
9. Savchenko O. Ya. Didaktika pochatkovoyi shkoli / O. Ya. Savchenko. – K. : Abris, 1997. – 376 s.

10. Savchenko O. Ya. Rozvivay svoyi zdibnosti : navch. posib. dlya molodshih shkolyariv / O. Ya. Savchenko. – K. : Osvita, 1996. – 192 s.

11. Savchenko O. Ya. Umiy vchitsiya : navch. posib. dlya molodshih shkolyariv / O. Ya. Savchenko. – K. : OsvIta, 1996. – 144 s.

12. Skripchenko O. V. Vikova ta pedagogichna psihologIya : navch. posib. dlya stud. vischih navch. zakl. / O. Skripchenko. – K. : Karavela, 2007. – 400 s.

Калиниченко Л. Н.

РОЛЬ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ РАЗВИВАЮЩЕГО ХАРАКТЕРА У ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (НА МАТЕРИАЛАХ УКРАИНСКИХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ 1980–1990-Х ГГ.)

В статье проанализировано содержание и значение учебных заданий развивающего характера в учебных пособиях М. Богдановича и А. Савченко. Обоснована актуальность использования таких заданий в современном учебно-воспитательном процессе начальной школы.

***Ключевые слова:** учебные пособия, учебные задания развивающего характера, творческое мышление, развитие творческих способностей младших школьников.*

Kalinichenko L.

THE ROLE OF EDUCATIONAL TASKS WHICH HAVE DEVELOPING CHARACTERISTICS IN FORMATION OF CREATIVE THINKING OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS BY MATERIALS UKRAINIAN EDUCATION TUTORIALS IN 1980–1990

The content and meaning of educational tasks which have developing characteristics in M. Bogdanovich and A. Savchenko textbooks are analyzes in the article. The actuality of using such educational tasks in modern educational process of primary school is grounded in the article. In the process of modernization of education in Ukraine, in conditions of intensive inculcation of the information technologies it is worth to pay special attention to the problem of forming pupils' of creative thinking as it is the main factor in personality's achievement of success in society. The analysis of the sources, creative heritage of the foreign pedagogues of our country in the past indicated that the problem of forming pupils' of the primary school creative thinking has been researched as general pedagogical problem by many scientists.

***Keywords:** education tutorials, educational tasks which have developing characteristics, creative thinking, creation, development of creative abilities of primary school students.*

ВІДБІР ЗМІСТУ ОСВІТИ ДЛЯ СТАРШОЇ ШКОЛИ Й ВІДОБРАЖЕННЯ ЙОГО У ПРОГРАМАХ І ПІДРУЧНИКАХ

В. І. Кизенко,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

У статті представлено результати наукового пошуку з проблеми відбору змісту освіти для старшої школи та відображення його у програмах і підручниках. Розкрито суть понять, що становлять основу наукового контексту дослідження. Розглянуто основні функції сучасної освіти – соціалізації, людинотворююча, культуротворча. Обґрунтовано етапи формування змісту сучасної шкільної освіти: проектування; реалізація. Охарактеризовано рівні проектування змісту сучасної шкільної освіти: загальнокультурного уявлення; навчального предмета; навчального матеріалу; процесу навчання, або реалізації змісту курсів за вибором безпосередньо в діяльності навчання; особистого досвіду учня.

Визначено пріоритетні критерії відбору змісту освіти: урахування практичного значення змісту навчального матеріалу для формування базових структур особистості, урахування доцільності збагачення світоглядних знань учнів методами і прийомами наукового пізнання, які створюють передумови для всебічного розвитку особистості учня.

Окреслено перспективи розв'язання проблеми відбору змісту освіти для старшої школи та відображення його у програмах і підручниках, надано пропозиції щодо їх реалізації.

Ключові слова: *старша школа, зміст освіти, відбір змісту освіти, навчальна програма, підручник.*

Постановка проблеми. Сучасна парадигма освіти націлена на досягнення високих освітніх результатів завдяки акцентуванню на індивідуальних здібностях тих, хто навчається, особистісно орієнтованому навчанні та вихованні з урахуванням їхніх інтересів й освітніх потреб, залученню до активної навчальної діяльності на компетентнісних засадах. Зміст освіти, на думку багатьох експертів, відіграє в цьому провідну роль, стаючи одним з визначальних чинників поліпшення якості освіти. Тому не випадково останнім часом найбільше критики з боку педагогічної громадськості, батьків, учнів, інших зацікавлених осіб зазнає зміст шкільної освіти, оскільки саме він, на їхню думку, впливає на її результативність, зумовлює низький рівень загальноосвітньої підготовки, з року в рік погіршує якісні показники загальної середньої освіти [9, с. 5].

Суспільно-політичне життя країни – це один із основних чинників, що значно впливає на формування змісту освіти. Соціально-економічні відносини, рівень розвитку науки, виробництва, техніки вносять певні корективи у

зміст освіти, який має відповідати соціальному замовленню. Головною ідеєю сучасної освіти в усіх концепціях розвинених країн є ідея створення адаптивного освітнього середовища для становлення людини, формування її як повноправного члена суспільства.

Відбуваються зміни у цінностях самої освіти. Провідними стають не засвоєння формальних знань та навичок, а гуманність стосунків, свобода самовиявлення, культивування індивідуальності, творча самореалізація особистості. Основними функціями сучасної освіти визнаються такі: *соціалізація* – навчання, виховання і розвиток дитини, в результаті яких вона буде підготовлена до активного, самостійного життя в суспільстві; *людинотворюча* – збереження та відтворення екології людини, її тілесного й духовного здоров'я, особистої свободи, сенсу життя, створення умов для її розвитку і самореалізації; *культуротворча* – збереження та передача, відтворення і розвиток культури, сприяння національній і загальнолюдській культурній ідентифікації.

Проблема відбору змісту освіти є найважливішою у педагогічній науці всіх країн. Між сформульованими цілями навчання (за будь-якої ієрархізації) і навчальною програмою, між навчальною програмою і підручником завжди будуть стрибки та розриви, які дають можливість скласти набір варіативних навчальних програм і підручників різної складності. Найбільш інструментальними виявляються підвалини для формування діяльності. Однак і в цьому випадку плавність переходу від навчальної програми до навчального матеріалу залежить від рівня опису цієї діяльності. Особливу трудність завдає відбір наукового матеріалу.

Аналіз останніх досліджень. Проблемі відбору змісту освіти для сучасної школи приділено значну увагу в дослідженнях Н. Бібік, М. Бурди, Н. Буринської, С. Гончаренка, Г. Васьківської, О. Васько, Л. Величко, В. Загвязинського, В. Краєвського, В. Кременя, Ю. Мальованого, І. Осмоловської, О. Савченко, О. Топузова, А. Хуторського та інших науковців. Так, наприклад, С. Гончаренко в авторському тлумаченні розкриває сучасне розуміння суті, структури педагогічних законів, закономірностей і принципів. Розглядаються закони навчання та виховання, які були визнані науково-педагогічною громадськістю; соціальної обумовленості цілей, змісту, форм, методів навчання, розвивального і виховуючого впливу навчання на учнів; обумовленості результатів навчання характером діяльності та спілкування учнів; цілісності й єдності педагогічного процесу; взаємозв'язку та єдності теорії і практики в навчанні; взаємозв'язку і взаємообумовленості індивідуальної, групової та колективної навчальної діяльності [2]. О. Савченко вивчала досвід реформування української освіти: уроки і подальший поступ [12, с. 2–6].

Національна академія педагогічних наук України з ініціативи її президента, академіка В. Г. Кременя, започаткувала громадський проект підготовки науково-аналітичної доповіді з проблем удосконалення змісту загальної середньої освіти. Дослідження проблеми здійснювали науковці Інституту педагогіки, Інституту психології імені Г. С. Костюка, Інституту проблем виховання

НАПН України, Інституту гігієни та медичної екології імені О. М. Марзєєва НАМН України. Зокрема, проаналізовано зміст початкової, базової і повної загальної середньої освіти, сформульовано загальні висновки та рекомендації щодо удосконалення змісту початкової, базової і повної загальної середньої освіти [9, с. 5].

Формулювання цілей статті. Мета статті – з'ясувати головні цінності в освіті, якими є дитина і педагог як наставник, здатний розвивати, захищати, оберігати її індивідуальність. Отже, центруємося на ідеї: людина – не засіб, а мета, тому не дитину потрібно пристосовувати до системи освіти, а школу до дитини [10].

Виклад основного матеріалу. Основне завдання старшої школи – створення умов і можливостей для завершення здобуття учнями повної загальної середньої освіти, їхнього професійного самовизначення, цілеспрямована підготовка до успішного продовження навчання у вищих навчальних закладах. В окремих випадках може бути забезпечено оволодіння школярами певними видами професій для потреб ринку праці. У зв'язку з цим навчання має профільне спрямування [7, с. 4].

Зауважимо, що старшу школу як ступінь цілісної освітньої структури, яка надає повну загальну середню освіту, не варто ототожнювати з усією сукупністю навчальних закладів, які, окрім цієї функції, реалізують ще й іншу – здійснюють професійну підготовку, що є визначальним у їхній діяльності. Тож з огляду на це нормативний термін навчання в старшій школі не варто прив'язувати до часу, необхідного для здобуття певної професії. У даному випадку це час, потрібний для повноцінної реалізації академічного навчального змісту, визначеного для цього освітнього рівня державним стандартом загальної середньої освіти. У такому розумінні означені вище основні свої функції старша школа може реалізувати за два роки. Існують думки, що цього терміну замало, і старша школа має бути трирічною. Навряд чи такий варіант можна вважати виправданим, беручи до уваги зазначені освітні функції старшої школи і тривалість навчання на попередніх освітніх рівнях. Окрім того, багато що вирішуватиме раціональний добір навчального змісту, забезпечення його узагальненого, фундаментального характеру, а також структурування у педагогічно доцільній системі навчальних предметів і курсів [7, с. 4]. Наголошуємо, що ми таку думку поділяємо.

Варіативність навчальних програм і підручників залежить від концепції навчального предмета, системності та глибини викладу розділів і тем комплексу допоміжних знань.

Сукупність істотних ознак інваріантного та варіативного компонентів змісту освіти природничо-наукових предметів зумовлена відображенням у навчальному предметі таких складових основи наукового знання, як розглядувані об'єкти і явища, методологія наук та її понятійний апарат.

Уважаємо за потрібне взяти до уваги ідею про визначення необхідного обсягу змісту освіти («осередя») і доповнення його різноманітними модулями

(«оболонками»), яку розвивав у 1960-х рр. радянський учений О. І. Маркушевич. Якщо розглядати міркування О. І. Маркушевича з позицій варіативності, то зміст навчального предмета, за О. Я. Савченко, складається з двох частин: інваріантного (незмінного) осердя, яке переоцінюється лише зрідка, і варіативної частини – оболонки, що має швидко реагувати на запити суспільства і щораз оновлюватися і переглядатися [11].

З багатьох прикладів з'ясуємо, що ідею варіативності як методологічну основу розроблення змісту освіти доцільно впроваджувати на рівні загальних теоретичних уявлень (допредметний рівень). Зрештою рівень навчального предмета і наступні рівні будуть логічним розвитком змісту освіти, що охоплює, за О. І. Маркушевичем, «осердя» і «оболонку». На допредметному рівні потреби суспільства трансформуються у педагогічні цілі освіти, меншою мірою пов'язані зі змістом навчальних предметів, а більшою – з вимогами й очікуваннями суспільства, зі здобутками у сфері освіти.

Наприклад, є невелика група людей, які опанували хімію або фізику на високому теоретичному рівні. Водночас потрібен загальний рівень людей, котрі вміють учитися, оперувати інформацією, спілкуватися, розв'язувати нетипові ситуації, розробляти, здійснювати і презентувати проекти. Для досягнення цієї мети недостатньо засвоїти навчальні предмети, визначені Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти.

З метою відображення ідеї варіативності у практиці освіти необхідно, зокрема, втілити ідею формування змісту освіти «зверху».

Для втілення ідеї варіативності, закладеної на допредметному рівні, потрібно: а) розробити структуру змісту освіти згідно з вимогами до випускника, визначеними суспільством і державою (ця структура може бути пов'язана не лише з «традиційними» навчальними предметами, основними аргументами на підтримку змісту яких є еволюційні уявлення про розвиток відповідної науки, а й поєднувати в собі загальнокультурні уявлення про розвиток затребуваних компетенцій); б) визначити головні елементи («осердя») змісту освіти, серед яких знання, уміння та навички, творча діяльність, ціннісно-сміслові аспекти; в) намітити варіативні елементи («оболонку») змісту освіти, які забезпечать учневі можливість усвідомити своє місце в навчанні з огляду на особистісні потреби і наміри; г) установити обсяг інваріантного компонента у повному обсязі змісту освіти, щоб зберегти цілісність освіти та не перевищити кількість годин допустимого навчального навантаження із урахуванням варіативного компонента.

Вагомими для нашого дослідження є методологічні орієнтири розвитку варіативної освіти – від предметоцентризму до освітніх галузей при створенні навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів; від монопольного підручника до варіативних підручників тощо.

Значення фундаментальної освіти полягає передусім у її цілісності, яка в змісті навчання в загальноосвітньому навчальному закладі відіграє провідну роль. Нині у процесі вивчення різних навчальних предметів конкретний

матеріал у багатьох випадках не відповідає системі знань. Учні нездатні самотійно осмислити великий обсяг інформації, у них часто не складається уявлення про навчальний предмет, як про цілісну науку.

Для системного формування в старшокласників наукової картини світу необхідно мати на увазі психологічні труднощі сприймання ними абстрактних понять і образів через обмеженість навчального часу. Отже, зазначене дає підстави стверджувати, що особливого розгляду потребують нові принципи добору та систематизації знань, засоби створення фундаментальних навчальних курсів в умовах профільного навчання.

Фундаментальність освіти визначають такі принципи, як науковість і систематичність. Дослідники проблем освіти вдаються до належних заходів, аби її зміст був суто науковим, об'єктивно відображав сучасний стан теоретичного й емпіричного знання із врахуванням тенденцій і перспектив розвитку науки. Знання, уміння та навички формуються у певній послідовності: кожний елемент навчального матеріалу логічно пов'язується з іншими, наступне ґрунтується на попередньому. За цих умов учні підносяться до засвоєння нового знання.

Становить інтерес діяльнісний підхід, з точки зору якого фундаментальність має ті самі структурні елементи, що й зміст освіти, зокрема:

- пізнавальну діяльність, яка визначається у вигляді її здобутку – знання;
- відомі способи діяльності, тобто вміння виконувати щось за зразком;
- творчу діяльність, тобто готовність до нестандартних рішень у проблемних ситуаціях;
- емоційно-ціннісні відносини, за яких попередній елемент слугує умовою для переходу до наступного.

З позиції системного підходу фундаментальність освіти вирізняють властивості – принципи – цілісність, взаємопов'язаність і взаємодія елементів, наявність системотвірних стрижнів, а також цілісність, взаємопов'язаність і генералізація знань (за: [3, с. 41–80]). Отже, важливим є з'ясування особливостей відбору змісту освіти і відображення його у навчальних програмах і підручниках.

Формування змісту сучасної шкільної освіти відбувається в декілька етапів, що пов'язані з його проектуванням і реалізацією. Етап проектування змісту має три основні рівні. Перший – це рівень загальнотеоретичного уявлення, формами фіксації якого є розроблення теоретичної концепції змісту освіти, визначення його складу, структури, функцій. Сучасна Концепція змісту шкільної освіти ґрунтується на особистісно орієнтованому підході. Зоною першочергової уваги є діяльність самого учня, яка забезпечує його розвиток. Знання, залишаючись однією з основних складових змісту освіти, визнаються потрібними не як такі, а для розв'язання важливих життєвих проблем. Засвоєння знань та вмінь пов'язується зі здатністю школяра використовувати їх у свідомій діяльності. У зв'язку з цим необхідним виявляється формування «вдорефлексованого» [13] змісту освіти, тобто в процесі засвоєння знань

учень повинен ставати об'єктом власного спостереження: аналізувати, усвідомлювати, оцінювати свій стан, планувати, прогнозувати та оцінювати результати своєї діяльності, приймати самостійні рішення, будувати стосунки з іншими. Через рефлексію виявляється суб'єктивний досвід школяра – досвід життєдіяльності, якого він набуває у конкретних умовах соціокультурного оточення, у процесі сприйняття та розуміння ним світу людей і речей [14]. Суб'єктивний досвід учня узгоджується у процесі навчання зі змістом освіти, що задає соціокультурні зразки у вигляді понять, законів, правил, прийомів дії, поведінки, обов'язкових для всіх.

Виходячи з цієї концепції, науковими співробітниками відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України було розроблено комплексний підхід до визначення компонентного складу змісту освіти, згідно з яким під час конструювання змісту освіти враховується структура процесу навчальної діяльності.

Оскільки загальна середня освіта розглядається як основа цілісного розвитку особистості молодшої людини та її соціального становлення в суспільстві, а зміст освіти – як педагогічно адаптований соціальний досвід, він має містити відповідні структурні складові, кожна з яких є певним специфічним досвідом. Виходячи з того, що соціалізація особистості відбувається у сферах діяльності, спілкування та самосвідомості, доцільно говорити про такі компоненти змісту шкільної освіти, як інформаційно-діяльнісний, комунікативний та рефлексивний.

Кожний компонент у змісті освіти як системному утворенні виконує певні функції, які пов'язані між собою. Вони мають спонукати учнів до прояву та розвитку відповідних якостей особистості: пізнавальних, соціальних, творчих, організаційно-діяльнісних, комунікативних та рефлексивних, що стане основою для формування базових компетенцій особистості.

Системоутворювальною складовою виступає мета освіти – як бажане передбачення результату, що пов'язує в одне ціле елементи педагогічної системи. Виходячи з цього, зміст шкільної освіти має бути однією з педагогічних умов, яка через оволодіння системою світоглядних і соціально значущих знань забезпечує формування в учнів досвіду ціннісно-орієнтаційної, пізнавальної, соціальної, комунікативної, естетичної, фізичної діяльності та допоможе розкрити їх індивідуальні особливості, визначити інтереси, нахили і забезпечити розвиток здібностей.

Конкретизація складу, структури, функцій змісту відбувається на другому рівні – це рівень навчального предмета, який фіксується у стандартах освіти, навчальних програмах та методиках викладання навчальних предметів. Уявлення про те, чого навчати, набуває тут більш конкретного вигляду. Визначаються функції кожного навчального предмета, знання, уміння, навички, які мають опанувати учні. Результатом роботи є створення навчальних програм і методик викладання для певних курсів за вибором.

Третій рівень – це рівень навчального матеріалу, коли склад, структура і функції змісту освіти фіксуються у формі підручників та інших засобів

навчання. Розробляються завдання, вправи, які утворюють зміст підручників, посібників та інших матеріалів для учнів і вчителів.

Четвертий рівень – це рівень процесу навчання, або реалізації змісту курсів за вибором безпосередньо в діяльності навчання. Розглядається зміст курсів за вибором, упроваджений у педагогічну практику.

П'ятий рівень – це рівень особистого досвіду учня, на якому зміст є кінцевим результатом навчання, стаючи надбанням учня.

Перші три рівні стосуються змісту, що проєктується і який ще нереалізований на практиці та існує як задана норма, котру необхідно втілити у процесі навчання на наступних рівнях [1].

Акцентуючи увагу на особливостях відбору змісту освіти для старшої школи, варто окреслити наступне. Враховуючи міжнародний освітній досвід і результати вітчизняних пошуків, найбільш доцільною видається диференціація навчання за двома напрямками – академічним і професійно-технічним (професійним). Академічний напрям передбачає цілеспрямовану підготовку учнів до навчання у вищих навчальних закладах. Він може бути реалізований у профільній старшій школі різного типу – ліцеї, гімназії тощо. Професійний (професійно-технічний) напрям виконує функцію надання учням певної професії з виходом на ринок праці, а також (одночасно з цим) підготовку їх до здобуття вищої освіти за відповідним профілем. Він реалізується у професійно-технічних училищах, коледжах, технікумах. За будь-яких умов успішна реалізація навчання на третьому рівні загальної середньої освіти потребує сформованості в масштабах країни необхідної мережі різнотипних навчальних закладів, здатних забезпечити високу якість та доступність освіти для кожного учня, незалежно від того, де він проживає [7, с. 4].

Оскільки зміст повної загальної середньої освіти структурується за галузевим принципом у семи освітніх галузях і реалізується в системі відповідних навчальних предметів і курсів, науковцями розроблено відповідні комплекти навчальних програм, які затверджувались у Міністерстві освіти і науки України як типові.

Пріоритетними критеріями відбору змісту освіти стало урахування практичного значення змісту навчального матеріалу для формування базових компетенцій особистості та доцільності збагачення світоглядних знань учнів методами і прийомами наукового пізнання, які створюють передумови для всебічного розвитку особистості учня.

Провідними принципами формування змісту освіти в старшій школі є принцип науковості, фундаменталізації наукових знань, гуманітаризації освіти, системності та наступності у конструюванні змісту навчального матеріалу; урахування єдності змістової та процесуальної сторін навчання, що реалізуються через принцип корисності знання для практичної діяльності людини і принцип контекстного оволодіння навчальним змістом.

Аналіз підходів до створення навчальних програм показує, що автори ґрунтуються на основних змістових лініях навчальних курсів, які визначені

у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2004 р.). Водночас недостатньо уваги приділяється емоційно-ціннісній, організаційно-діяльнісній, рефлексивній складовим змісту освіти, які створюють умови для самовизначення та самоосвіти школярів і є основою для розвитку їхніх загальнонавчальних компетенцій.

Другий етап формування змісту шкільної освіти пов'язаний з його реалізацією та співвідноситься з процесом навчання. Він забезпечується, з одного боку, безпосереднім включенням навчального матеріалу у процес навчання з опорою на концепцію змісту освіти, через осмислення вчителем власних дій у ході методичної рефлексії. З іншого боку, на цьому етапі відбувається засвоєння змісту під час і в результаті навчання. Відбувається аналіз його складу, структури та функцій як особистісного надбання учня. Зміст трансформується в усвідомлені засвоєнні учнями способів їхньої навчальної діяльності. Ефективності цього процесу сприяє рефлексія – здатність людини до самопізнання, уміння аналізувати власні дії, вчинки, мотиви й зіставляти їх із суспільно значущими цінностями, а також з діями та вчинками інших людей.

Передбачений Базовим навчальним планом чинного освітнього стандарту (2004 р.) і втілений у типових навчальних планах розподіл годин між інваріантним і варіативним складниками не дає можливості повноцінно реалізувати ідею профільного спрямування навчання в старшій школі. Фактично профільне навчання зведено до поглибленого вивчення зазвичай двох чи трьох предметів.

Зміст освіти у старшій школі потребує упорядкування передусім у плані узгодження нормативних документів, які його визначають: Державного стандарту повної загальної середньої освіти і навчальних програм, істотного їх розвантаження на засадах фундаменталізації та інтеграції. Здійснити це видається доцільним на основі оновленого Державного стандарту повної загальної середньої освіти (2011 р.).

Зазначений освітній стандарт перед його запровадженням бажано доопрацювати в таких основних напрямках: а) конкретизації характеристики освітнього змісту та вимог до загальноосвітньої підготовки школярів; б) розкриття внеску кожної освітньої галузі у завершення формування ключових компетентностей учнів; в) більш детального опису предметних компетентностей, які підлягають формуванню; у розрізі їх компонентів; г) обмеження типологічного розмаїття навчальних предметів і курсів, які передбачається вивчати в старшій школі; д) відображення суті профільного рівня вивчення предмета з метою упередження непомірного розширення й ускладнення освітнього змісту в навчальних програмах.

Належить раціоналізувати структурування передбаченого стандартом змісту освіти старшокласників у педагогічно доцільній системі навчальних предметів і курсів, передбачивши не більше восьми предметів, що реалізують інваріантний складник цього змісту [9, с. 78].

У процесі створення нових підручників особливу увагу варто звернути на забезпечення їхнього компетентнісного спрямування, включення завдань, що передбачають здійснення активної пізнавальної діяльності старшокласників, зокрема проектної, дослідницької, застосування різноманітних колективних її форм [там само, с. 79].

Проблема організації дослідницької діяльності учнів завжди цікавила вітчизняних і зарубіжних учених. Дослідники розробляли теоретичні основи формування розумових дій, засоби управління пізнавальною діяльністю, дидактичні умови розвитку дослідницьких умінь тощо. Водночас в умовах модернізації шкільної хімічної освіти ця проблема набула особливої актуальності в теорії та методиці навчання хімії [4, с. 52–57].

До завдань сучасної української освіти належить допомога учням опанувати знання, уміння та цінності, які дадуть їм змогу ухвалювати індивідуальні й колективні рішення локального і глобального характеру для покращення якості життя без загрози навколишньому середовищу. Однак з впровадженням нового Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти навчальна програма з хімії регламентує здобуття учнями мінімуму природничих знань. Унаслідок скорочення навчальних годин з хімії основна увага вчителя спрямовується на теоретичну підготовку учнів, тобто актуалізація та систематизація фундаментальних хімічних понять здійснюється засобами теоретичного курсу.

Опитування учнів старших класів засвідчило, що вони засвоюють елементарні прикладні навички і не орієнтуються у сучасних суспільно-економічних проблемах нашої держави. У школі не виконується рекомендований мінімум дослідно-практичних робіт. У школярів відсутні елементарні навички проведення «пробіркового» експерименту, зокрема й у тих, хто планує продовжити навчання у вищих навчальних закладах. Випускники шкіл здебільшого відвідують підготовчі курси, де розглядаються лише теоретичні основи навчального предмета хімії.

Ефективною формою поєднання теоретичних і практичних занять, на наш погляд, є діяльність курсів за вибором (спеціальних і факультативних) і хімічних гуртків, де вивчаються базові теми навчальних предметів хімії та реалізується інтегрований підхід до розв'язання практичних проблем.

Окрім теоретичної підготовки учнів, створюються умови для засвоєння різноманітних методів хімічного аналізу, оскільки складовою спеціального та факультативного курсу є практикуми. Важливу роль у формуванні та вдосконаленні дослідницьких умінь мають практикуми дослідницького характеру. Аналіз програми з хімії [8] засвідчив відсутність практикумів. На нашу думку, їх можна організувати у кожному класі за рахунок резервного часу.

Особливі нарікання громадськості викликає зміст загальної середньої освіти і його втілення в підручниках. Психолого-педагогічний аналіз цього змісту, здійснений науковцями Національної академії педагогічних наук України, засвідчив, що такі нарікання не є безпідставними. Нераціональний

відбір і в багатьох випадках надмірна його ускладненість, недосконала структурованість та недостатня узагальненість, перенасиченість фактологічним матеріалом, багатопредметність, особливо в старшій школі, недостатня практико орієнтована, діяльнісна спрямованість – це далеко не повний перелік тих негативів змісту шкільної освіти, які потребують усунення.

Беручи до уваги освітній стандарт, не можна обійти ще однієї проблеми. Настав, очевидно, час створення стандарту саме загальної середньої освіти, а не стандарту її змісту, якими фактично є чинний і попередній освітні стандарти. Йдеться про документ, що визначав би не лише державні вимоги до змісту загальної середньої освіти й освітніх результатів, але й містив би зобов'язання (гарантії) держави щодо створення необхідних умов для успішного досягнення таких результатів кожним учнем [6, с. 6].

Досвід показує: створюючи типові навчальні програми для профільного навчання у старшій школі, необхідно досягти максимуму з предметів відповідного профілю та певного обов'язкового мінімуму з інших навчальних предметів («загальне ядро освіти»). Це є, на наш погляд, основним принципом профільного навчання й однією із пріоритетних дидактичних вимог до створення типових навчальних програм для профільного навчання у старшій школі. Тому втілити ці дидактичні принципи можна за умови дотримання таких дидактичних вимог: організація навчання має враховувати логіку пізнання; провідними змістовими елементами повинні бути теоретичні узагальнення; у навчальному процесі перевагу варто надавати продуктивному характеру діяльності [5, с. 95–99].

Висновки. Отже, державні стандарти мають потужний реформаторський зміст, адже ґрунтуються на особистісно орієнтованому та компетентісно-му підходах. Саме на формування в дитини індивідуальної системи знань і ставлення до навколишнього світу, на збагачення суб'єктного досвіду і спрямоване особистісно орієнтоване навчання. Одним із його основних завдань є не просто засвоєння знань учнями, а й їхнє самостійне здобування та цілеспрямоване застосування. Йдеться про ті знання, що їх набув учень у результаті поєднання його суб'єктного досвіду та інформації, яку він одержав від учителя або з інших джерел. В особистісно орієнтованому навчанні важливе не стільки запитання «Що це означає?», скільки «Що це означає для мене?».

Такий підхід передбачає формування у школярів варіативних індивідуалізованих знань, нерозривно пов'язаних з реальним світом, тобто автентичних. Знання стають справді автентичними, якщо: а) входять до системи знань, сформованої самим учнем; б) є «активними», тобто учень уміє користуватися ними, ставити запитання, виконувати пізнавальні та практичні дії, щоб здобути знання, яких йому недостатньо; в) є усвідомленою учнем цінністю для реального життя.

Варіативний підхід до відбору змісту освіти важливий, оскільки враховує психолого-педагогічні особливості учнів і методичні переваги вчителя.

Отже, проблему відбору змісту освіти для старшої школи і відображення його у навчальних програмах і підручниках остаточно не розв'язано, вона потребує подальших теоретичних та експериментальних досліджень.

Література

1. Васько О. О. Дидактичні засади формування змісту і реалізації курсів за вибором у класах фізико-математичного профілю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Васько Ольга Олександрівна. – К., 2013. – 324 с.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги. – 2012. – 192 с.
3. Гончаренко С. У. Фундаменталізація професійної освіти / С. У. Гончаренко // Проектування процесу професійного навчання у закладах профтехосвіти : монографія / [за ред. Н. Г. Ничкало]. – К. – Хмельницький : ХНУ, 2010. – 335 с.
4. Грабовий А. Дослідницька діяльність учнів з хімії в загальноосвітніх навчальних закладах / А. Грабовий // Рідна школа. – 2014. – № 7. – С. 52–57.
5. Кизенко В. Дидактичні вимоги до створення типових навчальних програм для профільного навчання у старшій школі / В. Кизенко // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8. – № 1. – С. 95–99.
6. Мальований Ю. Щоби 12-річна школа була успішною / Ю. Мальований // Освіта. – 2015. – № 26–27 (17–24 черв.). – С. 6.
7. Мальований Ю. Яка 12-річна школа нам потрібна? / Ю. Мальований // Освіта. – 2015. – № 22–23 (20–27 трав.). – С. 4.
8. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів : Хімія 7–11 класи / [Л. П. Величко, О. Г. Ярошенко]. – К. : Перун, 2006. – 32 с.
9. Про зміст загальної середньої освіти : науково-аналітична доповідь / за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : НАПН України, 2015. – 118 с.
10. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник / О. Я. Савченко. – К. : Грамота. – 2012. – 504 с.
11. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студ. пед. факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 416 с.
12. Савченко О. Я. Досвід реформування української освіти: уроки і подальший поступ / О. Я. Савченко // Шлях освіти. – 2010. – № 3. – С. 2–6.
13. Третьяков П. И. Адаптивное управление педагогическими системами : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / П. И. Третьяков, С. Н. Митин, Н. Н. Бояринцева ; под ред. П. И. Третьякова. – М. : Академия, 2003. – 367 с.
14. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 130 с.

Referentes

1. Vasko O. O. Dydaktyckhni zasady formuvannya zmyslyu i realizatsyy kursiv za vyborom u klasakhh fizyko-matematyckhnokho profilyu : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.09 / Vasko Olkha Oleksandrivna. – K., 2013. – 324 s.
2. Khonckharenko S. U. Pedakhokhickhni zakony, zakonomyrnosty, pryntsyipy. Suckhasne tлумackhennya / S. U. KHonckharenko. – Rivne : Volynski obereky. – 2012. – 192 s.
3. Khonckharenko S. U. Fundamentalyzatsya profesynoy osvity / S. U. Khonckharenko // Proektuvannya protsesu profesynokho navckhannya u zakladakhh proftekhosvyty : monokhrafyia / [za red. N. Kh. Nyckhkallo]. – K. – Khmelnytskyi : KHNU, 2010. – 335 s.
4. Khrabov A. Doslidnytska dyalnist uchniv z khymyy v zakhalnoosvytnykh navchalnykh zakladakh / A. Hrabovy // Ridna shkola. – 2014. – № 7. – S. 52–57.

5. Kyzenko V. Dydaktyckhni vymokhy do stvorennya typovykh navckhalnykh prohram dlya profilnoho navckhannya u starshiy shkoli // Osvita i upravlinnya. – 2005. – Т. 8. – № 1. – С. 95–99.

6. Malovanyy Yu. Shchoby 12-rychhna shkola bula uspishnoyu / Yu. Malovanyy // Osvita. – 2015. – № 26–27 (17–24 ckherv.). – С. 6.

7. Malovanyy Yu. Yaka 12-rychhna shkola nam potribna? / Yu. Malovanyy // Osvita. – 2015. – № 22–23 (20–27 trav.). – С. 4.

8. Prohrama dlya zakhhalnoosvitnikh navckhalnykh zakladiv : Khimiya 7–11 klasy / [L. P. Velyckhko, O. Kh. Yaroshenko]. – K. : Perun, 2006. – 32 s.

9. Pro zmist zahalnoi serednoi osvity : naukovo-analityckhna dopovid / za zah. red. V. H. Kremenyu. – K. : NAPN Ukrainy, 2015. – 118 s.

10. Savchenko O. Ya. Dydaktyka pockhatkovoï osvity : pidruchnyk / O. YA. Savckhenko. – K. : Khramota. – 2012. – 504 s.

11. Savckhenko O. Ya. Dydaktyka pockhatkovoï shkoly : pidruchk. dlya stud. ped. fakultetiv / O. YA. Savckhenko. – K. : Geneza, 1999. – 416 s.

12. Savckhenko O. Ya. Dosvid reformuvannya ukraïnskoï osvity: uroky i podalshyy postup / O. Ya. Savckhenko // Shlyakh osvity. – 2010. – № 3. – С. 2–6.

13. Tretyakov P. Y. Adaptivnoe upravlenye pedahohicheskimi systemamy : uckheb. posob. dlya stud. vyssh. uckheb. zavedenyy / P. Y. Tretyakov, S. N. Mytyn, N. N. Boyaryntseva ; [pod red. P. Y. Tretyakova]. – M. : Akademya, 2003. – 367 s.

14. Yakymanskaya Y. S. Tekhnolohia lichnostno-oryentyrovannoho obrazovania / Y. S. Yakymanskaya. – M. : Sentyabr, 2000. – 130 s.

Кизенко В. И.

ОТБОР СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ И ОТОБРАЖЕНИЕ ЕГО В ПРОГРАММАХ И УЧЕБНИКАХ

В статье представлены результаты научного поиска проблемы отбора содержания образования для старшей школы и отображения его в программах и учебниках. Раскрыта сущность понятий, составляющих основу научного контекста исследования. Рассмотрены основные функции современного образования – социализации, человекоформирующая, культуротворческая. Обоснованы этапы формирования содержания современного школьного образования: проектирование; реализация. Охарактеризованы уровни проектирования содержания современного школьного образования: общекультурного представления; учебного предмета; учебного материала; процесса обучения, или реализации содержания курсов по выбору непосредственно в деятельности обучения; личного опыта учащегося.

Определены приоритетные критерии отбора содержания образования: учет практического значения содержания учебного материала для формирования базовых компетенций личности, учет целесообразности обогащения мировоззренческих знаний учащихся методами и приемами научного познания, которые создают предпосылки для всестороннего развития личности учащегося.

Намечены перспективы решения проблемы отбора содержания для старшей школы и отображения его в программах и учебниках, даны предложения по их реализации.

Ключевые слова: старшая школа, содержание образования, отбор содержания образования, учебная программа, учебник.

Kyzenko V.

EDUCATION CONTENT SELECTION FOR THE HIGH SCHOOL AND ITS REPRESENTATION IN THE CURRICULUM AND TEXTBOOKS

In the article, the results of the research on the education content selection for the high school and its representation in the curriculum and textbooks are demonstrated. The essence of the issues that are the fundamentals for the research scientific context is determined. The main functions of modern education, namely, social, personality and culture formative were covered. The stages of the modern school education formation were specified. They are projecting and realization. The levels for the modern school education projecting were characterized. They comprise an overview of a common culture, subject, academic material, education process or the optional courses content in the teaching process for the formation of the personality's basic structures, pupil's personal experience. The main criteria for the education content selection were defined, namely, taking into consideration the practical value of the educational material content for the formation of the basic personality's structures, taking into account the expediency of the pupils' world outlook improvement by means of the scientific cognition methods and ways which ensure the conditions necessary for the whole development of a pupil's personality.

Keywords: *high school, education content, education content selection, curriculum, textbook.*

РОЗРОБЛЕННЯ ПІДРУЧНИКА НОВОГО ПОКОЛІННЯ ДЛЯ КУРСІВ ЗА ВИБОРОМ У ЗМІСТІ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Л. В. Клюй,

аспірант Інституту педагогіки НАПН України

У статті обґрунтовано основи розроблення підручника/посібника нового покоління для соціального педагога курсу за вибором у змісті психолого-педагогічних дисциплін. Наведено модульний фрагмент «Соціалізація» авторського курсу за вибором «Соціально-педагогічна діяльність в умовах вітчизняної школи: проблемні питання» у змісті психолого-педагогічної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Ключові слова: курси за вибором, майбутні соціальні педагоги, психолого-педагогічна підготовка, підручник/посібник нового покоління.

Постановка проблеми. Фах соціального педагога на сучасному етапі розвитку забезпечує можливість усунути суперечність між об'єктивними потребами суспільства у професійно компетентних соціальних педагогах, необхідністю підвищення якості підготовки студентів і недостатньою реалізацією інтегративних зв'язків психолого-педагогічних дисциплін та фахових методик. З огляду на окреслену суперечність проблему підготовки соціальних педагогів наразі висвітлено недостатньо ґрунтовно в науковій літературі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження, присвячені структуруванню змісту навчальної дисципліни, визначенню етапності фахової діяльності, розкрито у психологічних і педагогічних науках з теоретико-методологічних аспектів соціально-педагогічної діяльності такими науковцями, як В. Андрущенко, В. Бочарова, І. Зверева, І. Зимня, А. Капська, І. Козубовська, С. Мельничук, Є. Холостова, О. Яременко. Окремі наукові засади соціально-педагогічної діяльності послідовно висвітлено у працях Б. Вульфова, Л. Димитрової, І. Зверєвої, І. Миговича, А. Мудрика; аспекти фахового становлення соціального педагога розкрито в наукових дослідженнях В. Бочарової, Н. Клименко, О. Ляшенко, Ю. Поліщук, В. Сластьоніна, Н. Шмельової. Також визначено зміст, розроблено основні напрями соціально-педагогічної діяльності в Україні (В. Бех, А. Капська, М. Лукашевич, І. Мигович, О. Межирицький, С. Пашенко, Ю. Поліщук).

Уявлення майбутніх фахівців про напрями діяльності соціального педагога достатньо обмежене, усталене. Виникає суперечність між усталеною підготовкою соціальних педагогів, з одного боку, і потребами суспільства у спеціалістах, відсутністю досвіду й необхідних дидактичних умов для підготовки

спеціалістів, з іншого. Зокрема, на рівні дидактичного супроводу актуальним є питання розроблення навчальної літератури нового покоління у процесі фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Формулювання цілей статті. *Мета статті* – розробити основи підручника/посібника нового покоління для соціального педагога курсу за вибором у змісті психолого-педагогічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Дидактичні чинники формування навчальних курсів у змісті фахової підготовки майбутніх фахівців впливають на перебіг і результат навчально-виховного процесу. За природою та генезисом виокремлено чотири *генеральні* чинники: навчальний матеріал, організаційно-педагогічний вплив; здатність тих, хто навчається, до навчання; час. Чинники, що впливають на процес формування навчальних курсів для вищої школи, узагальнено в табл. 1.

Таблиця 1

Чинники формування навчальних курсів вищої школи

Генеральний чинник	Комплексні чинники	Загальні чинники
Навчальний матеріал	Когнітивна інформація	Кількість навчального матеріалу, його якість, форма викладу
	Дидактичне оброблення	Спосіб викладу, структура та доступність викладу
Організаційно-педагогічний вплив	Навчальна діяльність на аудиторних заняттях	Форми навчання, тип і структура навчального заняття, практичне застосування знань, умінь, контроль та перевірка результатів роботи

Генеральний чинник «навчальний матеріал» містить у собі загальні причини інформаційного походження, тобто всі характеристики навчального матеріалу: кількість, його якість, форма викладу тощо. Обсяг навчального матеріалу зумовлюється такими конкретними показниками, як кількість нових для студентів понять, кількість усіх понять, кількість інформаційно-сміслових елементів знань, а якість – складністю матеріалу, яку можна оцінити шляхом аналізу нових зв'язків або кількістю нових операцій, формою викладу (предметна, образна, символічна, логічна тощо).

Практична реалізація зазначених чинників формування навчальних курсів у вищому закладі освіти забезпечує можливість: здійснити оптимальний вибір способу наповнення й упорядкування (структуризації) змістового блоку навчального курсу базової фахової підготовки та курсу за вибором; визначити види навчальних занять і їх послідовності, які за мінімально можливий сумарний навчальний час уможливають навчальний ефект; розробити систему контрольних завдань навчального курсу, що задовольняє принципи контролю

та чітко встановлює, на якому рівні засвоєні студентами навчальні елементи курсів. Вивчення курсу за вибором передбачає розроблення навчальної літератури нового покоління, яка б урахувала динамічні зміни, що відбуваються у змісті вітчизняної та зарубіжної соціально-педагогічної думки.

Традиційна книга є лінійною, вербальною, статичною, тоді як електронна становить більш складну структуру, оскільки вона структурована, віртуальна, динамічна тощо, тобто гіпертекстова. Водночас зауважимо, що традиційна книга також є деякою мірою гіпертекстовою: використовується не лише вербальна (словесна), але і таблична, зображальна, формульна й інші знакові системи. Складна архітектоніка досягається спіралеподібним викладом, детальною рубрикацією, оригінальністю верстки.

Головною вимогою узагальнення навчального матеріалу є основні висновки, рекомендації та прогнозування/перспективи подальшого розвитку/розроблення змісту навчального курсу за вибором, що має враховувати такі аспекти: узагальнення інформації, викладеної в основній частині навчального видання, основні висновки і тенденції розвитку основної навчальної дисципліни/курсу; коротку характеристику основних нерозв'язаних або важко розв'язуваних проблем; рекомендації щодо подальшого вивчення певної навчальної дисципліни, дискурс самостійного читання спеціальної літератури; прогноз розвитку навчального курсу за вибором; завершення навчального видання.

Важливим вважається структурне членування предмета викладу; його основи можуть складати такі принципи:

- методичний (за основними методами і відповідними процесами дослідження, розробками предмета);
- класифікаційний; функціонально-цільовий (за тими завданнями, які реалізують досягнення накресленої мети, здійснення конкретних функцій, властивостей, характеристик);
- структурно-технологічний (за основними етапами, процесами, напрямками розвитку будь-якої галузі наукового дослідження, проектування, застосування).

Нині актуальним є питання розроблення підручника/посібника нового покоління для соціального педагога курсу за вибором у змісті психолого-педагогічних дисциплін. Теорія підручника розвивається на межі педагогіки, психології, базових наук, книгознавства і покликана встановити закономірності та правила створення оптимальної форми допомоги задля зафіксованого соціальним замовленням обсягу змісту освіти, що підлягає структуруванню відповідно до програми.

Два основні компоненти підручника – текстового та позатекстового/гіпертекстового – мають становити функціональну єдність, уможливаючи реалізацію завдань, що розв'язуються за допомогою підручника в організації та систематизації процесу отримання знань, формування навичок і вмій у галузі психології, педагогіки/соціальної педагогіки.

Текстовий компонент підручника/посібника для соціального педагога становить триєдність текстів – основного, додаткового, пояснювального. При цьому основні тексти можуть поділятися на теоретико-пізнавальні (основні терміни; наскрізні (ключові) поняття та їх визначення; характери основних теорій, провідних ідей; висновки) та інструментально-практичні, що передбачають характеристику методів пізнання, правил застосування знань, способи засвоєння й самостійного пошуку знань; опис завдань, вправ, експериментів; складання самостійних робіт; систематизуючий та інтегрувальний навчальний матеріал.

Навчальний пакет становить комплект дидактичних матеріалів, розрахованих на самостійну, зазвичай індивідуальну, роботу студентів з окремих розділів навчального курсу. До навчального пакету входять: навчальні посібники, керівництво (або набір вказівок) з організації самостійної навчальної діяльності; засоби стандартизованого контролю, додаткового та допоміжного навчання, що передбачають досягнення запланованих навчальних результатів. Діяльність викладача має організаційно-консультативний характер. Навчальний пакет послідовно орієнтує студентів на заздалегідь поставлені та чітко виражені навчальні цілі. Створення і використання навчального пакету пов'язані з розвитком програмового навчання та педагогічної технології на сучасному етапі інформатизації вищої школи. У процесі застосування навчального пакету передбачається планування роботи студентів, у тому числі типові елементи дидактичного програмування: постановка мети, подання інформації, тестування, корекція навчання відповідно до досягнутих проміжних результатів. Навчальний пакет відтворює навчальний цикл і розрахований на програмування навчальної діяльності студентів.

У низці випадків навчальні пакети містять модулі, у змісті яких виокремлено матеріал різного рівня складності та передбачено можливість диференційованого навчання або альтернативні способи досягнення дидактичних цілей, опрацювання матеріалу відповідно до індивідуальних переваг, стилів навчальної роботи.

Сучасні студенти – майбутні соціальні педагоги – є активними респондентами стосовно розроблення структури та змісту матеріалів із навчальних курсів психолого-педагогічного циклу; на їхню думку, окрім «лінійного», тобто традиційного викладу матеріалу, що вимагає читання поспіль, необхідно розробляти нові форми подання навчальної інформації, розширювати систему жанрів навчально-педагогічної літератури.

За результатами проведеного нами анкетування, серед випускників бакалаврату психолого-педагогічного факультету ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький університет імені Б. Хмельницького» подано рекомендації щодо розроблення змісту навчально-методичних комплексів. Робоче визначення підручника для вищої школи є таким: змістовний, широкодоступний вид навчальної літератури, що відтворює як традиційні, так і останні досягнення в конкретній галузі знання (психолого-педагогічній) і діяльності.

Анкетування майбутніх соціальних педагогів засвідчило, що абсолютна перевага надається *збірникам вправ, задач, завдань, ситуацій*; друге місце за ранжуванням було відведено *підручнику/навчальному посібнику*, що відтворює матеріал навчальної програми; на третьому місці – *відеоматеріали*; на четвертому – словник термінів і понять конкретної галузі знання, що сприяє формуванню спеціальних компетенцій у структурі дидактичної компетентності майбутнього фахівця; на останніх місцях ранжування перебувають *хрестоматія, методичні рекомендації та розробки* з порушеної теми, статистичні таблиці.

Коментарі студентів щодо збірника із психолого-педагогічних питань і завдань (проблемних ситуацій): має високу оцінку соціальних педагогів за практичну спрямованість; відеоматеріали – за наочність, суміщення швидкості отримання інформації з міцністю засвоєння; словник – за стислість, інформативність та систематичність подання навчального матеріалу.

Майбутні соціальні педагоги запропонували аналітичні та жанри навчальної літератури. Наприклад, підручник-хрестоматія має практичне значення у зв'язку з тим, що в навчальній книзі, окрім викладення теми, можуть міститися окремі ановані конспекти або статті з аналогічною, альтернативною точкою зору, базові статті основоположників певної концепції. Підручник-хрестоматія може мати іменний словник-довідник, що містить бібліографію та професійно-наукову характеристику провідних представників вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної думки.

Підручник-словник-довідник може становити книгу, що містить, окрім викладу теми, словник із дефініціями і, можливо, з перекладом термінів іншими мовами задля здійснення компаративного аналізу. Таке навчальне видання допоможе студентам психолого-педагогічних спеціальностей зорієнтуватися в потоці навчальної інформації.

Робочий зошит-довідник може містити, окрім завдань і проблемних ситуацій, короткі хронологічні, фактологічні, статистичні й інші довідкові матеріали.

За конкретної галузі педагогіки і психології може бути створений психолого-педагогічний практикум із унесенням до нього навчально-методичних матеріалів задля семінарських і практичних занять, зі структурно-логічними схемами і таблицями, навчальними (дидактичними) іграми, запитаннями для контролю та самоконтролю, тематикою доповідей, рефератів і повідомлень, методичними рекомендаціями щодо організації самостійної роботи студентів, контрольними тестами, словником-довідником із базовими поняттями навчального курсу.

Найпродуктивнішим способом засвоєння інформації студенти вважають співвіднесення матеріалу лінійного (звичайного) навчального тексту з текстовою таблицею, у клітинах якої відображаються лише фрагменти тексту, і студенту необхідно зрозуміти матеріал, проаналізувати його та доповнити таблицю.

З урахуванням зазначених чинників, принципів і результатів анкетування було розроблено курс за вибором «Соціально-педагогічна діяльність в умовах вітчизняної школи: проблемні питання у змісті психолого-педагогічної підготовки майбутніх соціальних педагогів». Наводимо фрагмент курсу за вибором, зокрема модуль «Соціалізація».

Тема: Поняття соціалізації й адаптації в соціальній роботі як взаємопов'язаних механізмів (2 год)

1. Розкрити взаємозв'язок понять: адаптована/соціалізована особистість.
2. Розкрити суть поняття «соціальна адаптація».
3. Розкрити спільні та відмінні риси адаптації й соціалізації.
4. Розкрити діалектичну взаємодію процесів соціалізації й адаптації
5. Розкрити суть і зміст соціальної адаптації.
6. Проблема адаптації – це першочергово біологічна, психологічна чи соціальна проблема?
7. Чому адаптацію вважають біопсихосоціальним феноменом?
8. Дайте визначення соціальної адаптації та розкрийте її основні ознаки.
9. Перерахуйте й охарактеризуйте механізми адаптації.
10. Які стратегії адаптації виділяються на соціологічному рівні?
11. Розкрийте суть нормальної, девіантної та патологічної адаптації.
12. Розкрийте зміст моделі незахисних адаптивних процесів.
13. Назвіть та проаналізуйте методи соціальної адаптації, що застосовуються у соціальній роботі.
14. Охарактеризуйте зміст та основні етапи технології соціальної адаптації.

Теми рефератів

1. *Трудова адаптація молоді та механізми її регулювання: досвід діяльності молодіжного центру праці регіону.*
2. *Проблема зайнятості молоді та шляхи її розв'язання в Україні.*
3. *Роль соціальних служб у розв'язанні проблеми зайнятості молоді.*
4. *Форми і методи сприяння працевлаштуванню та вторинній зайнятості молоді.*
5. *Технології соціально-трудової адаптації молоді в зарубіжних країнах та можливість їх запровадження в Україні.*
6. *Роль Інтернет-ресурсів у соціальній роботі. Скласти банк даних веб-сайтів, у яких подається інформація, що може бути використана молоддю людиною, яка має проблеми з працевлаштуванням.*
7. *Здійсніть аналіз соціальних проектів (Інтернет). Підготуйте повідомлення про два з них, які спрямовані на вирішення проблеми зайнятості молоді.*
8. *Фактори, що визначають успішність шлюбно-сімейної адаптації (мотивація укладання шлюбу, дошлюбна поведінка та установки тих, хто укладає шлюб, підготовленість до шлюбу, вплив батьківської сім'ї, характерологічні особливості подружжя, загальні адаптаційні здібності до міжособистісної взаємодії).*

9. *Проблеми соціальної адаптації вихованців інтернатних закладів.*
10. *Нормативно-правова база соціального захисту випускників інтернатних закладів.*

Самостійна робота

1. *Способи розв'язання проблем адаптації випускників дитячих будинків.*
2. *Соціальна адаптація ВІЛ-інфікованих молодих людей.*

Тема: Соціальна профілактика (2 год)

1. Створіть банк методів, які можуть бути використані у процесі соціальної профілактики. Там має бути представлено не менше 5 педагогічних, 5 психологічних, 5 соціально-економічних методів. Для кожного методу визначте результат, який може бути досягнутий.

2. Сформулюйте перелік основних причин досліджуваного явища (за варіантами).

3. Визначте 7–8 основних методів, які можна використати з метою профілактики досліджуваного явища.

4. Проаналізуйте відповідну державну програму профілактичного характеру. Визначте, на які методи вона спирається.

5. Проаналізуйте, чи передбачено у відповідній програмі вплив на всі його причини. Зробіть висновок.

6. Соціальна робота у притулках для неповнолітніх: зміст і методи діяльності соціального працівника.

7. Розробити профілактичну програму: 1) формування здорового способу життя у вищому навчальному закладі; 2) правова освітатa правове виховання для професійно-технічного училища; 3) забезпечення трудової зайнятості молоді; 4) запобігання небажаній вагітності; 5) запобігання експлуатації дитячої праці.

Теми рефератів

1. *Профілактика негативних явищ у молодіжному середовищі.*
2. *Формування здорового способу життя у ВНЗ.*
3. *Сучасний стан народження дітей неповнолітніми матерями.*
4. *Сучасний стан експлуатації дитячої праці.*
5. *Сучасний стан молодіжного безробіття.*
6. *Профілактика молодіжного алкоголізму, наркоманії, токсикоманії в Україні.*
7. *Профілактика насильства у родині.*
8. *Профілактика поширення ВІЛ.*
9. *Профілактика соціального сирітства.*
10. *Профілактика дитячої безпритульності.*

Самостійна робота

1. Запропонувати тематику і зміст інтерактивних дискусій з різними категоріями молоді.

2. Вітчизняний та закордонний досвід соціальної роботи з безпритульними дітьми.

Тема: Соціальна реабілітація

1. Мета та завдання, зміст і види реабілітації інвалідів.
2. Порівняльний аналіз понять: соціальна реабілітація інвалідів, соціальне обслуговування інвалідів, соціальне забезпечення інвалідів.
3. Професійна реабілітація інвалідів і механізми її забезпечення.
4. Специфіка соціальної реабілітації дітей-інвалідів. Суть ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів.
5. Роль державних і громадських організацій у соціальній реабілітації інвалідів.
6. Ознаки бездомності та маргінальності.
7. Порівняльний аналіз: соціальне обслуговування та підтримка бездомних.
8. Процес надання соціальної допомоги бездомним.
9. Розробити програму ресоціалізації бездомних громадян у центрі соціальної реінтеграції й адаптації для певної категорії клієнтів: особи з числа дітей-сиріт.

Теми рефератів

1. *Нормативно-правові механізми соціальної реабілітації інвалідів.*
2. *Зміст процесу соціальної реабілітації інвалідів.*
3. *Вітчизняний досвід надання соціальної допомоги бездомним: діяльність благодійного фонду.*
4. *Вітчизняний досвід надання соціальної допомоги бездомним: діяльність громадських організацій.*
5. *Вітчизняний досвід надання соціальної допомоги бездомним: досвід соціальної підтримки бездомним у регіоні.*
6. *Моделі надання соціальних послуг бездомним у регіоні.*
7. *Моделі надання соціальних послуг бездомним у країнах Західної Європи.*

Самостійна робота

1. Підготуватися до дискусії «Інвалід у сучасній соціокультурній дійсності: зміна пріоритетів».
 2. Соціальна реабілітація молодих людей, які повернулися з місць позбавлення волі.
 3. Написати реферат/зробити доповідь.
- Отже, сучасний підручник/навчальний посібник для майбутніх соціальних педагогів у змісті курсів за вибором має передбачати розроблення не лише інформаційного забезпечення навчального процесу, а й системи організації й управління навчальною інформацією, її перероблення.

Структурування навчального матеріалу в підручниках/посібниках для студентів психолого-педагогічних спеціальностей визначає зміст спеціаль-

них компетенцій, сприяючи формуванню фахової компетентності майбутніх соціальних педагогів.

Література

1. Якубенко К. В. Современные отечественные и зарубежные парадигмы социальной работы: социологический анализ : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / К. В. Якубенко. – М., 2003. – 157 с.
2. Berger P. The Social Construction of Reality / P. Berger, J. Thomas. – Harmondsworth, Middlesex, Penguin, 1983 ; Greif C. Ceimical Social Work in the Ego-Systems Perspective / C. Greif, A. Lynch. – New York : Colombia University Press, 1971. – 312 p.

References

1. Yakubenko K. V. Sovremennye otechestvennyye i zarubezhnyye paradigm sotsialnoi raboty: cotsiologicheskii analys : dys. ... kand. cotsiol. nauk. – М., 2003. – 157 s.
2. Berger P. The Social Construction of Reality / P. Berger, J. Thomas. – Harmondsworth, Middlesex, Penguin, 1983 ; Greif C. Ceimical Social Work in the Ego-Systems Perspective / C. Greif, A. Lynch. – New York : Colombia University Press, 1971. – 312 p.

Клюй Л. В.

РАЗРАБОТКА УЧЕБНИКА НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ ДЛЯ КУРСОВ ПО ВЫБОРУ В СОДЕРЖАНИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

В статье обоснованы основы разработки учебника/пособия нового поколения для социального педагога курса по выбору в содержании психолого-педагогических дисциплин. Приведен модульный фрагмент «Социализация» авторского курса по выбору «Социально-педагогическая деятельность в условиях отечественной школы: проблемные вопросы» в содержании психолого-педагогической подготовки будущих социальных педагогов.

***Ключевые слова:** курсы по выбору, будущие социальные педагоги, психолого-педагогическая подготовка, учебник/пособие нового поколения.*

Cluj L.

DEVELOPMENT OF NEW TEXTBOOKS FOR ELECTIVE COURSES IN THE CONTENT OF THE PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS

In the article the basis for development of the tutorial/guide a new generation of social teacher optional course in the contents of psychological and pedagogical disciplines. A modular portion of the «socialization» of copyright optional course «Socio-educational activities under the national school: problematic issues» in the content of the psychological-pedagogical training of future social workers.

Structuring grounded object presentation based on methodical, purposeful and functional-structural and technological principles. Taking into account these

factors, the principles and the results of a questionnaire designed optional course «Socio-educational activities under the national school: problematic issues» in the content of the psychological-pedagogical training of future social workers. A fragment of elective courses, the module «socialization».

We prove the point of view that the structuring of educational material in textbooks for students of psychological and pedagogical skills determines the content of specific competencies, favoring the formation of professional competence of the future social teachers.

Keywords: *elective courses, future social workers, psycho-pedagogical training, tutorial/guide the new generation.*

ОРИГІНАЛ-МАКЕТИ ПІДРУЧНИКІВ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ ДЛЯ 7 КЛАСУ: РЕЛІГІЄЗНАВЧА СКЛАДОВА

В. Ю. Кришмарел,

кандидат філософських наук, старший науковий співробітник

У статті обґрунтовано важливість релігієзнавчої компетенції у курсі історії України, показано потенціал її формування у 7-му класі відповідно до вимог Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти та чинної програми з історії. З огляду на це проаналізовано оригінал-макети п'яти підручників 2015 р., які підготовлені відповідно до чинної програми, включають базову інформацію релігієзнавчого характеру, але поодинокі її поглиблюють та включають до інтерактиву. На основі цього приходимо до рекомендації, що оскільки різні аспекти мають більш вдалий виклад у різних текстах, то вкрай корисним було б використання різних підручників на різних етапах (або принаймні матеріалів з них, які могли б бути використані вчителями у процесі підготовки до уроків та під час їх проведення). Основне зауваження – християноцентризм викладу, якого варто уникати. У цілому ж оригінал-макети підручників відповідають держстандарту та програмі, а за умови їх паралельного використання – можуть забезпечити насичений, виважений та цікавий процес навчання історії України.

Ключові слова: *підручник, історія України, християнство, релігієзнавство, компетентність.*

У розвитку особистості значну роль відіграють норми моралі та відповідальної громадянської позиції. Предмети суспільствознавчого циклу містять значний потенціал щодо формування відповідних компетентностей (переважно в межах історичної та правознавчої компетентностей), проте він потребує відповідної методичної роботи вчителів. Основою та основним засобом формування виступає підручник.

З огляду на поліполітичність, мультиетнічність та поліконфесійність українського суспільства, необхідним є врахування цінностей, у тому числі релігійних, представників різних спільнот. Саме тому необхідно на уроках історії України розвивати учнівську допитливість та увагу, вчити ставити запитання та отримувати відповіді щодо питань релігії, етики та світу загалом, а не лише засвоювати готові знання. Історія в цілому та курс історії України зокрема мають значні можливості культурологічного та навчально-виховного спрямування. З огляду на це необхідно зважати на формування релігієзнавчої компетентності, що включає розуміння моральної та суспільної значущості різних релігійних течій, врахування специфіки сформованого на їх основі світогляду при взаємодії із представниками релігійних течій, формування цілісної історико-етичної картини світу. Її виключення позбавляє можливості

цілісного й ефективного функціонування громадянської компетентності, що визначається Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти як «здатність учня активно, відповідально та ефективно реалізовувати права та обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства», визначальними рисами якого є свобода совісті та віросповідання, а також загальнокультурна компетентність, що розуміється як «здатність учня аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності».

Необхідно враховувати, що Державний стандарт освітньої галузі «Суспільствознавство» передбачає багатоаспектність викладу – вивчення різних вимірів громадянського життя та релігії (морально-етичного, соціального, культурного тощо) – та багатоперспективність – вивчення з погляду різних суб'єктів (віруючих конкретної релігії, представників різних культурних спільнот тощо). Таким чином, релігієзнавчу складову обгрунтовано відображено у чинних програмах з історії (у тому числі й історії України) і, відповідно, має бути представлено у підручниках.

Оскільки вивчення безпосередньо історії України починається із 7-го класу, то зупинимося більш детально на аналізі потенціалу оригінал-макетів нових підручників (2015 р.), які готові до друку відповідно до програм, чинних на кінець 2014/2015 навчального року, з метою розкриття визначених програмою релігієзнавчих аспектів.

Чинна програма для 7-го класу передбачає чітке виокремлення питань, пов'язаних із релігією, лише у двох темах: а) Тема 2. Київська держава наприкінці X – у першій половині XI ст., де має розглядатися «запровадження християнства як державної релігії», «церковне та культурно-освітнє життя», у результаті чого учень/учениця «визначає передумови й історичне значення запровадження християнства», «характеризує культурні досягнення, розпізнає найвідоміші пам'ятки архітектури та образотворчого мистецтва, стисло описує їх»; б) Тема 5. Українські землі у складі Великого князівства Литовського та інших держав (друга половина XIV – XV ст.), де вивчається «становище духівництва та церковні відносини». Інші теми не мають виокремлених аспектів змісту чи вимог, які б стосувалися релігієзнавчого компонента. І це вже не відповідає багатоаспектності та багатоперспективності, адже зміст переважно формується на основі християноцентричного підходу (ми зараз не беремо до уваги інші виміри дослідження – повсякдення, війни тощо), хоча мав би ґрунтуватися на засадах академічного підходу. На практиці ж автори здебільшого намагаються обійти або дуже узагальнено та малоефективно подати релігієзнавчу тематику.

З метою роз'яснення зазначеного твердження, розглянемо виклад першої та другої тем (відповідно до чинної програми) у оригінал-макетах підручників з історії України для 7-го класу 2015 року. Для зручності викладу позначимо кожен з оригінал-макетів римською цифрою (в алфавітному по-

рядку): Власов В. С. Історія України: підручник для 7 класу – I; Гісем С. В., Мартинюк О. О. Історія України: підручник для 7 класу – II; Гупан Н. М., Смагін І. І., Пометун О. І. Історія України: підручник для 7 класу – III; Свідерський Ю. Ю., Ладиченко Т. В., Романишин Н. Ю. Історія України: підручник для 7 класу – IV; Смолій В. А., Степанков В. С. Історія України: підручник для 7 класу – V. Зазначимо, що більшою мірою нас цікавить друга тема, оскільки лише вона має прямий змістовий потенціал щодо релігієзнавчої компетентності. Проте деякі автори і у першій темі змогли знайти можливості для використання релігієзнавчого потенціалу, тому наведемо і такі приклади (для ілюстрації можливості використовувати межі програми для наповнення її багатоглядним матеріалом).

Вперше релігійний аспект постає переважно при викладі інформації про Аскольда, де згадується, що з його ім'ям пов'язана перша спроба християнізації Русі. При цьому у двох із п'яти підручників наведено відповідну цитату Фотія. І лише один підручник – V – містить на початку викладу (с. 20) визначення християнства (хоча таке визначення є у 6-му класі, але після літніх канікул бажано було б нагадати).

Зауважимо також, що оволодіння понятійним апаратом є необхідним елементом набуття компетентності, а цьому аспекту здебільшого взагалі не приділяється увага – відсутнє пояснення більшості понять, пов'язаних із релігією. Зокрема, цікаву історичну довідку наведено у підручнику IV, проте навряд чи учні зможуть без використання додаткових джерел зрозуміти, про що у ній ідеться (з огляду на те, що використана термінологія не є загальнообов'язковою для засвоєння та оволодіння і не містить пояснення у тексті цієї підтеми згаданого підручника): «Варто зазначити, що від часів Аскольда візантійці зараховували Русь до християнських держав. З кінця IX ст. вона вважалася митрополією, що підлягала Константинопольському патріархові й у церковному статуті імператора Льва VI (886–912) стояла на 61-є місці в списку митрополій» (с. 30–31). Навряд чи семикласники зможуть пояснити сутність поняття «митрополія», «патріарх», а також оцінити 61-є місце – це багато чи мало (адже не надано загальної інформації щодо кількості митрополій у цілому на той час або іншої базової інформації, яка дозволить сприйняти це повідомлення).

Аспект культурно-освітнього життя (а не лише повсякдення, яке є надзвичайно важливим і цікавим, проте не висчерпує повноти розвитку тогочасної спільноти) зазначено в одному підручнику – IV, де зауважено про появу перших богослужбових книг, які є сутнісним надбанням східних слов'ян. При цьому звернуто увагу на те, що політичні мотиви визначали аксіологічний підхід під час викладу історичних фактів у візантійських і руських літописах, що й зумовило зміщення акцентів у висвітленні християнізації Аскольдом та Рюриковичами (с. 31). Вважаємо, що таке включення є корисним, адже робота з витримками з історичних документів активізує критичне мислення учнів і сприяє дослідницькому навчанню (у такому невеликому абзаці ця

ефективність використана порівняно повно, закладаючи базу для формування аксіологічної компетентності).

Наступним прикладом навчання аспектам історії релігії є врахування хрещення Ольги, що висвітлено в усіх підручниках. При цьому причини зацікавлення Ольгою християнізацією подано досить по-різному: у I-му («утративши реальну владу, Ольга цілком присвятила себе поширенню християнства» [с. 35]) – через послаблення її політичної влади; у III-му («за княжіння Ольги християнство так і не стало державною релігією, оскільки язичницьке протистояння тоді було надто потужним – до його сил належав і її син Святослав. Не бажаючи загострювати державний розкол на релігійному ґрунті, княгиня не насаджувала християнство» [с. 36]) – через прагнення централізації влади; у II-му («оскільки язичницькі настрої були досить сильними, Ольга не наважилася оголосити християнство державною релігією» [с. 28]) та V-му («її діяльність через спротив язичницького населення й прагнення єпископа [Адальберта] тлумачити свій приїзд як прояв залежності Русі від імператора зазнала невдачі. Враховуючи силу опору християнству як серед знаті, так і простолюду, велика княгиня не наважилася проголосити його державною релігією» [с. 23]) – через сильні проязичницькі настрої у населення. Звісно, що хрещення Ольги є досить складним історичним фактом, який однозначно не трактується. Тому доречним було б стосовно цього давати завдання та запитання для активізації критичного мислення («Чому, на твою думку ... Поясни ...»; «Якими ще могли б бути причини ...»; «Запишіть основні фактори впливу ...» тощо). Ефективною могла б бути робота у групах та інші форми інтерактивних занять, які в розглянутих оригінал-макетах у методичному апараті не представлені (проте це може бути зроблено вчителем з огляду на матеріал, який розміщено у текстовому й ілюстративному компонентах). Дещо дотичним до цього є приклад роботи у групах у підручнику I (с. 36), де запитання ставиться щодо причин, чому Ольга як матір не змогла долучити Святослава до християнства. Таке завдання має вагомий виховний і дослідницький потенціал, хоча й більш моральнісний, ніж аналітичний вимір. Це засвідчує суттєвий потенціал курсу історія України саме у формуванні громадянина високого духовно-морального рівня, який може аналізувати та робити висновки про співставлення власних інтересів і цінностей (Ольга прийняла християнство) та інтересів загальних (в більшості підлегли не готові навіть формально до такого прийняття).

У контексті нашого аналізу варто розглянути і такий аспект, як святість княгині Ольги. Цей її статус, особливо з огляду на початок її політичної активності (помста), специфіку співпраці з Візантією (хрещення як підстава для рівності) має важливе значення у морально-виховному аспекті. Однак поняття «святий/а» не пояснено у жодному з текстів, і сутнісне сприйняття цього статусу є вкрай ускладненим. У вирішенні цього питання могли б допомогти міжпредметні зв'язки з циклом предметів духовно-морального спрямування, але вони є інваріативними, а тому «ненадійними» (оскільки невідомо, що саме буде обрано у тій чи іншій школі, а також яким буде рівень

педагогіко-методичного забезпечення). У II-му, III-му та IV-му підручниках інформація стосовно того, що Ольга є святою, взагалі відсутня. Хоча у IV-му зазначено вшанування Ольги: «В Україні глибоко шанують пам'ять про княгиню – їй споруджено пам'ятник, присвячуються книжки й кінофільми. На державному рівні встановлена нагорода – орден княгині Ольги, яким нагороджують жінок за визначні заслуги в державній і суспільній діяльності, вихованні дітей» (с. 42). У V-му підручнику наведено цитату з тексту Нестора Літописця (с. 28–29), проте достатньої роботи щодо цього уривку у методичній складовій не подано (вважатимемо, що це матеріал, який може бути вправно використаний вчителем на власний розсуд). Лише у підручнику I зазначено, за що саме і коли почали вшановувати Ольгу як святу (цікаво, що наведено ту саму цитату, що й у підручнику V). Не менш важливим також є те, що в якості ілюстрації автори наводять переважно сучасний пам'ятник княгині Ользі в Києві, де поряд з нею розміщено Кирила та Мефодія. Проте чому саме таке поєднання – не подано жодного завдання для осмислення.

Отже, перша темамістить декілька аспектів, які могли б сприяти формуванню релігієзнавчої компетенції, а за рахунок неї – і повноцінної історичної предметної компетенції, але цей потенціал не знаходить належного відображення ані у програмі, ані, відповідно, у авторів підручників. Однак варто відзначити, що за рахунок неосновної інформації, ілюстративного матеріалу та завдань до нього введено цікаві й аксіологічно і когнітивно насичені матеріали, які за вправного використання вчителями можуть бути основою для дослідницького та діяльнісного підходів.

Переходячи до аналізу другої теми, яка безпосередньо в програмі має релігієзнавчу складову, необхідно відзначити, що в курсі історії України вона є практично єдиною, яка має пояснити зміну світогляду, важливість християнських цінностей та їх провідне значення для повсякденного життя всіх верств населення упродовж багатьох наступних століть. Саме тому під час аналізу звертатимемо увагу, насамперед, на ці аспекти.

Цілком логічно, що виклад розпочинається з передумов прийняття рішення щодо визнання християнства як офіційної релігії, але таке пояснення, як у II, характеризує зовсім неполітичне випадкове рішення: «вирішивши охрестити населення своєї держави, Володимир зупинив свій вибір на християнстві візантійського зразка. Здійсненню задумів князя сприяв збіг обставин» (с. 46). Християноцентризм наступної фрази також викликає здивування: «прийняття християнства долучило Київську Русь до кола цивілізованих держав того часу» (с. 47). Саме словосполучення «цивілізовані держави» не є логічно виваженим (адже будь-яка держава є наслідком розвитку певної цивілізації, і не може бути поза нею), а історичні факти свідчать про те, що суспільно-духовний розвиток Київської Русі на той час був аж ніяк не гіршим за інші європейські, незалежно від релігійних поглядів. Далі зазначено, що християнство спричинило зміни у світогляді, але які саме, чому та в чому полягають «нові підвалини у культурі» взагалі не зазначено.

У тексті І відомості подано більш виважено, викладено наслідки, у тому числі й для розвитку освіти (с. 50). Надано пояснення, яким чином змінилися цінності повсякденного життя. Проте виникають питання щодо завдань, розміщених на с. 54: «дайте визначення понять:... християнство, церква». Яким чином, якщо в тексті немає навіть натяку про це. Вважаємо, що більш коректним було б запропонувати ці завдання в якості дослідницької роботи. Наступне ж завдання викликає здивування: «установіть подібність і відмінність у переліку слів: митрополит, єпископ, священник, диякон, волхв» (с. 54). Про яку подібність та відмінність йдеться? Звідки учні мають дізнатися про значення цих слів (завдання потрібно було б сформулювати як «знайдіть інформацію щодо сутності понять» тощо, а потім вже подавати будь-які запитання щодо цих понять). Можливо, варто було б запропонувати заповнити таблицю, вказавши ті аспекти, за якими й потрібно провести порівняння. Запитання ж щодо того, «чому літописне оповідання про вибір віри визначають як легенду, витворену літописцем?» (с. 54) взагалі не зрозуміле – у тексті не подано уривку щодо вибору, і сам вибір ніяким чином не пояснено.

У підручнику III на с. 50 варто відзначити розкриття причин необхідності релігійної реформи, проте необхідно було б посилити, чому саме «задум князя виявився невдалим. Язичницька релігія з її багатобожжям не дала підтримки державі». І все ж основний виклад є цілком виваженим. Однак, як і в ситуації з княгинею Ольгою, у тексті не пояснено причин і сутності статусу князя Володимира як святого, хоча запитання стосовно цього є: «Чому образ князя Володимира карбують на церковних православних орденях? Що означає статус «рівноапостольний»?» (с. 52). Відповіді учні мають дати на основі засвоєного на уроці, а інформацію щодо «рівноапостольства» не подано взагалі.

У V-му підручнику знаходимо інформацію щодо язичницьких вірувань давніх слов'ян (с. 34), чого, на превеликий жаль, немає у інших текстах, а це вкрай важливо, адже учні не мають іншої нагоди дізнатися про дохристиянські вірування своїх пращурів, а також про те, у чому саме відбуваються зміни в світогляді, і чому було несприйняття християнства язичниками. При цьому імена богів подано аж на с. 48. Видається, що більш виваженим було б подавати цю інформацію у контексті діяльності княгині Ольги, адже на с. 23 йдеться про опір християнству з боку знаті та простоліуду, але на яких засадах вони залишалися – не розкрито. Варто також відзначити потенціал запитання на с. 37 «Чому в Русі IX–X ст. не існувало стану «людей молитви»?», який дає вчителю можливість задіяти інтерактивні методи роботи для відповіді або використати його як основу для дослідницького завдання. Також надзвичайно корисним для учнів є узагальнення на с. 39 щодо спроб поширення християнства на території Східної Європи до Володимира – це інформація, яка й узагальнює попередній матеріал (стосовно поглядів і вчинків князів) і пов'язує виклад аспектів релігієзнавства у цілісну наскрізну лінію. На с. 48 найбільш повно викладено першу спробу релігійної реформи Володимира,

а також причини невдачі, які їй посприяли зверненню князя до рішення про прийняття християнства як державної релігії. Не цілком зрозуміло для учнів (оскільки не пояснено, в чому були кроки «самовдосконалення») на с. 49–50 подано наслідки прийняття християнства та причини включення Володимира до лику святих (проте чомусь зазначено «Руської православної церкви» – не зрозуміло, про яку саме інституцію йдеться).

Варто відзначити, що у IV підручнику також подано імена язичницьких богів, але при цьому не подано основ вірувань і роз'яснення, за що ці боги відповідали. З контексту випливає, що язичництво виступало як роз'єднуючий фактор, і лише з прийняттям християнства Київська Русь стала цілісною та сильною державою поряд з іншими сусідами. Таке висвітлення характерне практично для всіх текстів, що, знову ж таки, свідчить про християноцентричний виклад, який можна розцінювати як виховний, морально-формуючий тощо, проте, з іншого боку, він є дещо ідеологічно забарвленим, а Україна наразі, згідно з усіма документами, є світською державою, де релігія відділена від церкви.

Надзвичайно важливо, щоб учні знали про те, що хрещення – це не одномоментна подія у Дніпрі, що більшість населення не хотіла так просто відмовлятися від віри пращурів, і насадження християнства відбувалося довго і досить жорстко. На жаль, про це є побіжні згадки лише у двох текстах. З точки зору полірелігійності сучасних українців, дивним виглядає той факт, що в жодному (!) з оригінал-макетів не сказано про те, що у Володимира була можливість (і підстави) для прийняття ісламу, а також римського варіанту християнства, тобто вибір візантійського християнства ґрунтувався суто на політичних інтересах. Лише вкрай побіжно в одному тексті знаходимо згадку про взаємопроникнення християнства та язичництва. Хоча це, безумовно, той матеріал, який учні мають можливість досягнути лише на уроках історії України, і який дозволить їм цілісно сприймати власну культуру, її унікальність, глибоке коріння та самобутність у світовому контексті. Цей аспект залишається лише на рівні потенціалу, на розсуд вчителя, тобто малоімовірно, що буде задіяний і перевірений на засвоєння. Хоча завдання щодо відголосків язичництва у християнстві завжди із зацікавленням сприймаються і могли б слугувати, враховуючи, що це лише друга тема, гарним стимулом для подальшої зацікавленості у вивченні історії.

Лише в одному з оригінал-макетів – V – подано практичне заняття «Християнська релігія і церква у житті давньоруського суспільства» (§ 9, с. 52). Саме в ньому розміщено матеріал для дискусії щодо вибору релігії Володимиром, а також поєднання християнства та язичництва на побутово-обрядовому рівні. Заняття є цікавим і може бути показовим саме щодо багатоаспектності історії, проте, враховуючи сучасну тенденцію до змін у програмі, навряд чи воно залишиться затребуваним.

В оригінал-макеті IV немає окремого практичного заняття, але наприкінці теми подано багато завдань на розвиток релігієзнавчої компетентності,

міститься пояснення деяких ключових християнських понять, а також узагальнення щодо значення християнства (с. 58) (важливим є врахування того, що саме візантійський варіант у подальшому спровокував конфлікти з сусідами-католиками, хоча здебільшого у подібних конфліктах питання релігійної приналежності виступає засобом маніпуляції задоволення політичних або фінансових інтересів, тому протиставляти православних і католиків, формуючи думку «от якби Володимир прийняв інший варіант християнства», виглядає недоречно). Цікавими доречним вважаємо наведений історичний факт (с. 58–59) щодо шлюбу Володимира та Рогніди-Гореслави. Цієї інформації немає у інших оригінал-макетах, і вона дає можливість учням цілісно сприйняти особистість Володимира.

Безумовним позитивом є включення до текстового компоненту витримок з документів, але розгорнуті завдання до них, а також до ілюстративного матеріалу не завжди наявні. Проте у більшості текстів, і це варто відзначити, містяться ілюстрації (як фото, так і репродукції художніх творів), які пов'язані з темою, тобто хрещенням Русі, християнськими сторонами особистостей Ольги та Володимира тощо.

Узагальнюючи зазначене вище, приходимо до наступних висновків:

у програмі з історії України мало уваги приділено потенціалу релігієзнавчої компетентності (на відміну від Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, основні положення якого свідчать на користь розвитку цього аспекту в межах історичної компетентності у загальноосвітніх державних закладах);

нові оригінал-макети підручників з історії України для 7 класу включають базову інформацію релігієзнавчого змісту, але поодинокі її поглиблюють та включають до інтерактиву, що могло б бути корисним для учнів як під час вивчення історії, так і у процесі формування їх цілісної багатогранної особистості загалом;

оскільки різні аспекти мають більш вдалий виклад у різних текстах (у I і III – насичений та виражений основний текст, у IV і V – цікаві додаткові матеріали тощо), то корисним було б використання різних підручників на різних етапах (або принаймні матеріалів з них, які могли б бути використані вчителями у процесі підготовки до уроків та під час їх проведення);

варто уникати християноцентричності викладу, а також якщо не поглиблювати для уникнення перевантаження учнів понятійний апарат, то принаймні коректно його висвітлювати у поточному тексті або словникових висногах;

враховуючи багаторелігійність сучасної України, корисно було б включати хоча б короткі згадки про інші релігійні течії поряд з християнством, що практично повністю відсутнє у проаналізованих оригінал-макетах;

враховуючи, що у 7-му класі історія України вивчається паралельно з курсом всесвітньої історії, дивує відсутність міжпредметних зв'язків (завдань, які б свідчили про паралельність тем), а також завдань на актуалізацію по-

передніх знань (наприклад, цілком можна було б запитати, які основні боги були у Давній Греції, чи за якого імператора християнство стало державною релігією, чи показати на карті, де воно виникло тощо).

У цілому ж оригінал-макети підручників відповідають Державному стандарту базової і повної загальної середньої освіти та програмі з історії, а за умови їх паралельного використання можуть забезпечити насичений, виважений та цікавий процес навчання історії України.

Література

1. Власов В. С. Історія України : підручник для 7 класу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://portfel.at.ua/load/7_klas/istorija_ukrajini/vlasov/89-1-0-2842
2. Гісем С. В., Мартинюк О. О. Історія України : підручник для 7 класу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://portfel.at.ua/load/7_klas/istorija_ukrajini/gisem/89-1-0-2837
3. Гупан Н. М., Смагін І. І., Пометун О. І. Історія України : підручник для 7 класу [Електронний ресурс]. – http://portfel.at.ua/load/7_klas/istorija_ukrajini/gupan/89-1-0-2839
4. Свідерський Ю. Ю., Ладиченко Т. В., Романишин Н. Ю. Історія України : підручник для 7 класу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://portfel.at.ua/load/7_klas/istorija_ukrajini/sviderskij/89-1-0-2841
5. Смолій В. А., Степанков В. С. Історія України : підручник для 7 класу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://portfel.at.ua/load/7_klas/istorija_ukrajini/smolij/89-1-0-2840

References

1. Vlasov V.S. Istoriiia Ukrainy : pidruchnyk dlia 7 klasu [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://portfel.at.ua/load/7_klas/istorija_ukrajini/vlasov/89-1-0-2842.
2. Hisem S. V., Martyniuk O.O. Istoriiia Ukrainy : pidruchnyk dlia 7 klasu [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://portfel.at.ua/load/7_klas/istorija_ukrajini/gisem/89-1-0-2837.
3. Hupan N. M., Smahin I. I., Pometun O. I. Istoriiia Ukrainy : pidruchnyk dlia 7 klasu [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://portfel.at.ua/load/7_klas/istorija_ukrajini/gupan/89-1-0-2839.
4. Sviderskyi Yu. Yu., Ladychenko T. V., Romanyshyn N. Yu. Istoriiia Ukrainy: pidruchnyk dlia 7 klasu [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://portfel.at.ua/load/7_klas/istorija_ukrajini/sviderskij/89-1-0-2841.
5. Smolii V. A., Stepankov V.S. Istoriiia Ukrainy: pidruchnyk dlia 7 klasu [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://portfel.at.ua/load/7_klas/istorija_ukrajini/smolij/89-1-0-2840.

Кришмарел В. Ю.

ОРИГИНАЛ-МАКЕТЫ УЧЕБНИКОВ ПО ИСТОРИИ УКРАИНЫ ДЛЯ 7 КЛАССА: РЕЛИГИОВЕДЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ

В статье обосновано важность религиозоведческой компетенции в курсе истории Украины, показан потенциал ее формирования в 7 классе в

соответствии с требованиями Государственного стандарта базового и полного среднего образования и действующими программами по истории. Исходя из этого, проанализированы оригинал-макеты пяти учебников 2015 г., которые подготовлены в соответствии с программой и включают базовую информацию религиозного содержания, но лишь отчасти ее углубляют и включают в интерактивность. На основании этого приходим к рекомендации, что поскольку разные аспекты имеют более удачное изложение в разных текстах, то чрезвычайно полезным было бы использование разных учебников на разных этапах (или хотя бы материалов из них, которые могли бы быть использованы учителями при подготовке к урокам и их проведении). Основное же замечание – христианоцентризм изложения, которого стоило бы избегать. В целом же оригинал-макеты учебников соответствуют госстандарту и программе, а при их параллельном использовании способны обеспечить насыщенный, интересный процесс обучения истории Украины.

Ключевые слова: учебник, история Украины, христианство, религиозное образование, компетентность.

Kryshmarel V.

THE LAYOUT ORIGINALS OF THE TEXTBOOK IN UKRAINIAN HISTORY FOR THE 7TH GRADE: A RELIGIOUS COMPONENT

In the article, the importance of theological competence in the course of the history of Ukraine was specified; the potential of its formation in the 7th grade in accordance with the requirements of the State Standard of secondary education as well as the current history curriculum was represented. Taking it into consideration the analysis of the layout originals of five books that had been published in 2015 was conducted; these textbooks were developed in accordance with the current curriculums; they not only include the basic information on religion, but also deepen it and include in interactive in some cases. On this basis, we have developed the recommendation which states that because of the fact that various aspects are better summarized in various texts, it would be extremely useful to use different textbooks at different stages (or at least their material that could be used by teachers in preparing for lessons and holding them). However, the main point is a Christianity-centered presentation, which should be avoided. In general, the layout originals of the textbooks meet the requirements of the State Standard as well as the curriculum, and if used simultaneously, they can provide a lively, balanced and interesting process of learning the history of Ukraine.

Keywords: textbook, History of Ukraine, Christianity, religious studies, competence

ЗНАННЯ ПРО ДОСЯГНЕННЯ НАНОТЕХНОЛОГІЙ У ВІТЧИЗНЯНИХ ЧИННИХ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ З БІОЛОГІЇ ТА ХІМІЇ

С. Ю. Кучук,

здобувач Інституту педагогіки НАПН України

У статті представлено окремі результати аналізу дослідження змісту чинних підручників з біології та хімії за різними освітніми рівнями за курс старшої школи з метою виявлення навчального матеріалу, який містить знання про нанотехнології. Результати засвідчили, що у чинних підручниках з біології для старшої школи зустрічаються лише окремі елементи знань про нанотехнології. Однак у жодному з цих підручників не названо напрями розвитку нанотехнологій, а також відсутні будь-які поняття, пов'язані з нанотехнологіями. В окремих чинних підручниках з хімії наводяться тлумачення понять «наноматеріали», «нанокompозити», «нанотехнології», «ДНК-нанотехнології», «нанометр», «наночастинки», «нанотрубки». Тому зміст чинних шкільних підручників з біології та хімії потребує корегування з метою внесення у зміст знань про досягнення нанонаук і нанотехнологій.

Ключові слова: *знання, нанотехнології, шкільний підручник, біологія, хімія.*

Постановка проблеми. Нанотехнології активно завойовують передові позиції в хімії та біології, сприяють розвитку певних галузей нанонаук. Нанотехнологія є способом створення наноструктур з необхідними характеристиками. На основі вивчення механізмів поведінки наносполук розкриваються процеси функціонування живих організмів на молекулярному рівні, а це забезпечить можливість піднести на новий якісний рівень діагностику та лікування хворих [3, с. 15]. Використання досягнень нанотехнологій у біології зумовило появу нового напрямку – нанобіотехнологій. Нанобіотехнології – розділ в нанотехнологіях, присвячений вивченню впливу дії наноструктур на живі системи, а також розробленню способів застосування біологічних наноструктур в експериментальній біології, медицині, екології, сільському господарстві та інших галузях економіки.

У сучасних умовах розвитку суспільства знання про досягнення нанонаук є актуальними та викликають в учнів пізнавальний інтерес. Проте на основі аналізу практики можемо констатувати, що гострою проблемою сучасної школи є розбалансованість між базовими знаннями, відображеними у програмах і підручниках з біології і хімії та сучасними досягненнями науки.

Щодо проблем практики В. Г. Кремень зазначає, що неповна відповідність базових знань, відображених у програмах і підручниках, сучасним досягненням науки є однією з проблем сучасного навчального процесу [8].

Аналіз останніх досліджень. Нині в Україні вже зроблено окремі кроки щодо вирішення проблеми реалізації знань про нанотехнології старшокласникам. Тему нанотехнологій за останні роки обговорюють на сторінках науково-методичного журналу «Біологія і хімія в школі» такі науковці, як Л. П. Величко [3], О. А. Голуб [6], С. Я. Кучмій [10] та інші. Нанонауки мають комплексний характер. Вони переважно розвиваються на стикові декількох наукових галузей: хімії, біології, фізики та інших. Вивчення питань про нанотехнології також доцільно розглядати на міжпредметній основі. Л. П. Величко про це зазначає таке: «... є достатньо можливостей для докладного вивчення складу, будови, властивостей, застосування наноматеріалів. Доцільно робити це на між предметній основі, залучаючи знання учнів з фізики, біології» [3, с. 14].

Однак у теорії та методиці навчання біології і хімії відсутні дослідження, що стосуються питання формування у старшокласників знань про досягнення нанонаук та нанотехнологій.

Формування цілей статті. Мета статті – репрезентувати окремі результати дослідження змісту чинних підручників з біології та хімії для старшої школи як засобів формування в учнів знань про нанонауки і нанотехнології.

Виклад основного матеріалу. Стрімкий розвиток інноваційних виробництв на основі нанотехнологій передбачає формування в учнів сучасних біологічних знань з нанонаук і нанотехнологій, що і становить суть нанотехнологічного підходу в освіті.

У процесі дослідження було проаналізовано зміст чинних підручників з біології [1; 2; 7; 9; 11; 12] та хімії [4; 5; 13; 14; 15; 16; 19; 20] за різними освітніми рівнями за курс старшої школи з метою виявлення навчального матеріалу, який знайомить школярів з новітніми науковими знаннями, пов'язаними з нанотехнологіями. Результати аналізу подано у табл. 1.

Таблиця 1

**Перелік підручників з біології та хімії,
в яких виявлено нанотехнологічні поняття**

Біологія	Хімія [4, 5, 13, 14, 16, 19]
-	Ярошенко О. Г. 10 клас. Рівень стандарту, академічний рівень [19]
-	10 клас. Профільний рівень. Буринська Н. М. та ін. [14]
-	11 клас. Академічний рівень. Величко Л. П. [5]
-	11 клас. Профільний рівень. Величко Л. П. [4]
-	11 клас. Рівень стандарту. Лашевська Г. А., Лашевська А. А. [16]
-	Попель П. П. 11 клас. Академічний рівень [13]

У результаті аналізу виявлено, що у чинних підручниках з біології для 10-го та 11-го класів зустрічаються лише окремі елементи знань про нанотехнології. Однак у жодному з чинних підручників біології серед нових напрямів, які виникли й успішно розвиваються на стику біології та інших природничих наук, не названо напрями розвитку нанотехнологій, а також відсутні будь-які поняття, пов'язані з нанотехнологіями.

У підручниках з хімії для 10-го [15] та 11-го [20] класів знаходимо лише елементи знань про нанотехнології. Під час аналізу навчального матеріалу підручника з хімії для учнів 10-го класу (рівень стандарту, академічний рівень) [19] виявлено, що в § 4 підручника «Прості речовини неметали. Явище алотропії» автор знайомить старшокласників з поняттями «кластерні частинки», «фулерени», «вуглецеві нанотрубки» [19, с. 35]. У тексті параграфу зазначається, що з відкриттям фулеренів і вуглецевих нанотрубок «... набули стрімкого розвитку *нанотехнології*». На рис. 10 (с. 35) § 4 зображено моделі фулеренів і вуглецевих нанотрубок. У термінологічному словнику підручника (с. 218) наводяться визначення термінів «*нанометр*», «*наночастинки*».

У підручнику для профільного рівня з хімії для 10-го класу [14] в § 45 «Прості речовини Карбону. Адсорбція» йдеться про алотропні видозміни карбону: алмаз, графіт, карбін, фулерен. Автори зазначають, що «перспективним є застосування фулеренів ... у *нанотехнології*» [14, с. 196].

У підручнику з хімії [16] для 11-го класу рівня стандарту в тлумачному словнику термінів і понять наводяться визначення термінів «нано-», «нанотехнологія», «нанотрубки карбонові». На с. 30 зазначеного підручника наводиться матеріал про ДНК-нанотехнології та використання ДНК-скриньок для прицільного транспортування лікарських засобів всередині організму людини; на с. 67 розповідається про найбільш перспективний метод синтезу карбонових нанотрубок і нановолокон. Такий матеріал розміщено з ініціативи авторів підручника (у чинній навчальній програмі з хімії рівня стандарту відсутні будь-які терміни, пов'язані з нанотехнологіями).

У підручнику з хімії [5] для 11-го класу (академічний рівень) на с. 192 розкриваються поняття «нанотехнології» і «карбонові нанотрубки». У підручнику для профільного рівня (11 клас) [4] у § 77 «Роль хімії у розв'язанні глобальних проблем людства» йдеться про наноматеріали. Автори зазначають, що «великі надії покладаються на розвиток виробництва наноматеріалів» [4, с. 368].

У підручнику для академічного рівня з хімії для 11-го класу [13] в § 43 «Хімія і розвиток цивілізації» розкриваються поняття «*нанотехнології*», «*нанометр*», «*наноматеріали*», «*нанотрубки*», а на с. 336 у словнику термінів надаються визначення цих термінів. Автори зазначають, що «дослідження в галузі *наноматеріалів* і *нанотехнологій* потребують використання наукового обладнання і з широкими можливостями, сучасних методів моделювання будови речовин, потужної обчислювальної техніки» [13, с. 300–301].

У процесі роботи нами знайдено вихід щодо формування у старшокласників знань про нанотехнології в біології завдяки упровадженню у процес

навчання біології факультативного курсу «Нанотехнології в біології». Нами було запропоновано вважати елементами знань про нанотехнології базові знання з предметів (хімії, біології). У табл. 2 наведені приклади використання базових знань з біології та хімії, які необхідні для формування нанотехнологічних знань у старшокласників на факультативних заняттях «Нанотехнології в біології».

Таблиця 2

Приклади використання базових знань з біології та хімії у процесі формування нанотехнологічних знань під час факультативного навчання

Навчальні предмети	Наявні елементи знань про нанотехнології	Необхідні базові знання про нанотехнології для факультативних занять
Біологія	Будова, властивості, роль в життєдіяльності організмів молекул білків і нуклеїнових кислот	Розробка нанобіосенсорів [17, с. 88, 90–91] на основі механізмів функціонування білків-переносників і білків-рецепторів. Створення біочіпів [17, с. 88] та конструкційна основа ДНК
Хімія	Явище алотропії. Алотропні видозміни карбону: алмаз, графіт, карбін. Їхня будова та властивості	Відкриття, будова, властивості та використання нових модифікацій вуглецю (фулеренів, вуглецевих нанотрубок [18, с. 155], графену) у нанотехнологіях. Вуглецеві наноентеросорбенти [18, с. 149]

Результати аналізу шкільних підручників засвідчили, що базових знань про нанотехнології недостатньо для їх формування у старшокласників.

Висновки. Проведений аналіз чинних шкільних підручників з біології та хімії дає підстави зробити такі висновки:

- в усіх шкільних підручниках зустрічаються елементи знань про нанотехнології;
- у чинних шкільних підручниках з біології різних освітніх рівнів відсутні будь-які поняття, пов'язані з нанотехнологіями;
- в окремих підручниках з хімії наводяться тлумачення понять «наноматеріали», «нанокompозити», «нанотехнології», «ДНК-нанотехнології», «нанометр», «наночастинки», «нанотрубки».

Отже, зміст чинних шкільних підручників з біології та хімії потребує корегування з метою внесення у зміст знань про досягнення нанонаук і нанотехнологій, які будуть знайомити старшокласників із сучасними досягненнями науки. На часі виходом із ситуації є упровадження факультативного курсу

«Нанотехнології в біології» і розроблення відповідного посібника, який можна використовувати як на факультативних заняттях, так і на уроках біології.

Література

1. Балан П. Г., Вервес Ю.Г., Поліщук В.П. Біологія. 10 клас. Рівень стандарту, академічний рівень [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://4book.org/images/shcoolbook_ua/10/10_b_b_u.pdf
2. Біологія : підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закладів: рівень стандарту, академ. рівень / П. Г. Балан, Ю. Г. Вервес. – К. : Генеза, 2011. – 304 с.
3. Величко Л.П. Ознайомлення учнів з досягненнями нанонаук на між предметній основі / Л.П. Величко // Біологія і хімія в школі. – 2009. – № 2. – С. 13–15.
4. Величко Л.П. Хімія : підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закладів: профіль. рівень / Л.П. Величко, Н.М. Буринська. – К. : Школяр, 2013. – 384 с.
5. Величко Л.П. Хімія : підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закладів: акад. рівень / Л.П. Величко. – К. : Освіта, 2011. – 222 с.
6. Голуб О. А. Кризь призму нано: Актуальне інтерв'ю / О. А. Голуб // Біологія і хімія в школі. – 2008. – № 3. – С. 3–5.
7. Загальна біологія : підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закладів / М. С. Кучеренко, Ю. Г. Вервес, П. Г. Балан, В. М. Войціцький. – 3-є вид. – К. : Генеза, 2006. – 272 с.
8. Кремень В.Г. Якісна освіта в контексті загальноцивілізаційних змін / В.Г. Кремень // Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти : матеріали методологічного семінару АПН України, 15 листопада 2006 р., Київ. – К. : СПД Богданова А. М., 2007. – 336 с.
9. Кучеренко М. С. Загальна біологія. 10 клас [Електронний ресурс] / М. С. Кучеренко, Ю. Г. Вервес, П. Г. Балан, В. М. Войціцький. – Режим доступу: http://4book.org/images/shcoolbook_ua/10/10_b_k_ua.pdf
10. Кучмій С. Я. Нанотехнології. Що це таке? / С. Я. Кучмій // Біологія і хімія. – 2008. – № 1. – С. 3–6.
11. Межжерин С. В., Межжерина Я. А. Біологія. 11 клас (рівень стандарту, академічний рівень) [Електронний ресурс] / С. В. Межжерин, Я. А. Межжерина. – Режим доступу: http://4book.org/images/shcoolbook_ua/11/11_b_m_r.pdf
12. Межжерін С. В. Біологія. 10 клас. Профільний рівень [Електронний ресурс] / С. В. Межжерін, Я. О. Межжеріна, Т. В. Коршевнік. – Режим доступу: http://4book.org/images/shcoolbook_ua/10_b_m_u.pdf
13. Попель П. П. Хімія : підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл. (академічний рівень) / П. П. Попель, Л. С. Крикля. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 352 с.
14. Хімія : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. (профільний рівень) / Н. М. Буринська, В. М. Депутат, Г. Ф. Сударева, Н. Н. Чайченко ; кер. авт. кол. Н. М. Буринська, доктор пед. наук, проф., гол. наук, співроб. лаб. хім. і біолог, освіти Ін-ту педагогіки НАПН України. – К. : Педагогічна думка, 2010. – 352 с.
15. Хімія : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. / П. П. Попель, Л. С. Крикля. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 208 с.
16. Хімія : підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл.: рівень стандарту / Г. А. Лашевська, А. А. Лашевська. – К. : Генеза, 2011. – 160 с.
17. Чекман І. С. Нанобіотехнології: клініко-фармакологічний аспект / І. С. Чекман, А. В. Рибачук // Ліки України. – 2010. – № 1 (137). – С. 88–92.

18. Чекман І. С. Нанонаука, нанобіологія, нанофармація : монографія / І. С. Чекман, З. Р. Ульберг, В. О. Маланчук, Н. О. Горчакова, І. А. Зупанець. – К. : Поліграф плюс, 2012. – 328 с.

19. Ярошенко О. Г. Хімія : підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. (рівень стандарту, академічний рівень). – К. : Грамота, 2010. – 224 с.

20. Ярошенко О. Г. Хімія : підруч. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл. (рівень стандарту). – К. : Грамота, 2010. – 224 с.

References

1. Balan P. G., Verves Yu. G., Polishchuk V. P. *Biologiya. 10 klas. Riven standartu, akademichniy riven* [Elektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: http://4book.org/images/shcoolbook_ua/10/10_b_b_u.pdf

2. *Biologiya :pidruch. dlya 11 kl. zagalnoosvit. navch. zakladiv: rivenstandartu, akadem. riven* / P. G. Balan, Yu. G. Verves. – K. : Geneza, 2011. – 304 s.

3. Velichko L. P. *Oznayomlennya uchniv z dosyagnenniyami nanonauk na mizhpredmetniy osnovi* / L. P. Velichko // *Biologiya i himiya v shkoli*. – 2009. – № 2. – S. 13–15.

4. Velichko L. P. *Himiya : pidruch. dlya 11 kl. zagalnoosvit. navch. zakladiv: profil. riven* / L. P. Velichko, N. M. Burinska. – K. : Shkolyar, 2013. – 384 s.

5. Velichko L. P. *Himiya : pidruch. dlya 11 kl. zagalnoosvit. navch. zakladiv: akad. riven* / L. P. Velichko. – K. : Osvita, 2011. – 222 s.

6. Golub O. A. *Krizprizmunano: Aktualneinterv'yu* / O. A. Golub // *Biologiyaihimiyavshkoli*. – 2008. – № 3. – S. 3–5.

7. *Zagalnabiologiya : pidruch. dlya 11 kl. zagalnoosvit. navch. zakladiv* / M. E. Kucherenko, Yu. G. Verves, P. G. Balan, V. M. Voytsitskiy. – 3-vid. – K. : Geneza, 2006. – 272 s.

8. Kremen V. G. *Yakisna osvita v konteksti zagalnotsivilizatsiynih zmin* / V. G. Kremen // *Problemi yakosti osviti: teoretichni i praktichni aspekti : materialy metodologichnogo seminaru APN Ukrayini, 15 listopada 2006 r., Kiyiv*. – K. : SPD Bogdanova A. M., 2007. – 336 s.

9. Kucherenko M. E., Verves Yu. G., Balan P. G., Voytsitskiy V. M. *Zagalna biologiya. 10 klas* [Elektronniy resurs] / M. E. Kucherenko, Yu. G. Verves, P. G. Balan, V. M. Voytsitskiy. – Rezhim dostupu: http://4book.org/images/shcoolbook_ua/10/10_b_k_ua.pdf

10. Kuchmiy S. Ya. *Nanotehnologiyi. Shchotse take?* / S. Ya. Kuchmiy // *Biologiyaihimiya*. – 2008. – № 1. – S. 3–6.

11. Mezhzherin S. V., Mezhzherina Ya. A. *Biologiya. 11 klas (riven standartu, akademichniy riven)* [Elektronniyresurs] / S. V. Mezhzherin, Ya. A. Mezhzherina. – Rezhimdostupu: http://4book.org/images/shcoolbook_ua/11/11_b_m_r.pdf

12. Mezhzherin S. V., Mezhzherina Ya. O., Korshevnyuk T. V. *Biologiya. 10 klas. Profilniy riven* [Elektronniyresurs]. – Rezhimdostupu: http://4book.org/images/shcoolbook_ua/10_b_m_u.pdf

13. Popel P. P. *Himiya :pidruch. dlya 11 kl. zagalnoosvit. navch. zakl. (akademichniy riven)* / P. P. Popel, L. S. Kriklya. – K. : VTs «Akademiya», 2010. – 352 s.

14. *Himiya : pidruch.dlya 10 kl. zagalnoosvit. navch. zakl. (profiln. riven)* / N. M. Burinska, V. M. Deputat, G. F. Sudareva, N. N. Chaychenko ; ker. avt. kol. N. M. Burinska, doktor ped. nauk, prof., gol. nauk, spivrob. lab. him. i biolog, osviti In-tu pedagogiki NAPN Ukrayini. – K. : Pedagogichna dumka, 2010. – 352 s.

15. Himiya : pidruch. dlya 10 kl. zagalnoosvit. navch. zakl. / P.P. Popel, L. S. Kriklya. – K. : VTs «Akademiya», 2010. – 208 s.

16. Himiya : pidruch. dlya 11 kl. zagalnoosvit. navch. zakl.: riven standartu / G.A. Lashevskya, A.A. Lashevskya. – K. : Geneza, 2011. – 160 s.

17. Chekman I. S. Nanobiotehnologiyi: kliniko-farmakologichniy aspekt / I. S. Chekman, A. V. Ribachuk // Liki Ukraini. – 2010. – № 1 (137). – S. 88–92.

18. Chekman I. S. Nanonauka, nanobiologiya, nanofarmatsiya : monografiya / I. S. Chekman, Z. R. Ulberg, V. O. Malanchuk, N. O. Gorchakova, I. A. Zupanets. – K. : Poligraf plyus, 2012. – 328 s.

19. Yaroshenko O. G. Himiya : pidruch. dlya 10 kl. zagalnoosvit. navch. zakl. (riven standartu, akademichniy riven). – K. : Gramota, 2010. – 224 s.

20. Yaroshenko O. G. Himiya : pidruch. dlya 11 kl. zagalnoosvit. navch. zakl. (riven standartu). – K. : Gramota, 2010. – 224 s.

Кучук С. Ю.

ЗНАНИЯ О ДОСТИЖЕНИЯХ НАНОТЕХНОЛОГИЙ В ДЕЙСТВУЮЩИХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ ПО БИОЛОГИИ И ХИМИИ

В статье представлены отдельные результаты анализа исследования содержания действующих учебников по биологии и химии разных образовательных уровней курса старшей школы с целью выявления учебного материала, который содержит знания о нанотехнологиях. Результаты показали, что в действующих учебниках по биологии для старшей школы встречаются лишь отдельные элементы знаний о нанотехнологиях. При этом ни в одном из этих учебников не названы направления развития нанотехнологий, а также отсутствуют какие-либо понятия, связанные с нанотехнологиями. В отдельных современных учебниках по химии приводятся толкования понятий: «наноматериаль», «наноконпозиты», «нанотехнологии», «ДНК-нанотехнологии», «нанометр», «наночастицы», «нанотрубки». Поэтому содержание действующих школьных учебников по биологии и химии нуждается в корректировании с целью внесения в содержание знаний о достижениях нанонауки и нанотехнологий.

***Ключевые слова:** знания, нанотехнологии, школьный учебник, биология, химия.*

Kuchuk S.

KNOWLEDGE ABOUT ACHIEVEMENTS OF NANOTECHNOLOGIES INCONTEMPORARY NATIVE BIOLOGY AND CHEMISTRY TEXTBOOKS

The paper represents separate results of the research analysis upon the contemporary chemistry and biology textbooks content in different educational levels for high school in order to find out educational material that includes knowledge about nanotechnologies. They showed that in contemporary biology

textbooks for high school are found only single knowledge elements about nanotechnologies. But in any of these textbooks were not named directions of nanotechnologies development, and also any notions concerning to nanotechnologies are absent. In some modern chemistry textbooks there are some definitions of the terms: «nanomaterials», «nanocomposites», «nanotechnologies», «DNA-nanotechnologies», «nanometer», «nanoparticles», «nanotubes». That is why the content of contemporary biology and chemistry textbooks needs correction to add to their content the knowledge about achievements of nanosciences and nanotechnologies.

Keywords: *knowledge, nanotechnologies, school textbook, biology, chemistry.*

ТЕНДЕНЦІЇ ТА ЧИННИКИ РОЗВИТКУ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ ТА ЇХ ВІДОБРАЖЕННЯ В ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКІВ

В. А. Кушнір,

доктор педагогічних наук

У статті розглядаються тенденції та чинники розвитку математичної освіти і їх відображення в змісті підручників. При цьому виокремлюються дві конкуруючі тенденції: формування математичних знань студентів шляхом повного оволодіння знаннями (повного розгортання навчальної ситуації за Н. Ф. Талізінною) і використання баз готових знань у процесі розв'язування задач. Для визначення змісту математичної освіти у ВНЗ і відповідного змісту підручників з математики автор пропонує систему методологічних приписів, які їй допоможуть розв'язати поставлене завдання.

Ключові слова: *принципи навчання, зміст теми навчання, тенденції та чинники розвитку математичної освіти, методи і засоби навчання.*

Постановка проблеми. Збільшення кількості знань у процесі розвитку науки, зокрема математики, відбувається в геометричній прогресії. Включити всі нові досягнення математики в систему вищої освіти з огляду на обмеженість часу навчання, фізичних і фізіологічних обмежень навантажень на людину, обмеженість часу на лекції, практичні, лабораторні заняття, самостійну підготовку студентів практично неможливо. Виникає глобальна проблема удосконалення змісту математичної освіти у вищій школі та його реалізації у підручниках в умовах, коли активно розгортається пошуково-дослідницька робота студентів, переносяться акценти на їх самостійну роботу, оптимізуються навчальні програми і плани, запроваджуються технології дистанційного та мобільного навчання, які передбачають широке використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) (смартфонів, ноут- і нетбуків, Інтернет-ресурсів) з метою отримання навчальної та наукової інформації, а також здійснення пізнавальної діяльності незалежно від часу та місця.

Аналіз літератури з проблеми дослідження. Аналіз літератури щодо питань удосконалення змісту математичної освіти у вищій школі та його реалізації в підручниках свідчить про актуальність визначеної проблеми. Теоретичною основою для її розроблення є праці І. Я. Лернера та М. Н. Скагкіна, в яких визначено загальні підходи та моделі формування змісту навчання, їх вплив на вибір відповідних методів навчання [9], Н. Ф. Талізінної про поетапне засвоєння знань у процесі розгортання навчальних ситуацій у поліаспектній системі дій, В. А. Крутецького щодо орієнтації змісту навчальних тем на розв'язування задач зворотного мислення [2].

Формулювання цілей статті і постановка завдань. Метою статті є спроба вироблення наукового підходу до розробки змісту навчання математики

у вищій педагогічній школі (на прикладі теми «Системи лінійних рівнянь (СЛР)») та рекомендацій авторам щодо його реалізації в підручниках.

Виклад основного матеріалу. Згідно з концепцією Н. Ф. Талізінної про поетапне засвоєння знань, навчальну ситуацію (наприклад, з певної теми) потрібно спочатку розгорнути якомога детальніше, у більшій кількості аспектів і відповідних різних систем дій. Потім відбувається згоргання навчальної ситуації, і студенти запам'ятовують лише основні дії, які відображають суть та ідею певного методу чи способу. Так, ідея методу Гауса щодо розв'язування системи лінійних рівнянь полягає у зведенні розширеної матриці системи до ступінчатого виду, а головними узагальненими діями є: 1) прямий хід – зведення матриці до ступінчатого виду; 2) зворотний хід – визначення значень невідомих, що і запам'ятовує студент. Останні дії й операції студент пригадує у процесі використання методу Гауса.

Однак наразі у викладача залишається все менше можливостей (часу) для детального розгоргання навчальної ситуації на заняттях, та й у самостійній роботі студентів в позааудиторний час таких можливостей все менше. Адже не можна перенести все, що не встигає викладач на лекціях чи практичних, на самостійне опрацювання студентами (студентам не вистачає часу, їм важко розібратися самостійно з матеріалом, не достатньо оптимізована система консультацій тощо).

Нині в математичній освіті загалом спостерігається використання студентами, науковцями, вчителями готових знань, які містяться в певній базі знань, що дає можливість читати лекції лише з певних тем або оглядово. Перевага такої тенденції насамперед у значній економії часу. Обмеження – частина студентів не зможе самостійно розібратися в навчальному матеріалі, який був викладений вибірково чи оглядово на лекціях і практичних заняттях, що призведе до «сліпого» використання готових знань (положень, правил, формул, алгоритмів, програм). Які ж знання необхідно давати студентам в достатньо розгорнутому вигляді? *Одні з можливих критеріїв* – насамперед ті, які потрібні в майбутній професійній діяльності студента і якими він повинен володіти досконально.

У сучасному інформаційному суспільстві *базис готових знань* зберігаються на різних серверах хмарних технологій. Використовуючи їх, можна отримувати нові для розв'язувача задач (студента) результати.

Наразі у використанні знань у процесі навчання все більше виділяються дві конкуруючі тенденції. *Перша*: послідовне та ґрунтовне оволодіння знаннями у повному обсязі з їх подальшим використанням. *Друга* полягає у використанні баз готових знань, не вдаючись до того, якими способами чи методами вони отримані. Можуть бути (і вони є!) змішані підходи до навчання з використанням обох тенденцій, і тоді виникає дуже важлива й гостра методична проблема їх співвідношення в навчальному процесі при вивченні кожної навчальної теми і відповідно створеної викладачем навчальної ситуації (В. А. Кушнір [6, 7]).

Ще під час «паперової» інформації створювалися різноманітні довідники різного за об'ємом змісту для «готового використання» інформації – готові знання. Так, наприклад, створено низку довідників з невизначених інтегра-

лів (Г. Б. Двайт), де невизначені інтеграли давалися в готовому вигляді. При цьому суб'єкти користування (студенти, викладачі) можуть зовсім не знати, якими методами чи способами відшукувалися інтеграли.

З появою ЕВМ, а потім персональних комп'ютерів (ПК) носіями як прихованих, так і явних баз знань стали інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Спочатку створювалися програми обчислень значень функцій, визначених інтегралів, розв'язування систем лінійних алгебраїчних рівнянь, задач лінійного та нелінійного програмування тощо, у яких реалізовувалися відповідні алгоритми, що давали можливість отримувати результати. Почали створюватися на різних алгоритмічних мовах (Алгол, Фортран, ПЛІ, СІ) підпрограми широкого користування, які могли використовувати будь-які користувачі, зокрема й суб'єкт учіння (студент, учень). Уся підпрограма (як програма для користувача) сприймалася як одна згорнута дія досить високого ступеня узагальнення (В. А. Кушнір [5, 6, 7]). Ще більш бурхливо почали кодуватися різні знання (приховані бази знань) з появою сучасних комп'ютерів індивідуального користування (ПК). Згідно з теорією Н. Ф. Талізної про поетапне засвоєння знань, повне розгортання навчальної проблеми тут не відбувається.

Нової якості, особливо для навчальних процесів, набули новітні ІКТ з можливостями символічного обчислення (Maple, Mathematica, Mathcad), які ввібрали в себе переваги попередніх ІКТ і набули нових можливостей – точних обчислень у вигляді символічних перетворень, що досить важливо для навчання.

Тепер для відшукування первісної чи обчислення визначеного інтегралу, розв'язку системи лінійних алгебраїчних чи диференціальних рівнянь, ірраціональних, показникових, тригонометричних рівнянь досить набрати один оператор та отримати готовий результат, не знаючи, якими методами чи способами він досягався. Звичайно, користувач повинен розуміти, що не всі рівняння ІКТ розв'яже вірно, можливі й неповні, а то й хибні розв'язки.

Почали масово створюватися так звані програми-тренажери, які повністю виводять на екран увесь процес розв'язування певного виду завдань з математики (наприклад, розв'язування лінійних диференціальних рівнянь, задач лінійного програмування, обчислення інтегралів тощо). Тому давати індивідуальні завдання студентам у традиційному розумінні має все менше смислу. З одного боку, з позицій теорії Н. В. Талізної, для свідомого та глибокого засвоєння навчального матеріалу потрібно зміст навчальної ситуації розгорнути якомога ширше з метою залучення все нових аспектів навчальної теми й відповідних *нових систем дій* з детальним виконанням послідовності операцій. З іншого боку, обсяг інтегрального образу навчальної ситуації (наприклад, окремої теми) об'єктивно обмежується кількістю аудиторних занять, консультацій, загалом – часовим чинником, фізіологічними можливостями студентів, їх предметною підготовкою, цілями навчання, цінностями та цілями студентів тощо.

Навчальна ситуація стосовно певної теми (наприклад, «Система лінійних рівнянь») може формуватися в такій послідовності: формулювання теми і постановка загальної мети; формулювання часткових цілей; для досягнення кожної часткової цілі формується послідовність відповідних завдань; форму-

люються наукові підходи та принципи розв'язування окремого завдання чи групи завдань; обираються методи чи способи розв'язування завдань на основі вибраного наукового підходу; на основі методів і способів вибираються засоби розв'язування завдань; розробляються чи вибираються відповідно до методів чи способів методики розв'язування завдань і методики використання засобів їх розв'язування; ураховуються інші умови розв'язування завдань і завдання перетворюються в задачу (Г. О. Балл [1]); для розв'язування кожної задачі створюється алгоритмічний припис дій (алгоритмічний припис визначається суттю та змістом задачі, способом її розв'язування); кожний алгоритмічний припис виконується у вигляді ланцюжка дії (дії є смисловими твірними способу розв'язування задачі); кожна дія здійснюється у вигляді ланцюжка операцій (операції не є смисловими твірними задачі [7]).

Одним з показників оптимізації часу в навчальному процесі є автоматизація певних операцій і дій за допомогою ІКТ. Проте виникають деякі проблеми: які операції та дії можна автоматизувати без втрати рівня засвоєння потрібних знань та вмінь, рівня сформованості потрібних компетентностей у студентів та ще й з якомога меншими часовими й когнітивними затратами (В. А. Кушнір [6, 7]). З розвитком комп'ютерів і широкого використання можливостей ІКТ з'явилася можливість автоматизації цілих систем дій. Так, систему лінійних рівнянь в Maple можна розв'язати одним оператором `solve`. Тому проблема створення методик використання ІКТ у навчанні математики стала наразі досить актуальною. Отже, потрібно вирішити проблему відбору знань (насамперед визначити наукові підходи, принципи формування змісту освіти і відповідного змісту підручників для вищих навчальних закладів) і визначення змісту освіти на певний період. Для оптимізації часу потрібно розробити методики ефективного використання різних ІКТ, зокрема й для організації навчального процесу за допомогою технологій дистанційного навчання, мобільного навчання; автоматизації цілих систем дій при розв'язуванні певної навчальної ситуації.

Викладачу ВНЗ потрібно створити інтегральний образ навчальної ситуації з однієї теми, який буде мати свій зміст, обсяг, структуру, методи, способи та форми навчання, методики навчання, можливості застосування різних засобів навчання (насамперед ІКТ) та методики їх використання, види і форми спілкування викладача та студентів, методики оцінювання знань, підходи і принципи оптимального розподілу усього змісту навчальної ситуації однієї теми в усіх формах навчальної діяльності (аудиторні заняття у вигляді лекцій і практичних, консультації, домашні завдання на кожні практичні, індивідуальні додаткові завдання, наукові реферати і доповіді, курсові та дипломні роботи тощо), визначити відповідно до змісту теми, підготовки студентів, переваг викладача, цілей і цінностей навчання рівень проблемності навчальної ситуації у розумінні В. А. Кушніра [7]. Окрім цього, потрібно ще вибрати методи навчання (І. Я. Лернер [9]), форми спілкування (суб'єктно-об'єктна, суб'єктно-суб'єктна, діалогічна (В. А. Кушнір [8])).

Як написати підручник, щоб ним міг користуватися масовий читач? Отже, далі опишемо підхід на прикладі теми «Система лінійних рівнянь» (СЛР).

Перше. Включити у зміст теми поняття: «Система лінійних рівнянь», запис СЛР у скалярній і векторно-матричній формах, «Розв'язок системи лінійних рівнянь», перевірка розв'язку СЛР. Показати системи з квадратною матрицею і прямокутною, увести визначення однорідної системи і її нетривіальних розв'язків. Включити у зміст теми розв'язування задач, що зумолюють СЛР, головним при цьому є створення математичної моделі задачі у вигляді системи рівнянь.

Друге. Потрібно розглянути різні методи (способи) розв'язування системи лінійних рівнянь: точні та наближені. *Точні:* спосіб підстановки (розв'язуємо перше рівняння відносно певної невідомої та підставляємо в останні рівняння, одержимо систему меншого розміру); метод Гауса (зведення розширеної матриці системи до ступінчатого виду). Спосіб Крамера (через головний і допоміжні визначники).

За допомогою кожного методу (способу) розв'язування СЛР потрібно показати існування єдиного розв'язку, безлічі розв'язків, жодного розв'язку; описати множину розв'язків неоднорідної й однорідної систем; сформулювати та довести теорему-критерій сумісності й несумісності СЛР: ранг розширеної матриці рівний рангу основної (система сумісна). Переваги точних методів – отримання точних розв'язків, обмеження – значна кількість обчислень, які не пов'язані зі способами розв'язування СЛР (технічні обчислення). Розв'язування систем великого розміру (5×5) і більше із ручним обчисленням є проблематичним, особливо на заняттях. Кожний метод розв'язування СЛР має свою суть (ідею, науковий підхід) і алгоритм розв'язування. *Наближені методи:* метод простої ітерації, метод Зейделя. Розв'язок отримують як послідовність векторів, що збігається до точного розв'язку. Важливо наголосити, що навіть за точних обчислень наближені методи дадуть лише наближений розв'язок. Перевага наведених наближених методів в тому, що вони при допущенні помилки в обчисленнях самі виправляються в процесі подальших ітерацій, чого немає в точних методах, а обмеження в тому, що головна матриця системи повинна мати спеціальний вид, інакше – не для всіх СЛР ми можемо застосувати метод простої ітерації та метод Зейделя; величезна кількість обчислень і ручне обчислення є проблематичним.

Третє. Важливою складовою в методичній системі стосовно конкретної навчальної (у нас СЛР) теми є засоби навчання, найбільш важливими нині є ІКТ (проблемами використання ІКТ у навчанні математики займаються академіки НАПН України – М. І. Жалдак, В. Ю. Биков – та їхні учні й колеги – Ю. В. Триус, Ю. С. Рамський та ін.). Для того, щоб успішно застосувати певну ІКТ до розв'язування навчальної ситуації потрібно згідно з темою (СЛР) визначити можливості ІКТ у розв'язуванні навчальної ситуації та створити методіку використання цих можливостей. Як уже згадувалося вище, ІКТ з позицій їх використання у розв'язуванні навчальної проблеми СЛР можна поділити на два класи: ІКТ з можливостями як символічних (точних) обчислень (Maple, Mathematica, Mathcad), так і наближених, а також ІКТ з можливостями лише наближених обчислень (Pascal, Delphi, SI). При наближених розв'язках потрібно одразу ставити питання про точність наближеного

розв'язку. Для цього потрібно вводити один чи декілька критеріїв точності. Наприклад, різниця за певною нормою вектора між точним і наближеним розв'язком повинна бути меншою за наперед задане мале число δ . Однак, точний розв'язок невідомий, тому при наближених розв'язках потрібно знайти методи (способи) оцінювання точності наближених розв'язків, знайомити студентів зі складними процедурами оцінювання точності розв'язків, а це ще один зовсім новий аспект розгортання змісту навчальної теми (СЛР) й відповідної навчальної ситуації. Потрібно давати якусь більш загальну теорію оцінювання наближених розв'язків. А це, по суті, ще одна складна нова тема в нашій темі та відповідній навчальній ситуації. Можна розгорнути це студентам повністю, а можна користуватися базами готових знань, які є в різних сучасних хмарних технологіях.

Для отримання точних розв'язків СЛР можна використовувати Maple, Mathematica, Mathcad. Наприклад, у Maple за допомогою узагальненої дії-оператора solve можна розв'язати СЛР, при цьому користувач-студент не знає, яким способом розв'язувалася СЛР [5, 6]. Тут будуть суб'єктам учіння даватися команди такого типу: ділення першого рядка на елемент $a_{ij} \neq 0$, множення певного рядка на визначене число та віднімання від нього іншого рядка, помноженого на інше число, тощо. Такі дії з рядками є смисловими твірними дії методу Гауса. Дії нижчого порядку можна вважати операціями, які не є смисловими твірними метода Гауса, а визначаються змістом дій з рядками матриці (векторами), про що докладно висвітлено в працях автора [5, 6]. Під час розв'язування задач на складання СЛР (створення моделі) можна використати одну узагальнену дію solve. Проте на розмір СЛР накладатимуться певні обмеження. Так, оператор solve може працювати з матрицями розміром не більше 10×10 .

Виникає задача розкладання системи високого порядку на підсистеми нижчих порядків. Однак знову потрібно розкривати новий аспект у темі СЛР для студентів, або самостійно в Maple програмувати метод Гауса.

Ще одним і мало використаним аспектом змісту навчальної теми СЛР є розв'язування задач зворотного мислення (В. А. Крутецький [2], В. А. Кушнір [5]). Саме створення СЛР (створення наукового підходу, математичної моделі, способу розв'язування математичної моделі, алгоритму й програми) з певними властивостями (наприклад, з єдиним розв'язком, безліччю розв'язків, жодного розв'язку) є ще одним аспектом розгортання навчальної ситуації [5]. Створення відповідних способів і алгоритмів базується на теоремі про сумісність та несумісність СЛР (про ранги розширеної й основної матриць). Виникає проблема автоматизації дій відповідних алгоритмів і створення достатньої кількості варіантів СЛР з певними властивостями, що необхідно для індивідуальних завдань студентам.

Отже, все більше розгортаючи навчальну тему та відповідну навчальну ситуацію та висвітлюючи її різні аспекти, ми все більше заглиблюємося в «хаші» такого розгортання, причому «чим далі в ліс, тим більше днів». Тому проблеми системної упорядкованості такої «хаші» зростають. Тут і виникає важлива та складна проблема змісту математичної освіти і, відповідно, зміс-

ту підручників – коли варто зупинитися. Однозначної відповіді не існує. Це залежить від багатьох чинників: наукових підходів чи принципів навчання математики, цінностей і цілей навчального процесу, часових обмежень, математичної підготовки студентів, місця математики у професійній підготовці студентів, їхньої готовності до самостійної діяльності, наявності різних ІКТ і методик, їх використання в тій чи іншій навчальній темі тощо.

Четверте. Важливе місце в створенні власної методичної системи окремої теми та формуванні відповідної навчальної ситуації має використання різних методів навчання (наприклад, за І. Я. Лернером і М. Н. Скаткіним [9]) – *інформаційно-рецептивного, репродуктивного, методу проблемного навчання, частково-пошукового чи евристичного, дослідницького.* Кожний з цих методів має свої особливості, переваги й обмеження. Методологічні знання викладача та студентів повинні бути такими, щоб було можливо здійснити аналіз цих методів, висвітлити їх переваги й обмеження в конкретній навчальній темі (СЛР) і відповідній навчальній ситуації, обґрунтувати вибір потрібного методу навчання.

П'яте. Вибір рівня проблемності навчання в розумінні [7] окремих фрагментів навчальної ситуації в навчальній темі СЛР також матиме вплив на обсяг змісту теми навчання і розгортання її окремих фрагментів. На рівень проблемності навчальної ситуації впливає також складність навчальних задач і навчального матеріалу тощо.

Шосте. Гуманітарні проблеми навчання також потребують певних часових, когнітивних і фізичних затрат. Ці проблеми у цілому стосуються формування особистості майбутнього вчителя, що, зокрема, відображається в формах спілкування (суб'єктно-об'єктне, суб'єктно-суб'єктне та діалогічне [8]), у формуванні комунікаційних умінь тощо.

Сьоме. Гуманізація педагогічного процесу також вимагає часових та інших затрат. Вона передбачає гуманне ставлення до особистості студента, урахування його цілей навчання, цінностей життя, прав і свобод тощо.

Восьме. Складною проблемою є моніторинг знань студентів, їх ставлення до навчального предмета, виявлення бажань щодо змісту навчальної ситуації, методів її викладання, використання засобів навчання (насамперед ІКТ), участі в творенні навчання, зокрема участь у творенні навчальної ситуації з СЛР, забезпечення можливостей індивідуальних темпів навчання, індивідуальних траєкторій навчання.

Дев'яте. До традиційних форм навчання можна додати ще і використання дистанційних технологій навчання, які також потребують своїх часових, фізичних, когнітивних, емоційних затрат у процесі освоєння студентами.

Десяте. Для професійного спрямування в методичній системі також необхідними є належна увага часові, фізичні, когнітивні затрати. Особливо це стосується педагогічних університетів, де математику й інформатику викладають багато кандидатів і докторів *педагогічних наук*. Тому в процесі навчання математики потрібно пояснювати студентам, в чому полягає і де є в конкретному навчальному процесі розвивальне, інтерактивне, індивідуальне, репродуктивне та продуктивне, особистісно зорієнтоване навчання, а також

розкривати перед ними переваги й обмеження різних за І. Я. Лернером методів навчання, переваги й проблеми точних і наближених методів у математиці тощо, формувати у них надпредметні, методологічні знання.

Можна назвати й інші чинники-проблеми, що впливають на зміст навчання певної теми і його відображення у відповідних підручниках з математики для ВНЗ.

Відтак окреслимо наш підхід до розв'язування цієї складної проблеми. Спочатку до певної навчальної теми описується досить великий простір можливостей створення методичної системи начальної теми (наприклад, так, як пропонувалося вище), потім цей простір піддається «відбиранню» фахівцями, і пропонується різний за обсягом зміст теми. Так, фахівці НАПН України можуть запропонувати разом з експертами *обов'язковий рівень* (базовий, що відображає фундаментальність математичної підготовки) навчальної теми тавтілити це у підручнику. Потім із *загального простору можливостей* додаються (розширюється обов'язковий зміст теми) нові фрагменти-моменти-аспекти *змісту теми, які відібрані конкретним викладачем*. Врешті *студентам пропонується вибрати* моменти-аспекти подальшого розширення змісту теми із запропонованих можливостей, що залишилися.

Висновки. Розроблення змісту підручника математики на основі запропонованого підходу може складатися з декількох етапів. Зокрема, *створення загального простору можливостей* у стиснутому (короткому) вигляді, вибір з якого можливий на основі прийняття рішення ОПР (особи, що приймає рішення). Відповідні фахівці (за бажанням чи запрошенням) можуть його доповнювати, обґрунтовувати та висловлювати критичні зауваження, обґрунтовувати й пропонувати зміни. *Другим етапом* може бути визначений фахівцями варіант (чи варіанти) *обов'язкового змісту теми* (фундаментальність) і знову в інтерактивному режимі його розвиток. *Третій етап* – доповнення основного змісту викладачами-фахівцями, де відбувається розширення змісту із аспектів і моментів початкового простору можливостей чи нових аспектів. Зрозуміло, що повинні бути взірці змісту підручника від початку інтерактивної діяльності, інакше обговорювати й аналізувати не буде чого. Побажання викладачів можливе через можливості Інтернету у вигляді наукових доповідей на конференціях, статтях у спеціальних виданнях, виступах на відповідних семінарах тощо. Особливо важливими є побажання-зауваження викладачів-практиків. Врешті на *четвертому етапі* на рівні університету й конкретної кафедри в інтерактивному режимі буде враховано думки студентів. Варто зазначити, що запропонований автором підхід не є єдиноможливим і багато його положень можуть бути дискусійними.

Література

1. Балл Г. А. Теория учебных задач / Г. А. Балл. – М. : Педагогіка, 1990. – 183 с.
2. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1968. – 432 с.
3. Кушнір В. А. Конструювання навчальних завдань з математики: математичні моделі, алгоритми, програми / В. А. Кушнір // Інноваційні технології в освіті. – 2014. – Вип. 18. – С. 30–41.

4. Кушнір В. А. Концепція моделювання інформаційно-освітнього середовища з використанням інформаційно-комунікаційних технологій / В. А. Кушнір // Наукові записки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – Вип. 132. – С. 6–11. – (Серія: Педагогічні науки).

5. Кушнір В. А. Методика конструювання систем лінійних алгебраїчних рівнянь з задалегідь визначеними властивостями з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ч. 1, 2) / В. А. Кушнір // Математика в сучасній школі. – 2012. – №№ 10, 11.

6. Кушнір В. А. Методика розв'язування системи лінійних рівнянь методом Гауса з використанням MAPLE / В. А. Кушнір // Математика в рідній школі. – 2014. – № 5 (152). – С. 39–46.

7. Кушнір В. А. Моделі навчальних ситуацій у світі сучасної освіти (ч. 1, 2) / В. А. Кушнір // Математика в сучасній школі. – 2013. – №№ 1, 2.

8. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект : монографія / В. А. Кушнір. – Кіровоград : КДПУ, 2001. – 348 с.

9. Лернер И. Я. О методах обучения / И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1965. – № 3.

10. Система електронного навчання ВНЗ на базі MOODLE : метод. посіб. / Ю. В. Триус, І. В. Герасименко, В. М. Франчук ; за ред. Ю. В. Триуса. – Черкаси, 2012. – 220 с.

References

1. Ball G. A. Teoriya uchebnykh zadach / G. A. Ball. – M. : Pedagogika, 1990. – 183 s.

2. Krutetskiy V. A. Psihologiya matematicheskikh sposobnostey shkolnikov / V. A. Krutetskiy. – M. : Prosveschenie, 1968. – 432 s.

3. Kushnir V. A. Konstruyuvannya navchalnih zavdan z matematiki: matematichni modeli, algoritmi, program / V. A. Kushnir // Innovatsiyni tehnologiyi v osviti. – 2014. – Vip. 18. – S. 30–41.

4. Kushnir V. A. Kontsepsiya modelyuvannya informatsiyno-osvitnogo seredovischa z vikoristannyam informatsiyno-komunikatsiynih tehnologiy / V. A. Kushnir // Naukovi zapiski. – Kirovograd : RVV KDPU im. V. Vinnichenka, 2014. – Vip. 132. – S. 6–11. – (Seriya: Pedagogichni nauki).

5. Kushnir V. A. Metodika konstruyuvannya sistem liniynih algebrayichnih rivnyan z zazdalegid viznachenim vlastivostyami z vikoristannyam informatsiyno-komunikatsiynih tehnologiy (ch. 1, 2) / V. A. Kushnir // Matematika v suchasniy shkoli. – 2012. – №№ 10, 11.

6. Kushnir V. A. Metodika rozv'yazuvannya sistemi liniynih rivnyan metodom Gausa z vikoristannyam MAPLE / V. A. Kushnir // Matematika v ridniy shkoli. – № 5 (152). – 2014. – S. 39–46.

7. Kushnir V. A. modeli navchalnih situatsiy u sviti suchasnoyi osviti (ch. 1, 2) / V. A. Kushnir // Matematika v suchasniy shkoli. – 2013. – №№ 1, 2.

8. Kushnir V. A. Sistemniy analiz pedagogichnogo protsesu: metodologichniy aspekt : monografiya / V. A. Kushnir. – Kirovograd : KDPU, 2001. – 348 s.

9. Lerner I. Ya. O metodah obucheniya / I. Ya. Lerner, M. N. Skatkin // Sovetskaya pedagogika. – 1965. – № 3.

10. Sistema elektronnoho navchannya VNZ na bazi MOODLE : metod. posib. / Yu. V. Trius, I. V. Gerasimenko, V. M. Franchuk ; za red. Yu. V. Triusa. – Cherkasi, 2012. – 220 s.

ТЕНДЕНЦИИ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В СОДЕРЖАНИИ УЧЕБНИКОВ

В статье рассматриваются тенденции и факторы развития математического образования и их отражение в содержании учебников. При этом выделяются две конкурирующие тенденции: формирование математических знаний студентов путем полного овладения ими (полное развертывания учебной ситуации по Н. Ф. Талызиной) и использование баз готовых знаний при решении задач. Для определения содержания математического образования в вузах и соответствующего содержания учебников по математике автор предлагает систему методологических рекомендаций, которые помогут решить поставленную задачу.

Ключевые слова: принципы обучения, содержание темы обучения, тенденции и факторы развития математического образования, методы и средства обучения.

Kushnir V.

TRENDS AND FACTORS OF MATHEMATICAL EDUCATION AND THEIR REFLECTION IN TEXTBOOKS

Some of the trends and factors of mathematical education and their reflection in the content of textbooks are considered. Thus there are two competing trends: the formation of students' mathematical knowledge through a full mastery of knowledge (the full deployment of training situation according to H. F. Talyzina) and the use of knowledge bases ready for solving problems. To determine the content of mathematical education in universities and relevant content of textbooks in mathematics the author offers the system of methodological instructions that will help to solve the problem.

Keywords: principles of teaching, learning content topics, trends and factors of mathematical education methods and teaching aids.

РОЛЬ И МЕСТО СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ КНР

Ляо Цайчжи,

кандидат педагогических наук (Китайская Народная Республика)

В статье уточнена сущность понятий «самостоятельная работа» и «учебник». Представлены классификации видов самостоятельной учебной работы студентов по различным основаниям. Определены основные функции учебника. Охарактеризованы роль и место современного учебника в организации самостоятельной работы студентов вузов. Выявлены основные тенденции в разработке в КНР учебников нового типа, которые способствуют повышению эффективности самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: учебник, самостоятельная работа, студент, вуз, роль и место учебника, КНР.

Постановка проблемы. В условиях глобализации современного общества в разных странах возникают общие проблемы, связанные с необходимостью улучшения подготовки современных специалистов. В соответствии с современными требованиями, система высшего образования должна обеспечить формирование у студентов профессиональной компетентности, способности гибко реагировать на быстро изменяющиеся требования рынка и модернизировать производство в соответствии с ними, творчески решать поставленные профессиональные задачи, а также проявление готовности обеспечивать непрерывное самообразование на протяжении всей своей трудовой жизни. В связи с этим изменяется значимость в педагогическом процессе вуза разных методов и форм обучения. В частности, появляется необходимость увеличения доли самостоятельной работы студентов, которая призвана научить их самостоятельно находить в разных источниках, анализировать, интерпретировать и творчески использовать в практической деятельности необходимую информацию, обеспечивать постоянное совершенствование их профессионального мастерства.

Возрастание роли самостоятельной работы как ключевой составляющей профессиональной подготовки будущих специалистов в китайских вузах связано также с изменением роли КНР на международной арене и формированием государственной стратегии превращения этой страны в лидера мирового экономического развития. Если первоначальными причинами динамического экономического роста Китая были дешевые природные ресурсы и дешевая рабочая сила, то в последние десятилетия интенсивный рост экономической мощи страны связан, в первую очередь, с разработкой и реализацией

инновационных технологий во всех областях жизнедеятельности общества. В частности, этот факт был отмечен несколько лет назад участниками дискуссии, посвященной экономике Китая, которая проводилась в рамках Всемирного экономического форума в Давосе. Ими также был зафиксирован переход от реализации в КНР модели развития «Сделано в Китае (Made in China)» к модели «Создано в Китае (Created in China)» [10]. Как следствие, это актуализирует потребность государства в подготовке высококвалифицированных, самостоятельных и креативных специалистов разного профиля, в том числе с помощью оптимизации самостоятельной учебной работы студентов.

Одним из средств ее организации в высшей школе является учебник. Однако его использование в осуществлении этой работы предполагает учет сформулированных ведущими учеными соответствующих теоретических положений и требований.

Анализ последних исследований и публикаций. Как установлено, в научной литературе широко освещены отдельные аспекты поднятой проблемы. Так, в научных источниках нашли отражение такие вопросы организации самостоятельной работы студентов в вузе: подходы к технологизации этого процесса (S. W. Bauer, M. N. Cleary, В. Meyer, А. Жуков, А. Симоненко, Е. Щербакова и др); основные способы оптимизации и активизации самостоятельной работы студентов (З. Абасов, А. Беляева, В. Буряк, Вэй Хуэйиань, Е. Дрюпина, Иан Лэй, Е. Ильина, Б. Сонашенко); использование разных видов учебной литературы в процессе самообразовательной деятельности будущих специалистов (Ю. Бабанский, И. Зимняя, Л. Фридман) и т. д. Также установлено, что в научных трудах представлен анализ проблемы использования учебной литературы в образовательном процессе высшей школе. Например, концептуальные идеи о предназначении, содержании и структуре вузовского учебника теоретически обоснованы в научных публикациях таких авторов, как Иуань Цианьцзинь, И. Лернер, Лэо Шиньхун, И. Журавлев, Ю. Малеванный, Г. Мухаметзянова, В. Паламарчук, А. Савченко, Н. Скаткин и др. Типологические классификации учебников представлены в исследованиях В. Беспалько, Н. Гендиной, А. Мильчина, М. Тупальского. Основные требования к современному вузовскому учебнику и методы оценивания его качества охарактеризованы в научных работах, С. Антоновой, В. Вихрущ, Дуань Хуэйчжуэн, Иуань Гуэйлин, Л. Тюриной, Ши Сяндун и др. Также следует отметить ценные научные наработки (Вэй Хуэйиань, Сунь Гуаньцун, М. Ниматулаев и др.), в которых анализируется педагогический потенциал использования учебной литературы в самостоятельной работе студентов вузов.

Очевидно, что ученые внесли весомый вклад в изучение проблемы использования учебника в процессе самостоятельной работы студентов. Однако в современных условиях реформирования системы высшего образования возникает необходимость в переосмыслении значимости учебной книги в этом процессе, формирования новых требований к ее структуре и содержанию. Этим подтверждается актуальность избранной проблемы.

Формулировка целей статьи и постановка задач. Цель статьи – охарактеризовать роль и место современного учебника в организации самостоятельной работы студентов в университетах КНР.

Изложение основного материала. На основании изучения мнения специалистов (М. Безруких, В. Болотов, Вэй Хуэйиань, Л. Глебов, Иан Лэй [4; 5; 9]) сделан вывод о том, что самостоятельная работа представляет собой высшую форму учебной деятельности, которую обучающиеся выполняют без непосредственного руководства со стороны преподавателя, или которая управляется им опосредованно с помощью использования специальных учебных материалов. Отметим, что, учитывая разные основания, ученые выделяют такие виды самостоятельной работы студентов:

- *по источнику управления* – управляемая преподавателем; самоуправляемая самим студентом;
- *по характеру осуществления деятельности* – осуществляемая по заданному режиму, осуществляемая по собственному режиму студента;
- *по характеру побудителя* – побуждаемая преподавателем; побуждаемая собственной познавательной потребностью студента или его потребностью достижения;
- *по присутствию источника управления (преподавателя)* – в его присутствии; без него;
- *по фиксированию метаучебной деятельности* – фиксированное (например, аудитория); нефиксированное [7, с. 259].

Следует подчеркнуть, что при переходе студентов от курса к курсу возрастают значение и объемы самостоятельной работы, увеличивается творческая составляющая в ее содержании. Также происходят существенные изменения в использовании учебника как важного средства организации данного вида работы.

Как установлено в процессе проведения исследования, учебник представляет собой книгу для студентов, в которой системно излагается учебный материал в определенной области научных знаний в соответствии с учебной программой. При этом современный учебник выполняет в вузе две основные роли:

- источника информации, раскрывающей в доступной для студентов форме содержание образования в рамках конкретного учебного предмета;
- средства обучения, с помощью которого осуществляется организация образовательного процесса будущих специалистов, включающего и их самостоятельную учебную работу [1; 2; 3].

По мнению Д. Зуева, учебник в образовательном процессе учебного заведения выполняет такие основные функции:

- информационную (является носителем содержания образования, обеспечивает будущих специалистов необходимой информацией в определенной области знаний);
- трансформирующую (содержание образования трансформируется в учебный материал с учетом возрастных особенностей обучающихся и основных дидактических принципов);

- обучающую (способствует развитию необходимых для человека умений и навыков);
- системообразующую (реализует требование обязательного системного и последовательного изложения материала в логике содержания учебного предмета);
- закрепляющая (обеспечивает возможность повторного изучения обучающимся материала, повышения прочности знаний как фундамента при их дальнейшем пополнении в процессе самообразования);
- интегрирующая (формирует в результате изучения дисциплины целостное представление о ней, способствует приращению к изложенным в ней знаниям дополнительной информации из смежных наук);
- координирующая (привлекает в процессе работы над учебным материалом дополнительные разнообразные средства обучения: справочники, задачки, карты, иллюстрации, технические средства обучения и т. п.);
- развивающее-воспитательная (обеспечивает духовно-ценностное влияние содержания учебника на личность обучающегося);
- контролирующая (осуществляет контроль результатов усвоения учащими образовательного процесса учебного материала в рамках изучения конкретной дисциплины) [8].

Реализация этих функций при использовании учебника в разных видах самостоятельной работы студентов имеет свои особенности. Очевидно, что эти особенности нужно учитывать в процессе ее организации.

Охарактеризуем роль и место учебника при организации некоторых видов самостоятельной работы студентов в современном вузе. Подчеркнем, что учебник следует широко использовать в организации аудиторной самостоятельной работы студентов.

Так, в процессе чтения лекции или проведения семинарского занятия преподаватель может предложить студентам самостоятельно выполнить определенные задания, которые предполагают работу с учебником, например такого типа: сформулировать свою точку зрения по поводу варианта разрешения поставленных проблем и найти в тексте учебника соответствующие аргументы для подтверждения ее правильности. Использование учебника позволяет также повысить эффективность самостоятельной работы студентов на семинарских и практических занятиях, в том числе в процессе подготовки к использованию активных методов и форм обучения: «мозговой атаки», деловых и ролевых игр, «круглых столов», обсуждения проблемных ситуаций и т. д.

Незаменимую роль учебник как средство организации самостоятельной работы студентов выполняет и во внеаудиторное время, в частности в процессе их подготовки к занятиям. Так, педагогически оправданным является привлечение студентов к опережающему ознакомлению по учебнику с некоторыми темами, которые в дальнейшем будут изучаться на лекционных или семинарских занятиях. Причем целесообразно предлагать будущим спе-

специалистам изучать соответствующий материал сразу по нескольким учебникам, в которых авторами предлагаются разные подходы к трактовке основных понятий и раскрытию путей разрешения изучаемых проблем. В таком случае на занятии снижается потребность в конспектировании учебной информации, однако значительно расширяются возможности для совместного обсуждения студентами и преподавателями актуальных вопросов и проблемных ситуаций.

Следует отметить, что материалы учебника, в том числе список рекомендованной литературы, студенты могут использовать наряду с другими источниками информации при создании проектов, подготовке сообщений, докладов, рефератов и т. д. Такие формы работы повышают уровень интеллектуальной и личностной активности будущего специалиста, способствуют формированию его самостоятельности, а также умений и навыков самообразовательной деятельности. Важным является также тот факт, что во время выступления перед аудиторией для презентации подготовленного материала будущие специалисты не только излагают определенный объем новой информации, но и учатся формулировать собственные оценочные суждения с подкреплением их соответствующими достоверными фактами, аргументировано возражать и опровергать позицию оппонента.

Трудно переоценить значение учебника и для осуществления студентами самопроверки усвоенных знаний. С этой целью традиционно используются включенные в содержание учебника проверочные вопросы, задания, тесты.

Кроме этого, специалисты [6] рекомендуют отобрать важные для усвоения учебного курса фрагменты из учебника и напечатать их на отдельных карточках, опуская ключевые слова. После этого в качестве задания студентам предлагается внимательно прочитать предложенные фрагменты, а потом по памяти вставить в текст пропущенные в них понятия.

Выводы. Подводя итог вышеизложенному, можно отметить наличие значительных возможностей для использования существующих учебников в процессе организации самостоятельной работы студентов. Однако сегодня возникает потребность в создании учебной литературы нового поколения, способной обеспечить повышение эффективности самостоятельной работы студентов. В этом плане среди современных тенденций в разработке в КНР вузовских учебников нового типа следует выделить такие:

1. Обеспечение наличия в учебнике механизма организации процесса усвоения студентами предложенного содержания образования, что предполагает овладение ими учебными, профессиональными умениями и самообразовательными навыками, а также формирования у них теоретического уровня мышления, самостоятельности и креативности.

2. Установление интегративных связей между материалами фундаментального, междисциплинарного и профессионального характера.

3. Изложение в учебнике учебного материала в такой форме, чтобы будущие специалисты могли усваивать его самостоятельно, в частности использование с этой целью современных средств ориентации (оглавления, условных

обозначений, рубрик и т. д.), организации (упражнения, задания, методические советы, рекомендации и др.), а также контроля и оценки результатов (вопросы и ответы на них, образцы выполнения заданий, тесты с соответствующими ключами и т. д.) самостоятельной работы студентов. Причем для осуществления действенного контроля уровня учебных достижений студентов предлагается включение в текст учебника фасетных тестов, проблемных производственных ситуаций интегративного характера, кейсовых заданий и других современных форм и методов контроля.

Литература

1. 严京海. 高校教材选用之管见[J]. 湖北经济学院学报. 2007(7).
2. 卢晓东. 21 世纪初高等学校教材选用与教材建设 [J]. 教育发展研究. 2007(12).
3. 张云霞, 高校教材选用原则及其贯彻途径[J]. 常熟理工学院学报. 2007(7).
4. 陈蕾. 培养大学生自主学习能力应从教材内容入手[J]. 科教导刊. 2010(12).
5. 韦慧彦、夏虹, 教材如何帮助学生发展自主学习能力[J]. 中学生物教学. 2012(05).
6. Аванесов В. С. Новые формы научной организации самостоятельной работы студентов [Электронный ресурс] / В. С. Аванесов, Г. М. Барер, Н. Д. Брусенина. – Режим доступа: <http://testolog.narod.ru/Theory31.html>
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., исправ. и перераб. – М. : Издат. корпорация «Логос», 1999. – 384 с.
8. Зуев Д. Д. Школьный учебник / Д. Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1983. – 240 с.
9. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; [ред. кол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебов и др.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2008. – 528 с.
10. Тихомирова А. Создано в Китае. Поднебесная меняет модель экономического роста [Электронный ресурс] / А. Тихомирова. – Режим доступа: http://www.liga.net/opinion/33989_sozdano-v-kitae-podnebesnaya-menyuet-model-ekonomicheskogo-rosta.htm

References

1. 严京海. 高校教材选用之管见[J]. 湖北经济学院学报. 2007(7).
2. 卢晓东. 21 世纪初高等学校教材选用与教材建设 [J]. 教育发展研究. 2007(12).
3. 张云霞, 高校教材选用原则及其贯彻途径[J]. 常熟理工学院学报. 2007(7).
4. 陈蕾. 培养大学生自主学习能力应从教材内容入手[J]. 科教导刊. 2010(12).
5. 韦慧彦、夏虹, 教材如何帮助学生发展自主学习能力[J]. 中学生物教学. 2012(05).
6. Avanesov V. S. Novyye formy nauchnoy organizatsii samostoyatelnoy raboty studentov [Jelektronnyj resurs] / V. S. Avanesov, G. M. Barer, N. D. Bruseniina. – Rezhim dostupa: <http://testolog.narod.ru/Theory31.html>

7. Zimnjaja I.A. Pedagogičeskaja psihologija : učechnik / I.A. Zimnjaja. – 2-e izd., dop, isprav. i pererab. – M. : Izdat. korporacija «Logos», 1999. – 384 s.

8. Zuev D.D. Shkolnyj učechnik / D.D. Zuev. – M. : Pedagogika, 1983. – 240 s.

9. Pedagogičeskij jenciklopedičeskij slovar / gl. red. B.M. Bim-Bad ; [red. kol. : M.M. Bezrukih, V.A. Bolotov, L.S. Glebov i dr.]. – M. : Bollshaja Rossijskaja jenciklopedija, 2008. – 528 s.

10. Tihomirova A. Sozdano v Kitae. Podnebesnaja menjaet model' jekonomičeskogo rosta [Jelektronnyj resurs] / A. Tihomirova. – Rezhim dostupa: http://www.liga.net/opinion/33989_sozdano-v-kitae-podnebesnaya-menjaet-model-ekonomičeskogo-rosta.htm

Цайчжи Ляо

РОЛЬ ТА МІСЦЕ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА В ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ КНР

У статті уточнено сутність понять «самостійна робота» і «підручник». Представлено класифікації видів самостійної навчальної роботи студентів за різними підставами. Визначено основні функції підручника. Схарактеризовано роль та місце сучасного підручника в організації самостійної роботи студентів ВНЗ. Виявлено основні тенденції в розробці в КНР підручників нового типу, що сприяють підвищенню ефективності самостійної роботи студентів.

***Ключові слова:** підручник, самостійна робота, студент, ВНЗ, роль та місце підручника, КНР.*

Caizhi Liao

ROLE AND PLACE OF A MODERN TEXTBOOK IN THE ORGANIZATION OF THE STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN THE UNIVERSITIES OF CHINA

It is pointed out, that the independent work represents the highest form of the educational activity, carrying out by the students without direct guidance from the side of a teacher or guided to them mediated through the special educational materials. It is marked that in the transition of students from a course to the course a value and volumes of independent work increase, a creative component increases in its maintenance, there are changes in the use of textbook as the important means of this type of work's organization.

It is also determined that a textbook for the higher learning institution is a book where the educational material is system expounded for the students in the certain area of scientific knowledge in accordance with an on-line tutorial. At that the modern textbook fulfils in higher learning institution two basic roles: first one the source of the information exposing in an accessible for the students form the maintenance of the education within the framework of concrete scientist of object generator; the facilities of education, by means of that the organization of the educational process of future specialists are realized, including their independent educational work.

It is set that a textbook in an educational process executes such basic functions: informative, transforming, teaching, system and forming, fastening, integrating, coordinating, developing-educator, controlling, supervisory. The realization of these functions at the use of a textbook in the realization of different types of the students' independent work has its own features. These features need to be taken into account in the process of this work's organization.

The basic tendencies were exposed in the development in China, the textbooks of a new type, assisting the increase of the independent work of students' efficiency.

Keywords: *a textbook, an independent work, a student, the institution of higher learning, role and place of a textbook, China.*

НОВІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА «ІСТОРІЯ СЕРЕДНІХ ВІКІВ»(7 КЛАС)

Ю. Б. Малієнко,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

У статті визначено сучасні вимоги до підручників з історії Середніх віків, розкрито шляхи запровадження компетентнісного підходу до їх змісту, висвітлено навчально-пізнавальний та виховний потенціал зазначеного курсу.

Ключові слова: *зміст курсу «історія Середніх віків», підручник з історії Середніх віків, навчальний і виховний потенціал підручника, компетентність.*

Постановка проблеми. У 2014–2015 рр. вчителі отримали право безпосередньо брати участь у голосуванні за кращий підручник, знайомитися з думками експертів і вільно обирати навчальну літературу. Водночас зросла і відповідальність педагогів, насамперед перед учнями, за прийняті рішення. Тож перед науковцями постає нагальне завдання: зорієнтувати освітян та всіх зацікавлених осіб, як правильно обирати підручник, на які аспекти варто звернути увагу, аби інтелектуальні зусилля авторів підручників і навчально-пізнавальні – учнів не залишилися марними. З-поміж інших, які вперше обиралися Інтернет-голосуванням, і підручник з історії Середніх віків. Цей курс відіграє важливу роль у світоглядному розвитку семикласників, тому на часі аналіз відповідних вимог до підручників.

Аналіз останніх досліджень свідчить, що різнобічні проблеми підручкотворення залишаються у центрі уваги українських вчених. Концептуальні питання створення нової навчальної літератури розглядаються у працях К. О. Баханова, Н. М. Бібік, М. І. Бурди, Н. М. Гулана, О. Я. Савченко, О. І. Пошетун та інших. Проблеми запровадження компетентнісного підходу до навчання історії в цілому і ролі та місця в цьому процесі шкільного підручника з історії зокрема розкриваються у дослідженнях В. С. Власова, О. І. Локшиної, Т. І. Мацейків, П. В. Мороза, А. С. Приходько та інших. Водночас робіт, які б реалізовували основні позиції науковців щодо компетентнісного навчання у контексті курсу історія Середніх віків, поки що недостатньо. Це обумовлює актуальність нашого дослідження.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Автор ставить за мету визначити новітні вимоги до підручника з історії Середніх віків; обґрунтувати актуальність взаємодії усіх складових його змісту, що мають реалізовуватися на уроках всесвітньої історії у 7-му класі; обґрунтувати доцільність відбору форм, методів і засобів навчання семикласників, відповідно до вимог компетентнісного підходу. Обрання нами саме цього курсу обумовлено його значним навчально-пізнавальним і виховним потенціалом.

Виклад основного матеріалу. У середині 90-х років ХХ ст. Інститутом педагогіки АПН України було започатковано збірник наукових праць «Проблеми сучасного підручника», що свідчило про обрання вітчизняними вченими-педагогами одного з найважливіших напрямів наукового поступу. Відтоді підручникотворення залишається важливим вектором розвитку сучасної освіти. Його реалізація залежить від постійного оновлення та корекції змісту шкільних предметів, зокрема всесвітньої історії й курсу «історія Середніх віків». З-поміж основних завдань процесу модернізації історичної освіти, визначених Державним стандартом, виокремимо підготовку учнів до взаємодії із соціальним середовищем, до самореалізації їх як особистостей в умовах багатоманітного світу через засвоєння комплексу знань, формування відповідних компетенцій [2].

Відповідно до вимог часу, змінюється зміст шкільних програм і курсів. Тож подальшого удосконалення потребує, зокрема, і курс всесвітньої історії з урахуванням потреб користувачів [4]. Згідно з програмами, зміст курсу всесвітньої історії, отже, і підручника структурований за проблемно-тематичним принципом і має на меті формування в семикласників цілісних уявлень про події, явища, процеси періоду Середніх віків (V–XV ст.) на прикладі середньовічних цивілізацій – християнської, арабо-мусульманської, традиційних цивілізацій Середньовічного Сходу. Особливу увагу спрямовано на формування уявлень та знань про еволюцію політичних структур середньовічної Європи, зародження європейського парламентаризму, становлення європейського права, діалог культур [8].

Необхідність конкретизувати нові вимоги до змісту підручників з історії Середніх віків зумовила розробку нами певних критеріїв щодо зазначеної навчальної літератури.

1. Підручник як носій інформації про цивілізаційну значущість Середньовіччя

Зрозуміло, що підручник залишається одним з основних носіїв відповідного історичного матеріалу. Важливо, щоб його інформаційна складова забезпечувала розуміння семикласниками цивілізаційної значущості Середньовіччя, допомагала учням зрозуміти суть та своєрідність епохи, витоки європейських інтеграційних процесів. Завдання непросте, адже Середні віки залишаються одним з найскладніших періодів у шкільній історії. Тож особливу увагу варто приділити як авторському тексту (де розкриваються основні ідеї та поняття з теми), так і додатковим елементам, які його доповнюють, конкретизують, ілюструють: історичним документам, візуальному ряду, додатковим текстам, пов'язаним з темою уроку [10]. У зв'язку з цим зауважимо, якщо раніше пріоритет надавався власне авторському тексту, то у сучасних підручниках встановлюється паритет усіх складових його змісту.

Одним з найважливіших чинників сучасного підручника стає виклад навчального матеріалу, що здійснюється з позицій сучасного стану медієвістики і оптимально поєднує науковість та доступність. Тому перед авторами стоїть нагальне завдання: викласти складні факти, положення та термінологію Середньовіччя найприйнятнішим для учнів способом.

Вивчення учнями зазначених фактів полегшуватиметься й тим, що понятійний апарат має виділятися у схеми, спеціальні рамки для обов'язкових понять, передбачених програмою, бокові врізки для слів, які є новими для учнів і пов'язані з особливостями країни, періоду, що вивчається, тощо. Таким способом можна зменшити переобтяження семикласників, скоротити фактичний матеріал на користь самостійної роботи учнів і формування предметних компетентностей.

2. Підручник як засіб спрямування навчально-пізнавальної діяльності учнів

Концепція нового підручника як засобу навчання школярів, на думку О. Пометун, має ґрунтуватися на максимальному забезпеченні самостійної роботи учнів як на уроці, так і вдома. Кожен параграф підручника, що є цілісною системою компонентів змісту, повинен забезпечувати розв'язання завдань конкретного уроку, орієнтуватися на активну діяльність учня та може реально засвоюватися всіма учнями на уроках [10].

Зміст сучасного підручника неможливий без інформаційної та діяльнійної взаємодії. Моделювання змістової та процесуальної підстав кожного підручника має передбачати різноманітні стимули, які орієнтуються на вікову динаміку інтересів учнів, умінь навчатися, життєвий досвід, прагнення до успіху, що має сприяти піднесенню рівня *сприйняття книги учнями* [1, с. 50]. Тож зміст підручника має сприяти створенню максимальних умов для ефективного компетентнісного розвитку семикласників.

Працюючи з таким підручником, учень зорієнтований не на сприйняття поданої в готовому вигляді авторської думки, чужого світобачення, а навчається самостійно або ж у групі вирішувати проблемні ситуації, висловлювати власні погляди, аналізувати наявні думки, судження, оцінки на ті чи інші історичні події та факти. Це і є той реальний шлях, який уможливорює самонавчання та самовдосконалення учнів і застосування учителями проблемного викладу, пошукового та дослідницького навчання, інтерактивних технологій у навчальному процесі [11].

Новітній підручник повинен розвивати в учнях інтелектуальні аналітичні здібності й інтерпретувати інформацію критично та відповідально через діалог, пошук історичних фактів, а також завдяки відкритому обговоренню, побудованому на різнобічних поглядах, зокрема на суперечливі й гострі питання [12].

У зв'язку з цим підручник необхідно розглядати як засіб формування загальнонавчальних і предметних компетентностей учнів, тому він має бути діяльнісно орієнтованим, а під час його створення бажано передбачити застосування інформаційно-комунікаційних засобів у навчальному процесі. Підручник має містити рекомендації щодо способу вивчення матеріалу, сприяти розвитку творчої активності учнів і формуванню у них умінь самостійно застосовувати набуті знання на практиці. На це мають бути спрямовані спеціальні завдання для самостійної роботи над текстом та ілюстраціями підручника [3].

На уроках варто заохочувати учнів до роботи з підручником: вони мають навчитися читати текст глибоко й осмислено, структурувати його зміст (виділяти головне, окремі епізоди, складати план), формулювати запитання до нього [10].

Наведемо приклади того, як матеріал підручника може активізувати пізнавальну діяльність учнів. Так, у темах, що містять матеріал про господарське життя, міграції, військові походи Середньовіччя, замість традиційного нарративу варто запропонувати семикласникам опрацювати відповідні візуальні джерела або документи епохи і відповіді на запитання: Як характеризують спосіб життя і розвиток ремесел Середньовіччя наведені нижче пам'ятки? Поясніть, як у поданих ілюстраціях відображено взаємодію арабо-мусульманської та християнської культур.

Для більш ефективної організації діяльності учнів на уроках історії Середніх віків необхідна система завдань, спрямованих на різнобічне опрацювання навчального матеріалу. Наведемо окремі приклади.

➤ Завдання на репродукцію навчального матеріалу: *Коли починається мусульманське літочислення? Що таке Генеральні штати, і за яких обставин їх було скликано вперше?*

➤ Завдання на встановлення причинно-наслідкових зв'язків, значення подій: *Установіть та випишіть причини війн, утворення станів середньовічного суспільства, парламентів, Реконкісти тощо і поясніть на прикладах кожен з них. Обґрунтуйте значення ідей Відродження для розвитку середньовічного суспільства.*

➤ Завдання на осмислення документів.

➤ Завдання на аналіз власних досягнень: *Обговоріть у класі, що ви вже знаєте про Візантію. Коротко запишіть цю інформацію на дошці. Порівняйте свої знання на початку та наприкінці вивчення цієї частини параграфа.*

➤ Завдання на розвиток критичного мислення учнів (подається через завдання «запитайте», «доведіть», «порівняйте», «висловіть власну думку»): *Читаючи текст, поставте до нього 4–5 запитань. Поставте запитання одне одному і дайте відповіді. Читаючи текст, випишіть ключові слова з кожного абзацу. Спираючись на них, визначте основні напрями розвитку середньовічної культури та її основні досягнення.*

➤ Завдання для повторення й осмислення результатів уроку: *Висловіть судження щодо значення виникнення парламентів у країнах Європи.*

➤ Творчі завдання: *Опишіть навчання у середньовічній школі, життя мешканців Франції та Англії у воєнний час.*

Для полегшення роботи вчителя й учнів над формуванням у семикласників відповідних компетентностей автором розроблено систему завдань, виконання яких передбачає опрацювання різних джерел знань. Наведемо окремі приклади:

➤ *Поєднайте інформацію декількох джерел (тексту підручника, документів та ілюстрацій) і поясніть ставлення до діячів, подій, явищ у середньовічному суспільстві.*

➤ *Поєднайте інформацію, вміщену на карті, відповідні ілюстрації та документ і складіть інформацію про розвиток університетів, торгівлі, розповідь-хроніку про перебіг військових дій.*

Отже, розвивальна функція підручника реалізується як через систему текстів, цікавих і різноманітних за змістом, так і через систему пізнавальних завдань різного дидактичного спрямування, що складається з багатьох компонентів. Це забезпечує можливість вчителю систематично працювати над розвитком усної та писемної мови школярів (коментувати дії, виконувати усні вправи, розв'язувати завдання з логічним навантаженням, творчі завдання, пов'язані з опрацюванням різних видів інформації та відповідним алгоритмом їх виконання) [10].

За даними фонду Відродження, інтерес дітей до історії батьки насамперед пов'язують з педагогічною майстерністю та рівнем кваліфікації викладача, а не підручником. Другим за значенням джерелом інформації є Інтернет [4]. Висловимо припущення, що за умов наявності у навчальній літературі розвивальних завдань підручник посяде гідне місце в ієрархії навчальних потреб сучасних учнів.

3. Ілюстрації підручника як історичні джерела

Наразі вже зрозуміло, що наочність у підручнику – це не звичайна ілюстрація, а важливе історичне джерело. Для того, щоб ілюстративний матеріал став навчальним, він повинен доповнювати історичний, містити потрібну учневі інформацію, бути якісним, зрозумілим і доречним. Дизайн має відповідати навчальним завданням параграфу, теми, курсу в цілому. Зауважимо: потяг видавців до зовнішньої привабливості призводить до того, що усе «життєве поле сторінки» заповнюється кольоровими вставками, які розсіюють увагу дитини і заважають їй зосередитися.

У підручниках ілюстрації мають представляти різні види візуальних джерел: піктограми, які є показниками повторюваних рубрик, що орієнтують учнів на певний різновид навчальної діяльності; ілюстрації на історичні теми, які забезпечують можливість учням «включати» наочне мислення в аналіз пропонованої ситуації; зображення пам'яток минулого чи схематичні малюнки, що узагальнюють зображення й забезпечують можливість їх історичного аналізу учнями 7-го класу; історичні карти, адаптовані до вікових особливостей семикласників, та картосхеми, які висвітлюють перебіг окремих подій історії та сприяють розвитку просторової компетентності учнів; таблиці, схеми, які унаочнюють складні факти Середньовіччя.

Оскільки пам'ять учнів молодшого підліткового віку має переважно наочно-образний характер, діти краще запам'ятовують зовнішні ознаки предметів, ніж їхню логічну змістову суть. Зв'язки між окремими частинами явища, що вивчається, у пам'яті учнів цього віку є нестійкими. Тому кропітка робота школярів з численними ілюстраціями підручника є дуже важливою, причому робота не лише описова, а й аналітична, спрямована на виокремлення характерних ознак, частин, порівняння та узагальнення з метою усвідомлення

сутності події чи явища, формування в них адекватного уявлення й поняття.

➤ *На основі ілюстрацій прокоментуйте, яку роль в історичних подіях відіграють зображені персонажі. Як у картинах середньовічних художників простежується ставлення до них суспільства?*

➤ *Спираючись на текст документа й зображення, дайте назву малюноків та поясніть її.*

➤ *Проведіть геральдичне дослідження та встановіть, герби яких середньовічних цехів, міст тощо зображені на ілюстрації. Обґрунтуйте свою точку зору.*

➤ *Спираючись на наведені ілюстрації, охарактеризуйте діяльність зображених історичних діячів.*

Зрозуміло, що зазначені завдання є орієнтовними і не вичерпують усього розмаїття роботи семикласників з ілюстративним матеріалом.

4. Багатоаспектність змісту підручника та його зв'язок із сучасністю

Ще на початку XXI ст. Рада Європи ухвалила Рекомендації «Про викладання історії у XXI столітті в Європі» [12], з-поміж яких зазначено: «... подавати всі виміри європейської історії – не лише політичний, але й економічний, соціальний та культурний». Орієнтація України на європейські освітні стандарти вимагає від авторів підручників забезпечити багатоаспектний підхід до висвітлення Середньовіччя. Також нові підручники з історії Середніх віків мають розкривати зв'язок цієї епохи із сучасністю. Важливо, щоби вчитель закріпив в уявленні учнів розуміння взаємозалежності різних історичних періодів. Здійснити це можна через систему завдань, зокрема:

➤ *Наведіть приклади сучасних європейських держав, на формування яких вплинуло Велике переселення народів.*

➤ *Які наслідки мали Хрестові походи на середньовічну і сучасну Європу?*

➤ *Які сучасні назви та поняття пов'язані з походами вікінгів?*

➤ *Охарактеризуйте внесок Середньовіччя у світову духовну спадщину.*

5. Наявність українського компоненту у змісті підручника «Всесвітня історія»

В умовах існування двох курсів важливо не допустити розриву вітчизняної та світової історії. Тож наявність українського компоненту в підручнику всесвітньої історії стає важливою складовою його змісту. Зазначимо, що заявлену позицію було втілено у підручнику Пометун О. І., Мороз П. В., Малієнко Ю. Б. «Всесвітня історія. Історія України, 6 клас» [9]. Продовженням цієї ідеї стала рубрика «Україна – це Європа» (Пометун О. І., Малієнко Ю. Б. «Всесвітня історія, 7 клас»), в якій вперше у шкільних підручниках з історії Середніх віків зіставлено українські середньовічні пам'ятки з європейськими аналогами, визначено місце Київської Русі серед перших імперій епохи, подано інформацію про збереження традицій V–XV ст. у нашій державі. Це дозволяє вчителю не лише показати вітчизняну історію у контексті європейського Середньовіччя, але й формувати в учнів стійке уявлення про Україну як частину європейської спільноти.

6. Практична спрямованість підручника

Одним з важливих нововведень у програмі з історії і відповідних підручниках є практичні заняття. Наводимо приклад того, як можна поєднати текст середньовічного документу «Велика історія Англії, або Хроніки від 1066 до 1259 (XIII ст.)» та ілюстрації фрагментів гобелена з Байо.

На основі тексту документа та ілюстрацій розкажіть, коли і яким чином нормандці завоювали Англію. Для цього: 1) *Розпізнайте на гобелені англів (англосаксів) і норманів. Якою зброєю вони користуються?* 2) *Розкажіть, до якої військової хитрості вдався Вільгельм, аби перемогти англів.* 3) *Як наведені джерела доповнюють одне одного? Припустіть, якими джерелами могли користуватися творці «Великої історії Англії» й гобелену.*

Пропонуємо уривок з практичного заняття «Виникнення слов'янської писемності. Кирило і Мефодій», на якому учні знайомляться з життєдіяльністю Святих просвітителів, процесом створення абетки, проводять власне історико-філологічне дослідження. За таких умов зміст уроку набуває міжпредметного, багатоаспектного характеру.

1) *Спираючись на уривок з «Історії української культури», визначте, який алфавіт називається кирилиця, а який — глаголиця.* 2) *Ознайомтеся з двома варіантами уривку зі «Сказання болгарського монаха Черноризця Храбра: а) текст, написаний у IX — на початку X ст.; б) його сучасний варіант. Спираючись на наведену нижче таблицю, установіть, яким алфавітом (кирилицею чи глаголицею) написано текст. Знайдіть у першому тексті букви, які не використовує сучасна українська мова. З таблиці дізнайтеся, як вони називалися.*

Висновки. Активізація роботи учнів на уроках всесвітньої історії сприятиме розумінню семикласниками причин, особливостей і наслідків основних історичних подій, явищ і процесів епохи Середніх віків, розвиватиме уміння характеризувати досягнення і взаємовплив народів і цивілізацій цієї доби, повсякденне життя та світосприйняття середньовічної людини, порівнювати середньовічні держави і суспільства, формуватиме відповідні компетентності.

Література

1. Бібік Н. М. Врахування пізнавальних інтересів учнів у підручникотворенні / Н. М. Бібік // Підручник XXI століття. – 2003. – № 1–4. – С. 48–52.
2. Державний стандарт базової і повної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/>.
3. Жосан О. Е. Шкільний підручник: яким йому бути [Електронний ресурс] / О. Е. Жосан. – Режим доступу: <http://journal.osnova.com.ua/download/1-351-28049.pdf>
4. Зміст підручників з історії України та всесвітньої історії: ставлення та очікування учнів та батьків в контексті професійної оцінки вчителів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://factum-ua.com/upload/page>.
5. Малієнко Ю. Б. Практичні заняття в системі історичної освіти основної школи : методичний коментар до програми 2012 року з історії для основної школи / Ю. Б. Малієнко // Бібліотека журналу Історія і суспільствознавство в школах України: теорія і методика навчання. – 2013. – № 5–6. – С. 42–47.

6. Малієнко Ю. Б. Пам'ятки культури у змісті всесвітньої історії / Ю. Б. Малієнко // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія і методика навчання. – 2013. – № 10. – С. 3–21.

7. Мороз П. В. Місце і роль шкільного підручника історії в умовах дослідницького навчання / П. В. Мороз // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки АПН України. – К. : Пед. думка, 2009. – Вип. 9. – С. 507–518.

8. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Історія України; Всесвітня історія; Основи правознавства. 5–9 класи. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 96 с.

9. Пометун О. І. Всесвітня історія. Історія України. 6 клас / О. І. Пометун, П. В. Мороз, Ю. Б. Малієнко. – К. : Освіта, 2014. – 256 с.

10. Пометун О. Організація діяльності учнів на уроках історії в 6 класі загальноосвітньої школи за новим підручником / О. Пометун // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2014. – № 7–8.

11. Приходько А. С. Підручник з історії як засіб організації пізнавальної діяльності учнів [Електронний ресурс] / А. С. Приходько. – Режим доступу: <http://www.rozumniki.ua/ua/view-articles/id-pidruchnik-z-istor>

12. Рекомендація Rec (2001) 15 Комітету міністрів Ради Європи «Про викладання історії у XXI столітті в Європі» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994_72

References

1. Bibik N. M. Vrakhuвання piznaval'nykh interesiv uchniv u pidruchnykotvorenni / N. M. Bibik // Pidruchnyk XXI stolittja. – 2003. – № 1–4. – S. 48–52.

2. Derzhavnyj standart bazovoji i povnoji seređnoji osvity [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://osvita.ua/legislation/>

3. Zhosan O. E. Shkilnyj pidruchnyk: jakym jomu buty [Elektronnyj resurs] / O. E. Zhosan. – Rezhym dostupu: <http://journal.osnova.com.ua/download/1-351-28049.pdf>

4. Zmist pidruchnykiv z istoriji Ukrajinny ta vsesvitnjoji istoriji: stavlennja ta ochikuvannja uchniv ta batjkiv v konteksti profesijnhoi ocinky vchyteliv [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://factum-ua.com/upload/page>

5. Malijenko Ju. B. Praktychni zanjattja v systemi istorychnoji osvity osnovnoji shkoly : metodychnyj komentar do prohramy 2012 roku z istoriji dlja osnovnoji shkoly / Ju. B. Malijenko // Biblioteka zhurnalov Istorija i suspiljstvoznnavstvo v shkolakh Ukrajinny: teorija i metodyka navchannja. – 2013. – № 5–6. – S. 42–47.

6. Malijenko Ju. B. Pam'jatky kultury u zmisti vsesvitnjoji istoriji / Ju. B. Malijenko // Istorija i suspiljstvoznnavstvo v shkolakh Ukrajinny: teorija i metodyka navchannja. – 2013. – № 10. – S. 3–21.

7. Moroz P. V. Misce i rolj shkiljnogo pidruchnyka istoriji v umovakh doslidnyckogho navchannja / P. V. Moroz // Problemy suchasnogho pidruchnyka : zb. nauk. pr. / In-t pedagoghiky APN Ukrajinny. – K. : Ped. dumka, 2009. – Vyp. 9. – S. 507–518.

8. Navchaljni prohramy dlja zaghaljnoosvitnikh navchalnykh zakladiv: Istorija Ukrajinny; Vsesvitnja istorija; Osnovy pravoznavstva. 5–9 klasy. – K. : Vydavnychyj dim «Osvita», 2013. – 96 s.

9. Pometun O. I. Vsesvitnja istorija. Istorija Ukrajinny. 6 klas / O. I. Pometun, P. V. Moroz, Ju. B. Malijenko. – K. : Osvita, 2014. – 256 s.

10. Pometun O. Orghanizacija dijajlnosti uchniv na urokakh istoriji v 6 klasi zaghaljnoosvitnjoji shkoly za novym pidruchnykom / O. Pometun // Istorija i suspiljstvoznavstvo v shkolakh Ukrainy: teorija ta metodyka navchannja. –2014. – № 7–8.

11. 11. Prykholdjko A. S. Pidruchnyk z istoriji jak zasib orghanizaciji piznavaljnoji dijajlnosti uchniv [Elektronnyj resurs] / A. S. Prykholdjko. – Rezhym dostupu: <http://www.rozumniki.ua/ua/view-articles/id-pidruchnik-z-istor>

12. Rekomendacija Rec (2001) 15 Komitetu ministriv Rady Jevropy «Pro vykladannja istoriji u XXI stolitti v Jevropi» [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994_72

Малиенко Ю. Б.

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНИКОВ «ИСТОРИЯ СРЕДНИХ ВЕКОВ» (7-Й КЛАСС)

В статье определены современные требования к учебникам по истории Средних веков, раскрыты пути внедрения компетентного подхода к их содержанию, отражено учебно-познавательный и воспитательный потенциал данного курса. Одним из важнейших факторов нынешнего учебника становится изложение учебного материала с позиций современного состояния медиавистики, оптимально сочетающего научность и доступность. Для облегчения работы учителя и учеников над формированием у семиклассников соответствующих компетентностей автором разработана система заданий с различными источниками знаний. Наглядность в учебнике – это не обычная иллюстрация, а важный исторический источник. Чтобы иллюстративный материал стал учебным, он должен дополнять исторический, нести нужную ученику информацию, быть качественным, понятным и уместным. Одним из важных нововведений в программе по истории и соответствующих учебниках являются практические занятия.

***Ключевые слова:** содержание курса «история Средних веков», учебник по истории Средних веков, учебно-познавательный и воспитательный потенциал учебника, компетентность.*

Malienko Yu.

NEW APPROACHES TO THE DESIGN OF THE CONTENT OF A TEXTBOOK «HISTORY OF MIDDLE AGES» (THE 7TH GRADE)

In the article, the modern requirements for the textbook on the history of Middle Ages were determined; the ways for the competence-based approach implementation in its content were found out; the educative and cognitive as well as the upbringing potential of this course was represented. One of the most important factors of a modern textbook is the presentation of the academic material from the aspect of contemporary mediavalism which combines scientific character and availability. In order to make the work of a teacher and his/her pupils on the formation of the corresponding competencies easier, the author has developed a system of tasks with various sources of knowledge. Textbook visualisation is not an ordinary illustration

but an important historical source. For the purpose of making illustrative material academic one, it must supply historical one, be a barrier of the data that is necessary for a pupil, be qualitative, understandable, and appropriate. One of the important innovations in the history curriculum and the corresponding textbooks are practical lessons.

Keywords: *content of the course «history of Middle Ages», textbook on the history of Middle Ages, educative and cognitive as well as upbringing potential of a textbook, competency.*

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОГРАМОВИХ ВИМОГ З ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ У ЗМІСТІ ОРИГІНАЛ-МАКЕТІВ КОНКУРСНИХ ПІДРУЧНИКІВ (4 КЛАС): ПОГЛЯД ЕКСПЕРТА

В. О. Мартиненко,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

У статті проаналізовано зміст електронних версій підручників з літературного читання (4 клас) під кутом зору реалізації провідних функцій підручника, повноти забезпечення Державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки випускників початкової школи з предмета.

З'ясовано переваги рукописів у контексті їх конструювання на компетентнісних засадах, розвивального підходу до навчання, забезпечення процесу учіння дітей в діалоговому, інтерактивному режимі, підготовки школярів до вивчення систематичного курсу літератури в основній школі.

Виокремлено проблемні питання змісту підручників, показано їх вплив на рівень засвоєння школярами 4-х класів освітніх результатів за основними змістовими лініями базової навчальної програми, проілюстровано діапазон відмінностей підручників у способах реалізації програмового змісту.

Ключові слова: *початкова школа, підручник з літературного читання, читацька компетентність, змістові лінії навчальної програми, навчальні результати з літературного читання.*

Постановка проблеми. Визначальними напрямками оновлення змісту літературного читання, відображеними в Державному стандарті загальної початкової освіти з літературного читання, базовій навчальній програмі [4; 10] є його конструювання на засадах компетентнісного підходу – формування ключових і предметних компетентностей, системи інтелектуально-інформаційних умінь школярів, розвиток особистості дитини засобами читацької діяльності, виховання в учнів потреби в систематичному читанні як засобу пізнання світу, самопізнання, загальнокультурного розвитку. Такий підхід вимагає якісно нових концептуальних засад розроблення підручників з літературного читання, які б створювали передумови для формування читацької компетентності учнів, їх успішної орієнтації в динамічному інформаційному просторі, формування умінь самостійно, швидко й ефективно працювати з текстами різних видів, знаходити потрібну навчально-пізнавальну інформацію, застосовувати її в практичному досвіді, засвоєння дитиною знань, оволодіння способами діяльності, які розширюють об'єктивну картину світу її власним баченням, сприяють емоційно-ціннісному ставленню до змісту прочитаного.

Аналіз останніх досліджень. У контексті зміни парадигми шкільної освіти зазнають розвитку різні аспекти підручникотворення, зокрема в початковій

освіті (С. П. Баранов, Н. М. Бібік, О. М. Журавльова, Я. П. Кодлюк, В. І. Панов, О. Я. Савченко, С. М. Ямшиніна та ін.). Як зазначають дослідники, оновлення змісту навчальних предметів не може у подальшому здійснюватися емпірично, шляхом нарощування обсягу змісту. Шкільний підручник – нормативний, масовий носій змісту освіти, модель навчальної діяльності – повинен конструюватися як гуманітарна система з якісно новими функціями: виступати транслятором пріоритетних цінностей і засобом присвоєння їх школярами.

Розкриваючи концептуальні засади розроблення нового покоління підручників з «Літературного читання», О. Я. Савченко визначила узагальнені результати навчання учнів з предмета. Це «сформованість у випускників початкової школи мотивації до самостійного читання текстів різних жанрів, уміння орієнтуватися у світі дитячої літератури, сприймати, розуміти, інтерпретувати прочитане у контексті навчальних і життєвих ситуацій, тобто бути компетентним читачем» [14].

Наголошуючи на актуальності переосмислення провідних функцій підручника школи першого ступеня (інформаційної, розвивальної, виховної, мотиваційної) і пошуку нових, автор вважає за доцільне виокремити *ілюстративну функцію* підручника, обґрунтовуючи це «активним поширенням у ХХІ столітті знакової інформації, ущільненням словесної інформації засобами візуалізації, а також потребою переходу від переважання супровідного ілюстрування епізодів текстів до розвивально-стимулювального, що сприяє більш дієвому впливу зображеного на мотивацію читання і розвиток дітей» [14].

Визначаючи багатофункціональність підручників для початкової школи, учені наголошують на таких основних загальних вимогах щодо оцінки їх якості: відповідність змісту Державному стандарту, навчальній програмі, віковим можливостям учнів, врахування їхніх індивідуально-психологічних особливостей; особистісно зорієнтований підхід до навчання і виховання; індивідуалізація навчання засобами системи різнорівневих завдань; організація навчального матеріалу з метою самостійного одержання знань, умінь, навичок; створення умов для самоосвіти; формування цілісної картини світу; врахування наступності зі змістом основної школи та ін. [18]. З метою з'ясування найважливіших узагальнюючих характеристик навчальної книги, Я. П. Кодлюк пропонує «здійснювати комплексний аналіз підручника для початкової школи за такими напрямками: функції підручника; його структура; поліграфічне оформлення; підручник у системі навчально-методичного комплексу» [8]. Варто наголосити, що більшість із зазначених критеріїв стала основоположною під час експертизи підручників для 4 класу, поданих на конкурс у цьому році.

У контексті аналізу змісту підручників з літературного читання російськи дослідники (Г. С. Ковальова, М. Т. Кузнецова, М. А. Пінська, Н. М. Сметаннікова та ін.) акцентують увагу на рівні розвитку в учнів 4-х класів груп читачьких умінь, способів діяльності, які були предметом вивчення під час проведення міжнародного дослідження грамотності читання PIRLS, а саме:

знаходити у тексті фактичну інформацію; формулювати прямі висновки на основі фактів, які містяться в тексті; інтерпретувати й узагальнювати інформацію; оцінювати зміст, мову та структуру тексту [7; 15].

Ними, зокрема, було зроблено висновки, які висвітлили позитивні сторони та проблемні питання змісту варіативних підручників з літературного читання. До переваг було зараховано: пріоритет розуміння над відтворенням; причинно-наслідковий, аналітичний підхід у роботі з текстом; неформальний, цікавий характер формулювання завдань; повнота засобів, які формують складні уміння тощо. Серед проблемних аспектів учені виокремлюють недостатність завдань, які мають прогностичний характер, на порівняння змісту прочитаного із власним досвідом, співставлення та порівняння інформації, поданої в різних частинах тексту, завдань на діалогову взаємодію учня з текстом, автором твору, міжособистісну комунікацію за змістом прочитаного. Досить гостро постають нині питання розуміння випускниками початкової школи інформаційних текстів. Вивчаючи динаміку читацької грамотності учнів, дослідники зафіксували досить низку успішність школярів із повноцінного освоєння ними змісту науково-пізнавальних текстів. На їхню думку, такі результати є наслідком недостатньої якості підручників і способів їх використання в навчальному процесі, відсутність системи роботи з формування умінь учнів працювати з інформацією [17].

Формулювання цілей статті. Мета статті – проаналізувати зміст і структуру рукописів підручників з літературного читання для учнів 4-х класів, поданих на конкурс, з погляду реалізації провідних функцій підручника з літературного читання і повноти забезпечення досягнення учнями.

Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки з предмета за змістовими лініями базової навчальної програми: *Коло читання. Формування й розвиток навички читання. Літературознавча пропедевтика. Досвід читацької діяльності. Розвиток творчої діяльності учнів на основі прочитаного.*

Виклад основного матеріалу. На конкурсний відбір було подано сім оригінал-макетів підручників. Зміст підручників з літературного читання вирізняються з-поміж інших для учнів початкової школи тим, що у них навчальним матеріалом слугують літературні тексти різних видів – художні, науково-художні, науково-пізнавальні; дитяча періодика, довідникова література. Під час опрацювання текстів привертається увага до образної природи творів, які мають естетичну цінність та сприяють формуванню особистості дитини засобами художнього слова. *Коло читання* молодших школярів, таким чином, є важливим фундаментом, на основі якого нарошуються фонові, а також власне предметні знання молодших школярів, здійснюється їхній літературний, мовленнєвий, моральний, естетичний, патріотичний, загальнокультурний розвиток; через художні образи літературних творів формуються ціннісні ставлення дитини до навколишнього світу.

У Державному стандарті, базовій навчальній програмі визначено провідні принципи і критерії добору кола читання молодших школярів. Це жанрово-

тематичний, естетичний принципи, а основними критеріями слугують: доступність віку, врахування особливостей сприймання різножанрових творів у молодшому шкільному віці, відповідність життєвому, читацькому, емоційно-чуттєвому досвіду, рівню розвитку мислення, мовлення, пам'яті учнів; жанрово-родова, тематична розмаїтість творів, їх висока художня цінність.

Аналіз рукописів конкурсних підручників [1; 6; 9; 11; 12; 13; 16] за визначеними параметрами показав, що до змісту підручників увійшли різножанрові художні, науково-художні твори словесного мистецтва, зміст яких розкриває школярам багатство і красу навколишнього світу, людських взаємин, пробуджує почуття гармонії, вчить розуміти прекрасне у житті, формує у дитини власне ставлення до дійсності, утверджує загальнолюдські духовно-моральні, національні цінності, сприяє розвитку чуттєвої сфери, творчої уяви дитини як домінуючих (провідних) у процесі спілкування з мистецтвом слова. Це найкращі зразки творів для дітей видатних письменників-класиків, сучасних письменників України; зарубіжних письменників.

Досить виразним у змісті творів всіх підручників є його національно-патріотичний компонент. Текстовий матеріал містить значний потенціал для виховання свідомих громадян України, інтересу і поваги до української мови, культури, історії, традицій нашого народу.

У контексті аналізу *кола читання* за вказаними вище критеріями варто зазначити, що в окремих рукописах не всі твори дібрано з урахуванням вікових особливостей учнів, рівня сформованості актуальних фонових знань і готовності емоційно-чуттєвої сфери дітей до їх сприймання. Йдеться про такі з них: «Мова» М. Рильського, «До мого фортепіано» Лесі Українки, «Злий кінь» Є. Гребінки, «Бевка» М. Магери, легенда «Про запорожців», «Олеся» Б. Грінченка, уривок з повісті «Роксолана» С. Плачинди, «Наша Батьківщина» Яреми Гояна, «Мови рідної слово» Катерини Мотрич, а також тексти політичного характеру («Наша Батьківщина» (з енциклопедії), «Голодомор» О. Тагліної [1; 12].

У деяких текстах цих підручників містяться криваві епізоди насильства, знущання над людьми і дітьми з боку турецьких і татарських поневолювачів, що неоднозначно впливатиме, а також травмуватиме недосконалу психічну сферу дітей цього віку.

У рукописі підручника [12] не представлено визначених навчальною програмою дитячих п'єс, творів українських майстрів художнього слова – В. Симоненка, Остапа Вишні, О. Донченка, П. Глазового, І. Малковича та ін., твори відомих зарубіжних письменників, що істотно звужує розвивальну функцію цього посібника, а також коло читання учнів 4-го класу, їх знання про творчість українських і зарубіжних митців. Натомість до підручника включено значну кількість адаптованих авторських творів, текстів інформаційного змісту з журналів, збірок, Інтернету, які не мають авторської приналежності, високої художньої цінності (сс. 7, 12, 30, 31, 53, 55, 61, 67, 71, 74, 98, 106, 110, 155). Обсяг таких текстів становить приблизно 30 %.

Автори рукопису [1] у доборі та систематизації текстів у підручнику керувалися календарним принципом і узгодили тематику творів відповідно до календарних свят і дат народження письменників у тому чи іншому місяці. Наприклад, «Читаємо у вересні», «Читаємо у жовтні» і т. д. Такий підхід є досить сумнівним у контексті успішної реалізації одного із складників мети курсу літературного читання – ознайомлення учнів із дитячою літературою як мистецтвом слова, а також не сприятиме повноцінному усвідомленню школярами взаємозв'язків «письменники – теми»; «письменник – жанр».

Отже, аналіз змісту літературного матеріалу, презентованого в електронних версіях підручників, дав змогу виявити такі проблеми питання. У рукописах частину текстів дібрано без урахування вікових можливостей учнів, особливостей сприймання художніх творів молодшими школярами. Значна кількість творів, їх інформаційний потенціал більшою мірою зорієнтовані на ознайомлення школярів з історичним минулим, традиціями нашого народу, натомість бракує текстів на актуальні теми сучасного життя. Зміст підручника [12] лише частково відповідає програмовим вимогам за змістовою лінією «Коло читання».

Повноцінна *навичка читання вголос і мовчки* є важливим метапредметним умінням, рівень сформованості якого впливає на успішність засвоєння змісту з усіх навчальних предметів. Якщо у 2-му класі провідним видом є читання вголос, то у 3–4 класах змінюється співвідношення видів читання. Провідне місце тут займає читання мовчки. Учитель приділяє посилену увагу формуванню цього виду читання, збільшуючи кількість вправ і завдань на розвиток його смислової сторони. Як відомо, в основній ланці школи питома вага читання мовчки зростає до 90 %.

Під час експертизи рукописів підручників було з'ясовано, наскільки їх апарат організації засвоєння зорієнтований на розвиток в учнів 4-х класів зазначеного вище базового уміння.

Встановлено, що із семи поданих рукописів лише в одному [13] міститься повноцінна система завдань на цілеспрямований розвиток у четвертокласників різних якостей читання *вголос* (правильність, виразність, усвідомлення, темп), а також технічної та смислової сторони читання *мовчки*: завдання на швидке та безпомилкове сприймання абзаців, логічно завершених частин тексту, розвиток уваги, пам'яті, розширення оперативного поля читання. В оригінал-макетах підручників інших авторів відсутні завдання на розвиток базової загальнонавчальної навички *читання мовчки*, окрім поодиноких настанов «Прочитай мовчки». Формулювання більшості вправ і завдань з розвитку навички *читання вголос* також мають настановчий (декларативний), а не навчально-розвивальний характер (наприклад, «Підготуйся до виразного читання», «Прочитай виразно вголос з дотриманням основних вимог літературної вимови», «Прочитай ці рядки виразно», «Прочитайте вірш виразно один одному» тощо). Отже, є підстави для висновку про неповноту реалізації у змісті більшості підручників навчальних вимог за змістовою лінією «Формування й розвиток навички читання» (4 клас).

Недостатня увага до цього надзвичайно важливого питання у початковій школі негативно впливатиме на досягнення учнями освітніх результатів з інших шкільних предметів в основній і старшій ланках школи, де істотно збільшується обсяг навчального матеріалу. Як засвідчує практичний досвід, значна частина вчителів основної школи пов'язують низький рівень навчальних досягнень учнів саме з недостатнім рівнем сформованості у них таких взаємопов'язаних характеристик навички читання мовчки, як темп і розуміння змісту.

Змістова лінія *«Досвід читацької діяльності»* є ключовою в освоєнні учнями продуктивних стратегій, способів опрацювання текстів різних видів, оволодінні ними ефективними прийомами смислового та структурного аналізу літературного твору з метою поглибленого розуміння прочитаного, самостійного усвідомлення різних видів інформації в тексті: фактичної, концептуальної, підтекстової, умінь здійснювати її смислову компресію, розуміти засоби художньої виразності відповідно до їх функцій, вести діалог з текстом та автором твору, працювати із суперечливою інформацією за межами предметних знань, використовувати здобутий читацький досвід у стандартних і нестандартних навчальних і життєвих ситуаціях, висловлювати власне ставлення до змісту прочитаного.

Важливий акцент у базовій навчальній програмі зроблено на формуванні у школярів умінь, способів діяльності, які мають загальнонавчальний (метапредметний) характер. Оволодіння ними сприяє широкій орієнтації учнів у різних предметних сферах, розвитку позитивної мотивації навчання, формуванню ключової компетентності – уміння вчитися.

В освоєнні учнями компонентів досвіду читацької діяльності, досягненні ними освітніх результатів за цією змістовою лінією провідну роль відіграють структурні компоненти підручника: навчальний текст, апарат організації засвоєння, апарат орієнтування, які створюють передумови для організації особистісно орієнтованого навчання, реалізації різних навчальних технологій.

Як позитив, проілюструємо це на прикладі рукопису підручника О. Я. Савченко, у якому базовою є технологія поетапного опрацювання творів [13]: опрацювання тексту до читання (настанов на усвідомлення важких, незрозумілих слів, прогнозування орієнтовного змісту за змістом заголовка, ключовими словами, розглядання змісту ілюстрацій); у процесі перечитування тексту (пошук невідомого, незрозумілого, смисловий і структурний аналіз твору, постановка запитань до тексту, визначення основної думки твору, парна та групова робота, ігрові ситуації тощо); творча робота після читання тексту: діалог з автором, інсценізація, доповнення прочитаного).

У методичному апараті привертає увагу продуктивна система вправ і завдань, які націлюють учителя на формування в учнів предметних і ключових компетентностей; абсолютна більшість з них, на противагу репродуктивним завданням, має проблемно-пошуковий, розвивальний, творчий характер. Простежується ускладнення прийомів читацької діяльності школярів: поступо-

ве збільшення обсягу завдань на поглиблене розуміння змісту прочитаного, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, усвідомлення мотивів вчинків персонажів, порівняння, розрізнення творів за жанровими ознаками, тематикою, авторською приналежністю, інтерпретація та узагальнення текстової інформації, обґрунтування власних суджень, розуміння авторської позиції, сприймання твору у єдності його змісту та форми. (Наприклад, «Що привернуло увагу письменника?», «Як автор передала своє ставлення до ..?», « Як автор передає нам свої почуття ..?», «Проглянь текст. Що переважає в ньому: описи чи роздуми автора?»). Окрім базової технології, у методичному апараті підручника втілюється технологія групової роботи учнів. Важлива особливість системи завдань підручника – це імпульс до комунікації – міжособистісної взаємодії учнів, а також діалогової взаємодії з текстом, автором, його героями (рубрики: «Попрацюйте разом!», «Попрацюйте в парі!», «Поміркуйте разом!», «Будьте дослідниками!»; вправи: «Поставте одне одному запитання ...» «Обміняйтеся думками», «Підготуйте інсценізацію», «Підготуйтеся розіграти діалог», «Прочитай звернення автора до лісу так, ніби говориш зі своїм другом», «Про яке своє найбільше бажання розповів поет?», «Прочитай так, щоб слухачі відчули твоє ставлення до зображеного» та ін.). Такі завдання з точки зору організації навчальної взаємодії учнів слугують основою для технології побудови уроків різних типів.

Отже, аналіз апарату організації засвоєння цього підручника засвідчує його багатофункціональний характер: мотиваційно-виховний, навчально-розвивальний, інформаційний, рефлексивно-оцінювальний, розвиток творчої діяльності учнів.

Важливо також зазначити, що у змісті рукопису досить виразно реалізовано *культурологічний підхід*, що виявляється у доборі відповідного текстового, ілюстративного матеріалу, способах взаємодії з ним учнів, і сприяє національно-патріотичному вихованню школярів, розширенню знань дітей про вітчизняні культурні надбання та цінності, стимулює толерантне ставлення до культури і традицій інших народів.

У позитивному сенсі варто відзначити увагу авторів М. В. Коченгіної, О. А. Коваль до формування в учнів умінь самостійно працювати з навчальною книжкою, різножанровими текстами. Через серію завдань «Знайди відповідь у підручнику» вони спонукають школярів до самостійного пошуку навчально-пізнавальної інформації, застосування її у практичному досвіді.

Аналіз методичного апарату змісту рукописів інших підручників у контексті забезпечення досягнення школярами навчальних результатів за змістовою лінією «*Досвід читачької діяльності*» свідчить, що у них досить нерівномірно, у різному співвідношенні презентовано вправи і завдання, способи організації навчальної діяльності школярів; очевидним у багатьох випадках є некоректність їх формулювання. Наприклад, у рукописах [1; 6; 11; 12; 16] пріоритетними є літературний, мовленнєвий розвиток учнів, розвиток їхньої творчої уяви, емоційно-чуттєвої сфери, завдання, які мають для учнів особистісний,

ціннісний смисл (наприклад, «Які слова допомогли тобі уявити, побачити, почути..?»), «Які картини виникли в твоїй уяві?», «Яка інформація виявилася для тебе новою, а яка вже відома?», «Як би ти звернувся до людей з проханням зберегти цей прекрасний світ?», «Що, на твою думку, його руйнує?», «Чи всі людські вчинки приносять світові лише радість?», «Що для тебе є повчальним у цій історії?» «Чи допоможе тобі ця притча краще зрозуміти поведінку твоїх друзів, вибачати, коли вони мають іншу думку..?» та ін.).

Не применшуючи значення та цінності таких завдань для виховання й розвитку особистості дитини, зауважимо, що у співвідношенні із завданнями на розвиток в учнів умінь самостійної роботи з текстом, поглибленого його розуміння, постановкою школярами власних запитань до тексту, вправ загально-розумивального характеру, міжпредметного змісту їх питома вага є значно вищою. Остання група завдань потребує розширення та доповнення.

Суперечливими у контексті повноцінного засвоєння учнями їх змісту, розуміння авторського ставлення до зображеного виглядають включені до підручника [16] значні за обсягом твори та недостатньо розроблений до їх змісту методичний апарат (наприклад, уривки з повісті Антуана де Сент Екзюпері «Маленький принц», п'єси Моріса Метерлінка «Синій птах»). Зміст таких текстів розрахований на добре підготовленого читача з відповідним-читацьким і життєвим досвідом, потребує певних коментарів і детальнішого методичного супроводу. Навряд чи посильними для більшості учнів будуть запитання, відповідь на які вимагає уміння робити висновки на високому ступені узагальнення змісту значного за обсягом тексту (7 стор.). Наприклад, «Який важливий закон Всесвіту висловив Маленький принц?» Як би ти застосував цей закон до свого життя?. Це єдині запитання до тексту.

Окремі рукописи не містять завдань (або їх частотність є недостатньою) для досягнення учнями таких програмових вимог: практично відрізнити народну соціально-побутову казку від інших; розрізнити оповідання й повість, обґрунтовувати свій вибір (на конкретному прикладі); завдання на структурний аналіз тексту, який тісно пов'язаний з розвитком уміння самостійно складати план твору.

Завдання до низки літературних текстів не відповідають ні їхнього змісту, ні жанру, ні авторському замислу. Наприклад, до уривка з поеми Т. Шевченка «Причинна» («Реве та стогне Дніпр широкий . . .»): *«Охарактеризуй Дніпро, Вітер, Місяць як героя поезії. Який він герой: позитивний чи негативний? Чому? Відповідь обґрунтуй», «Який мотив вчинку кожного героя?», «Як Шевченко ставився до своїх героїв?»*; до уривка з казки-повісті В. Нестайка «Незвичайні пригоди в лісовій школі»: *«Про які права дітей розповідає В. Нестайко у прочитаному уривку? Відповідь обґрунтуй», «Склади звернення до Косі та Кольки про важливість реалізації права на освіту»*. До оповідання І. Сенченка «Сім господинь» та української народної казки «Батьківський заповіт» автори пропонують учням знайти рядки, які розкривають основну тему творів, хоча насправді ці рядки розкривають їх *основну думку*. Малозро-

зумілими для учнів є формулювання, які автори дослівно взяли з навчальної програми. Наприклад, «Знайди у тексті рядки, що розкривають причинно-наслідкові зв'язки у поведінці ...», «Поясни смисловий зв'язок між частинами поезії ...» або «Виконай словесне малювання поезії ...» [1]. Некоректними з погляду смислового аналізу художнього твору виглядають також такі формулювання завдань: «Чи вдало автор дібрав заголовок до вірша? Доведи свою думку рядками з тексту», «Складіть три різних продовження повісті-казки «Земля світлячків». Обґрунтуйте, яке з них є *правильним*» [11], «Чи влаштовує тебе кінцівка твору?» [12].

Аналіз методичного апарату таких рукописів під кутом зору його розвивальної функції свідчить про те, що у системі завдань очевидною є перевага завдань на відтворення фактичного змісту творів, не спостерігається послідовного нарощування ступеня їх ускладнення з метою самостійного оволодіння компонентами досвіду читацької діяльності учнів.

У змісті всіх рукописів представлено науково-художні твори, однак способи їх опрацювання з метою повноцінного розуміння учнями у більшості з них не виглядають переконливо.

Рукописи проілюстровано, водночас у деяких з них не реалізовано або втілено частково ілюстративну функцію. Це знижує розвивальні можливості підручників щодо формування у школярів важливих умінь співвідносити текстову та позатекстову інформацію у процесі повноцінного сприймання змісту тексту, поглибленого проникнення в емоційну тональність твору, цілісного сприймання художніх образів.

Апарат орієнтування змісту рукописів забезпечує організацію роботи учнів з підручником і містить вступне слово до учнів, зміст (перелік) творів, які структуровані за розділами, рубрикацію, сигнали-символи (умовні позначення).

Висновки. Аналіз оригінал-макетів конкурсних підручників засвідчив про досить широкий діапазон відмінностей у способах реалізації змісту програмового матеріалу. У більшості з них пріоритетним є літературний розвиток учнів, розвиток їхньої емоційно-чуттєвої сфери і недостатньо відпрацьовані питання удосконалення навички читання мовчки, загальнопредметних умінь, способів самостійної роботи з поглибленого розуміння текстів різних видів, цілеспрямованого формування ключових компетентностей. Є підстави зробити висновок про неповноту реалізації змістових ліній навчальної програми щодо цілеспрямованого формування ключових компетентностей: умінь вчитися, комунікативної, загальнокультурної.

В іншому підручнику [13] чітко простежується загальнорозвивальний підхід, збагачення учнів досвідом міжособистісного спілкування за змістом прочитаного, комунікації з джерелом інформації (текстом); взаємодія предметних і ключових компетентностей, серед яких домінують у контексті курсу літературного читання є читацька, комунікативна, інформаційна; відображення у повному обсязі когнітивного, операційно-діяльнісного, емоційно-ціннісного

компонентів читацької діяльності молодших школярів. У більшості підручників недостатньо реалізовано їхню ілюстративну функцію.

В умовах варіативності підручників учитель має можливість вибору тієї навчальної книжки, яка, на його думку, є найбільш ефективною для повноцінного формування компонентів читацької діяльності учнів. З іншого боку, у ситуації такого широкого діапазону відмінностей змісту оригінал-макетів у реалізації змістових ліній базової навчальної програми використання підручника в одній частині спричиняє ризик неповноти забезпечення досягнення випускниками початкової школи базового рівня загальноосвітньої підготовки учнів з предмета.

Література

1. Барна М. М. Літературне читання : підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. [Електронний ресурс] / М. М. Барна, О. В. Волощенко, О. П. Козак. – Львів : Астон, 2015. – 371 с.
2. Бібік Н. М. Авторська концепція підручників «Я у світі» для 3 і 4 класів / Н. М. Бібік // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; наук. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Вип. 12. – С. 17–24.
3. Гудзик І. П. Побудова текстів підручника як фактор його читабельності / І. П. Гудзик // Проблеми шкільного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2000. – С. 123–127.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти: освітня галузь «Мови і літератури» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>
5. Журавлева О. Н. Дидактическая концепция гуманитаризации содержания современного школьного ученика : автореф. дисс. на соискание уч. степени докт. пед. наук. – СПб., 2013. – 44 с.
6. Зоряна М. І. Літературне читання : підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. [Електронний ресурс] / М. І. Зоряна, Н. І. Білоскаленко. – К. : Грамота, 2015. – 176 с.
7. Ковалева Г. И. Читательская грамотность: новая концепция / Г. И. Ковалева // Информационный бюллетень издательства «Просвещение». – 2009. – 3 апреля.
8. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій школі : підруч. для магістрантів та студ. пед. ф-тів / Я. П. Кодлюк. – К. : Інформаційно-аналітична агенція. – 368 с.
9. Коченгіна М. В. Літературне читання : підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М. В. Коченгіна, О. А. Коваль. – Х. : Вид-во «Ранок», 2015. – 208 с.
10. Літературне читання : програма для загальноосвітніх навчальних закладів, 2–4 класи // Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. – К. : Вид. дім «Освіта», 2012. – С. 71–95.
11. Науменко В. О. Літературне читання : підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. О. Науменко. – К. : Генеза, 2015. – 175 с.
12. Наумчук М. М. Літературне читання : підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М. М. Наумчук, Н. З. Романюк. – Львів : Астон, 2015. – 192 с.
13. Савченко О. Я. Літературне читання : підруч. для загальноосвіт. навч. закл. / О. Я. Савченко. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2015. – 192 с.
14. Савченко О. Я. Концепція нового підручника «Літературне читання» для початкової школи / О. Я. Савченко // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць /

[ред. кол. ; наук. ред. – О. М. Топузov]. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Вип. 12. – С. 207–213.

15. Пинская М. А. Анализ учебных пособий для начальной школы / М. А. Пинская. – Вопросы образования. – 2009. – № 1. – С. 137–161.

16. Чумарна М. І. Літературне читання : підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М. Т. Чумарна. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2015. – 208 с.

17. Цукерман Г. А. Понимание информационных текстов: что меняется за пять лет обучения? / Г. А. Цукерман, О. Л. Обухова. – Вопросы психологи. – 2012. – № 2. – С. 3–17.

18. Ямшинина С. Н. Для кого пишут учебники? / С. М. Ямшинина. – Народное образование. – 2010. – № 1. – С. 209–213.

References

1. Barna M. M. Literaturne chytannja : pidruch. dlja 4 kl. zaghaljnoosvit. navch. zakl. / M. M. Barna, O. V. Voloshhenko, O. P. Kozak. – Ljviv : Aston, 2015. – 371 s.

2. Bibik N. M. Avtorsjka koncepcija pidruchnykiv «Ja u sviti» dlja 3 i 4 klasiv / N. M. Bibik // Problemy suchasnogho pidruchnyka : zb. nauk. pracj / [red. kol. ; nauk. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedagoghichna dumka, 2012. – Vyp. 12. – S. 17–24.

3. Ghudzyk I. P. Pobudova tekstiv pidruchnyka jak faktor jogho chytabelnosti / I. P. Ghudzyk // Problemy shkilnogho pidruchnyka : zb. nauk. pracj. – K. : Pedagoghichna dumka, 2000. – S. 123–127.

4. Derzhavnyj standart pochatkovoji zaghaljnoji osvity: osvitnja ghaluzj «Movy i literatury» [Elektronnyj resurs]. <http://www.mon.gov.ua>

5. Zhuravleva O. N. Didakticheskaia koncepcija gumanitarizacii sodержaniia sovremennogo shkol'nogo uchebnika : avtoref. diss. na soiskanie uch. stepeni dokt. ped. nauk / O. N. Zhuravleva. – SPb., 2013. – 44 s.

6. Zorjana M. I. Literaturne chytannja : pidruch. dlja 4 kl. zaghaljnoosvit. navch. zakl. / M. I. Zorjana, N. I. Biloskalenko. – K. : Ghramota, 2015. – 176 s

7. Kovaleva G. I. Chitateľ'skaia gramotnost': novaja koncepcija / G. I. Kovaleva. – Informacionnyj bjulleten' izdatel'stva «Prosveshhenie». – 2009. – 3 aprelja.

8. Kodljuk Ja. P. Teorija i praktyka pidruchnykotvorenna v pochatkovij shkoli : pidruch. dlja maghistrantiv ta stud. ped. f-tiv / Ja. P. Kodljuk. – K. : Informacijno-analitychna aghencija. – 368 s.

9. Kochenghina M. V. Literaturne chytannja : pidruch. dlja 4 kl. zaghaljnoosvit. navch. zakl. / M. V. Kochenghina, O. A. Kovalj. – Kh. : Vyd-vo «Ranok», 2015. – 208 s.

10. Literaturne chytannja : prohrama dlja zaghaljnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. 2–4 klasy // Navchalni prohramy dlja zaghaljnoosvitnikh navchalnykh zakladiv iz navchannjam ukrajinskoju movoju. – K. : Vyd. dim «Osvita», 2012. – S. 71–95.

11. Naumenko V. O. Literaturne chytannja : pidruch. dlja 4 kl. zaghaljnoosvit. navch. zakl. / V. O. Naumenko. – K. : Gheneza, 2015. – 175 s.

12. Naumchuk M. M. Literaturne chytannja : pidruch. dlja 4 kl. zaghaljnoosvit. navch. zakl. / M. M. Naumchuk, N. Z. Romanjuk. – Ljviv : Aston, 2015. – 192 s.

13. Savchenko O. Ja. Literaturne chytannja : pidruch. dlja zaghaljnoosvit. navch. zakl. / O. Ja. Savchenko. – K. : Vydavnychij dim «Osvita», 2015. – 192 s.

14. Savchenko O. Ja. Koncepcija novogho pidruchnyka «Literaturne chytannja» dlja pochatkovoji shkoly / O. Ja. Savchenko // Problemy suchasnogho pidruchnyka : zb. nauk. pracj / [red. kol. ; nauk. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedagoghichna dumka, 2012. – Vyp. 12. – S. 207–213.

15. Pinskaja M.A. Analiz uchebnyh posobij dlja nachal'noj shkoly / M.A. Pinskaja. – Voprosy obrazovanija, 2009. – № 1. – S. 137 – 161.

16. Chumarna M.I. Literaturne chytannja : pidruch. dlja 4 kl. zaghajnoosvit. navch. zakl. / M.I. Chumarna. – Ternopilj : Navchaljna knygha – Boghdan, 2015. – 208 s.

17. Cukerman G.A. Ponimanie informacionnyh tekstov: chto menjaetsja za pjat' let obuchenija? / G.A. Cukerman, O.L. Obuhova. – Voprosy psihologii, 2012. – № 2. – S. 3–17.

18. Jamshinina S.N. Dlja kogo pishut uchebniki? / S.N. Jamshinina. – Narodnoe obrazovanie, 2010. – № 1. – S. 209–213.

Мартыненко В. А.

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММНЫХ ТРЕБОВАНИЙ ПО
ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ В СОДЕРЖАНИИ ОРИГИНАЛ-
МАКЕТОВ КОНКУРСНЫХ УЧЕБНИКОВ (4 КЛАСС):
ВЗГЛЯД ЭКСПЕРТА**

В статье проанализировано содержание электронных оригинал-макетов учебников по литературному чтению (4 класс) с точки зрения реализации ведущих функций учебника, полноты реализации Государственных требований к уровню общеобразовательной подготовки выпускников начальной школы по предмету.

Определены преимущества рукописей в контексте их конструирования на компетентностных основаниях, общеразвивающего подхода к обучению, обеспечения учебного процесса в диалоговом, интерактивном режиме, подготовки школьников к изучению систематического курса литературы в основной школе.

Выявлены проблемные вопросы содержания учебников, показано их влияние на уровень обеспечения образовательных результатов по основным содержательным линиям учебной программы, проиллюстрирован диапазон отличий учебников в контексте способов реализации программного содержания.

***Ключевые слова:** начальная школа, учебник по литературному чтению, читательская компетентность, содержательные линии учебной программы, учебные результаты по литературному чтению.*

Martynenko V.

**MEETING THE CURRICULUM REQUIREMENTS FOR LITERARY
READINGS IN THE CONTENT OF THE LAYOUT ORIGINAL OF THE
COMPETITIONAL TEXTBOOK (THE 4TH GRADE):
EXPERT'S OPINION**

In the article, the content of the electronic textbook in literary reading (the 4th grade) in the aspect of the leading textbook functions realization, meeting the State requirements to the level of the comprehensive education of the primary school graduates in this subject was analyzed.

The advantages of the manuscripts in the context of their construction on the competence basis, the developmental teaching approach, the assurance of the process of teaching children by means of dialogues in the interactive mode, the preparation of pupils to learn the systematic literature course at the secondary school were defined.

The problematic issues in the textbooks content were determined; their influence on the level of academic results of the fourth-grade schoolchildren in accordance with the main content lines of the basic curriculum was demonstrated.

Keywords: *primary school, textbook in literary readings, readership competence, content lines of the basic curriculum, academic results in literary readings.*

ВИКОРИСТАННЯ ГРАФІКІВ ДЛЯ АНАЛІЗУ СТАТИСТИЧНОГО МАТЕРІАЛУВ ПІДРУЧНИКАХ ГЕОГРАФІЇ

Т. С. Мартинюк,

учитель географії, учитель-методист

У статті висвітлено питання використання графічного способу зображення статистичного матеріалу в процесі навчання географії. Проаналізовано основні види графіків та їх класифікацію за загальним призначенням, способом побудови й графічним образом. Показано, що графіки є ефективною формою відображення статистичних даних, а вчитель географії має низку засобів для навчання школярів графічному способу обробки інформації. Охарактеризовано пізнавальну цінність графічного методу в аналізі статистичних матеріалів.

Ключові слова: *статистичні матеріали, графічне зображення, види графіків, аналіз статистичних матеріалів, підручник з географії.*

Постановка проблеми. У підручниках географії досить часто застосовуються статистичні матеріали, що розвивають пізнавальну активність учнів, самостійність в оцінці географічних фактів і явищ. Виконання завдань зі статистичним матеріалом знайомить учнів з прийомами наукового пізнання – спостереженням, аналізом, узагальненням. Учні оволодівають науковими принципами вивчення природних і суспільних явищ, що дають можливість робити ґрунтовні висновки. Зазвичай статистичний матеріал ілюструється таблицями, діаграмами, графіками, картодіаграмами, що часто зустрічаються на сторінках підручників географії. Тому виникають питання, коли відбувається первинне ознайомлення та активне застосування графічного зображення статистичного матеріалу: як навчити учнів аналізувати графічний матеріал; чому навіть в учнів старшої школи іноді викликають труднощі як у процесі побудови графіків і діаграм, так і під час їх аналізу?

Аналіз останніх джерел. Суть та роль графічного методу в географічному та економічному аналізі, види графіків та їх характеристики, а також застосування графічного методу на практиці вивчали багато науковців економічної теорії та статистики, у тому числі в Україні: О. Акімова, О. Дубинська, В. Бек, Є. Мних, Г. Кіндрацька, О. Тарасенко та інші.

Виклад основного матеріалу. У курсі географії загальноосвітньої школи використовуються різноманітні кількісні дані. Вони ілюструють географічні об'єкти, процеси і явища, за їх допомогою вивчаються закономірності розвитку природи та суспільства, проводяться порівняння тощо. Для успішного засвоєння географії учні повинні вміти орієнтуватися в одержаній інформації, робити висновки і прогнози на основі її аналізу. Учні мають оволодіти

вміннями використання статистичних матеріалів для пошуку, інтерпретації та демонстрації різних географічних даних. Як відомо, вивчення статистичних методів у школі спрямоване на досягнення таких завдань:

- засвоєння знань про основні статистичні поняття, методи, їх значення і місце в сучасній географічній науці;
- оволодіння вміннями використання статистичних матеріалів для пошуку, інтерпретації та демонстрації географічних даних, а також застосування статистичних методів для оцінки, пояснення й прогнозу розвитку географічних об'єктів, явищ і процесів;
- формування готовності до використання статистичних знань і вмінь у навчальній, науковій діяльності й у повсякденному житті.

Численні кількісні дані узагальнюються й аналізуються за допомогою низки статистичних методів. Вони визначаються як комплекс прийомів зі збору масових даних, їх узагальнення, усвідомлення, аналізу й інтерпретації. Без статистичної підготовки ускладнене сприйняття й адекватна інтерпретація різноманітної інформації. Таким чином, оволодіння статистичними методами є необхідною умовою успішного засвоєння курсу географії в школі. Статистичні методи є системою, усі елементи якої є взаємопов'язаними. Статистичні дані можуть бути взяті з підручників, атласів, довідників та інших джерел, також їх можна зібрати за допомогою анкетування й безпосереднього спостереження. Узагальнення даних спостереження включає групування – розбиття загальної сукупності на групи однорідних одиниць – і зведення – узагальнення значень у зведені статистичні показники для характеристики кожної чи загальної сукупності в групі.

Статистичний аналіз включає виявлення варіації, взаємозв'язків, пошук закономірностей, динаміки. Для шкільної географії вивчення варіації, разом із застосуванням відносних і середніх величин, має велике значення, оскільки суть географії насамперед полягає у виявленні ознак територіальних відмінностей. Важливим напрямом аналізу є вивчення динаміки процесів та явищ. Для передбачення розвитку майбутньому потрібно знати фактичну динаміку в минулому: як змінювалися показники, чи була тенденція в їх зміні, який характер коливання даних. Який висновок можна зробити з проведеного аналізу? Що говорять нам цифри – підтверджують вони початкові припущення чи відкривають щось нове? Якщо висновки ґрунтуються на даних вибірки, вона повинна бути репрезентативною, необхідно визначити точність отриманих результатів.

Для навчання статистичним методам можна використати декілька підходів: методологічний, що зумовлює цілі та процес навчання; системний, який стосується як змісту, так і процесу навчання; діяльнісно-алгоритмічний; проблемний, що визначає і зміст, і процес навчання. Формування статистичних умінь повинно бути розподілено упродовж усіх років навчання географії. Під час вивчення природознавства, курсів біології, хімії, історії учні ознайомлюються з різними статистичними даними, але зовсім не вчаться їх аналізувати.

ти чи опрацьовувати. За новими державними стандартами, на уроках математики в 6 класі на вивчення теми «Діаграми» відведено 1 годину, окрім цього, у підручнику вміщено низку завдань, під час розв'язання яких учні повинні аналізувати статистичний матеріал і «читати» графіки та діаграми. Окрім математики, статистичний матеріал у вигляді графіків, діаграм зображують і в підручниках фізики, хімії, історії. Тому не варто зменшувати роль міждисциплінарних зв'язків, коли аналіз статистичних матеріалів відбувається на емпіричному рівні, а отже, і відповідальність за навченість учнів «розмивається» серед викладачів-предметників. Також сучасний стан інформаційно-комунікативних технологій, що забезпечує наявність потужних і зручних програм для аналізу статистичних даних на персональних комп'ютерах, зокрема формування електронних таблиць Microsoft Excel для Windows, розширює коло споживачів методів графічного зображення статистичної інформації.

Для кращого сприйняття й усвідомлення закономірностей явищ і процесів у географічному аналізі широко застосовуються графічні способи зображення інформації.

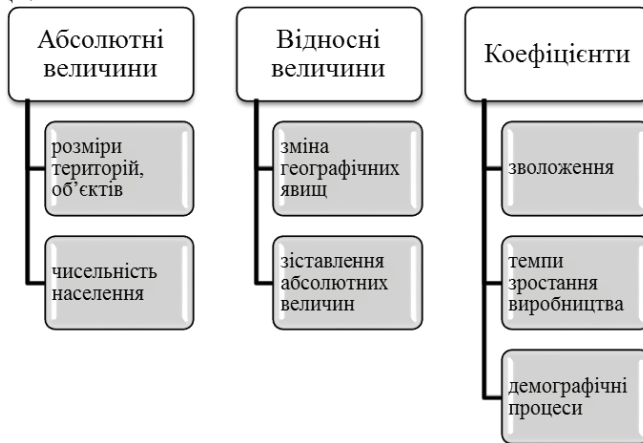


Рис. 1.

Графічне зображення допомагає глибше й наочніше охарактеризувати багато статистичних показників, полегшує сприйняття та запам'ятовування певних фактів. Графіки є найефективнішою формою відображення даних з точки зору їх сприйняття. Вони незамінні у випадку необхідності одночасного огляду декількох величин у часі або просторі. Графічне зображення дає змогу одним поглядом охопити як усю сукупність явищ у цілому, так і окремі її частини, скласти цілісне уявлення про досліджувані явища. Унаслідок цього певна інформація за допомогою графіків може бути засвоєна набагато швидше, ніж будь-якими іншими способами, а самі графіки виявляються більш наочними, ніж статистичні таблиці, продовженням і доповненням яких вони є.

Статистичні графіки можуть дати нові знання про предмет вивчення, які у вихідному цифровому матеріалі безпосередньо не проявляються. Виявлення

закономірностей, які притаманні тим чи іншим явищам, факторів, які їх визначають, диференціації явищ у часі та просторі – завдання, що ефективно вирішуються з використанням графічного методу.

У підручниках географії статистичні показники представлено у вигляді абсолютних, відносних величин і коефіцієнтів (рис. 1).

Абсолютні величини мають ознайомлювальне значення. Вони виражаються в натуральних одиницях (тонни, кілограми, кілометри, квадратні метри тощо); умовно-натуральних (тонни умовного палива) та вартісних одиницях виміру (дають грошову оцінку соціально-економічним явищам і процесам).

Відносні величини дають змогу виявити певні закономірності в зміні географічних явищ, наприклад середні температури, щільність населення тощо. Вони є результатом ділення одного абсолютного показника на інший і виражають співвідношення між кількісними характеристиками явищ, що вивчаються. Відносні величини виражають інтенсивність явищ (солоність вод Світового океану, урожайність сільськогосподарських культур, щільність населення та ін.), забезпечують можливість вивчення розвитку явища в часі, здійснення просторово-територіальних порівнянь тощо. Найбільш типові риси й узагальнена характеристика однотипних явищ за однією зі змінних ознак виражають середні величини.

Коефіцієнти – показники, що відображають характерні особливості окремих явищ. Опис природних і суспільних об'єктів, явищ і процесів ґрунтується на використанні абсолютних, відносних і середніх величин (рис. 2).



Рис. 2. Форми роботи зі статистичними матеріалами

Збір необхідних статистичних показників можна продемонструвати на прикладі роботи з календарем погоди, який учні ведуть у 3–5 класах на уроках природознавства та в 6 класі в курсі фізичної географії.

Статистичний метод як сукупність прийомів зі збору, обробки, аналізу та інтерпретації кількісних даних, що характеризують різні природні та соціально-економічні явища, застосовується досить часто. Зрозуміло, що статистичні показники пропонуються не для заучування, а для аналізу. Алгоритм роботи із графічним матеріалом, уперше розроблений М. Баранським, полягає в наступному:

- прочитати заголовок;
- прочитати одиниці виміру;
- прочитати заголовки рядків і граф;
- читати по рядках і графах із заокругленням цифр;
- зробити висновок про те, що дізнаєшся.

Підручник з курсу «Географія материків» передбачає аналіз учнями статистичних характеристик у кліматичних діаграмах і графіках. Завдання підручника вимагають визначити зміни температури, приблизну амплітуду температурних коливань, річну кількість опадів, їх розподіл за сезонами, а потім за поєднанням кліматичних показників – і відповідний тип клімату. Аналіз графіків і діаграм вимагає порівняно високого рівня розвитку мислення школярів. Тому в учнів цього віку потрібно розвивати критичне мислення та вміння проводити глибокий аналіз фактичного графічного матеріалу. Викремлюють основні дії з проведення аналізу:

- визначення позначень осей координат;
- визначення масштабу, відзначеного на осях;
- кількісний аналіз показників графіка (діаграми);
- якісний аналіз графіка (діаграми).

Важливим методичним прийомом здійснення якісного аналізу є порівняння. Наприклад, порівняння невідомого типу клімату з кліматичними умовами своєї місцевості або забезпеченості територій певними видами ресурсів. У курсах географії поняття «клімат» завжди визначають на основі роботи з узагальнюючими статистичними показниками: коефіцієнтом зволоження, кількістю сонячної радіації, випаровуваністю. Вивчення цього матеріалу потребує систематичної роботи з підручником, де докладно роз'яснюється значення кожного показника, послідовність дій за його визначенням, виконання практичних завдань з використанням відповідних показників. Тому робота зі статистичними матеріалами в курсі фізичної географії потребує дотримання наступних методичних умов: систематичної роботи з підручником; актуалізації міжпредметних зв'язків з математикою; наявності барвистих, наочних описів кліматичних погодних явищ; тісного зв'язку спостережень за погодою з поняттями «погода» та «клімат»; проведення порівняння погоди і клімату різних ділянок Землі та своєї місцевості.

Статистичний графік являє собою систему подання інформації про соціально-економічні явища за допомогою наочного зображення статистичних числових величин та їх співвідношень з використанням знакових систем – крапок, знаків, ліній, геометричних фігур, малюнків – з метою їх узагальнення та подальшого аналізу. Графіки мають значну перевагу над текстовим викладом і статистичними таблицями, оскільки дають наочні результати статистичного зведення й обробки основного матеріалу. За допомогою графіків легко виявити та наочно подати закономірності, які важко виділити в складних статистичних таблицях.

У географічному аналізі використовують усі види графіків, які класифікують за такими ознаками: загальним призначенням; способом побудови; графічним образом (рис. 3).

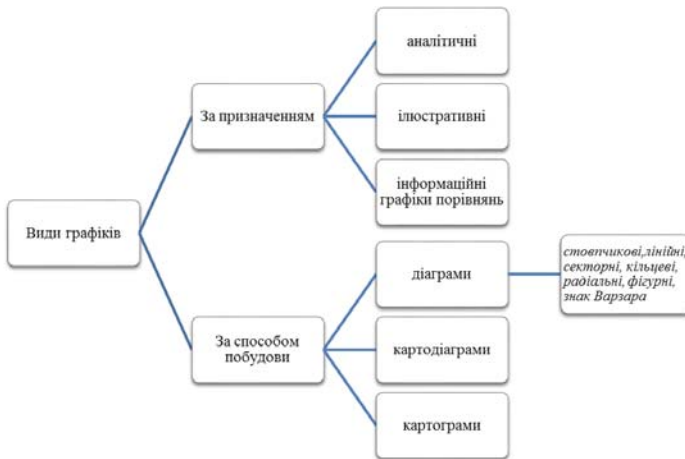


Рис. 3

Відомо, що за допомогою графіків як у математиці, так і в географії можна розв'язати або проілюструвати низку задач. Графіки порівняння використовуються для графічного зіставлення величин показника, що характеризують його зміну в просторі. Діаграми порівняння показують співвідношення різних об'єктів за певним показником. Структурні графіки ілюструють склад показників і їх частки у загальній величині. Графіки динаміки дають можливість показати зміну явищ за відповідні проміжки часу. Графіки зв'язку застосовуються для визначення залежності між показниками, а графіки контролю – для наочного уявлення про хід виконання поставлених завдань.

Таким чином, для обробки статистичної інформації часто рекомендується застосування графічного методу, що полягає в умовних зображеннях статистичних даних за допомогою фігур, ліній, крапок і різноманітних символічних образів. Проаналізувавши частину підручників з географії, ми визначили відсоток ілюстрацій, який становлять графічні зображення (табл. 1).

Таблиця 1

Підручник, його автор	Загальна к-ть ілюстрацій	К-ть графічних зображень	Відсоток графічних зображень
Географія. 6 клас. Гільберт Т. Г., Паламарчук Л. Б.	147	10	≈ 7 %
Фізична географія України. 8 клас, Дітчук І. Л., Заставецька О. В.	184	24	≈ 13 %
Географія. 9 клас. Пестушко В. Ю., Уварова Г. Ш.	159	44	≈ 28 %

Дані табл. 1 свідчать, що з кожним роком навчання кількість графічного матеріалу, який необхідно піддавати аналізу, збільшується. Тому очевидним є той факт, що учні старших класів або добре навчилися обробляти статистичні дані, або звикли нехтувати можливостями, які пропонує графічне зображення. Навчальна програма до того ж пропонує й виконання низки практичних робіт, де потрібно обробити дані та побудувати графіки. Тому можна припустити, що саме на вчителів географії покладається відповідальність за навчання школярів графічному способу обробки інформації. Учителі географії вже не вперше підтверджують, що отримані під час практичних (дієвих) уроків смисложиттєві компетентності – необхідна умова розвитку сучасного учня.

Правильно побудовані графіки є наочними та виразними, приваблюють до себе увагу і запам'ятовуються. Для побудови графіка необхідно знати, з якою метою він будується, вивчити матеріал і оволодіти методикою складання. Важливою частиною роботи з графіом є вміння «читати» його експлікацію. Експлікацією вважаються пояснення, що розкривають суть графіка: заголовок графіка, одиниці виміру, умовні пояснення. Вони можуть бути розміщені на полі графіка або у формі умовних позначень за межами поля графіка. Заголовок має бути коротким (що? де? коли?).

У підручниках географії часто зустрічаємо й діаграми. Діаграма – це такий рисунок, на якому статистичні дані зображують за допомогою геометричних фігур (ліній, стовпчиків, точок тощо). Інакше кажучи, якщо територія, до якої належать зображені на графіку показники, указана лише словесно (у загальному заголовку або пояснювальних написах), то графік називається діаграмою.

Особливим видом графіків є картограми та картодіаграми, які використовують для зображення розподілу тих чи інших явищ по території. Картограма являє собою схематичну географічну карту, на якій розподіл зображуваних явищ по території подається шляхом різної заштриховки або іншим кольором. Згущення заштриховки або кольору свідчить про збільшення розміру показника. Картограми використовуються для зображення відносних величин, їх інтенсивності та середніх величин. Однак вони дають лише загальне поняття про кількісні відмінності показників по території, не показуючи їх абсолютних значень. На картодіаграмах розподіл показників по території подається на схематичній карті, географічній карті чи плані місцевості у формі стовпчиків, трикутників та інших фігур.

На картограмі величину статистичних показників зображують шляхом штрихування або розфарбовування відповідної території на географічній карті або плані місцевості. Картограмою називається географічна карта (зазвичай контурна), на якій інтенсивність поширення зображуваного явища (наприклад, коефіцієнта забруднення території) показують різною штриховкою або кольорами. Більш темні й яскраві фарби означають, що явище трапляється частіше, а світлі – менше.

Картодіаграмою називається географічна карта, на якій абсолютні дані зображуються по окремих територіях за допомогою геометричних образів

(прямокутників, кругів тощо) у масштабі з метою наочності виявлення розміру явища. Інакше кажучи, картодіаграма поєднує в собі картограму, яка демонструє розміщення явища в просторі, з діаграмою, що показує розмір явища.

Поряд з таблицями для характеристики результатів статистичного зведення й обробки масових даних широко застосовують статистичні графіки. Статистичним графіком називають наочне масштабне зображення статистичних даних за допомогою геометричних ліній, точок, знаків, фігур, географічних картосхем та інших графічних засобів.

У низці випадків графіки є незамінним засобом аналізу, дослідження й виявлення взаємозв'язків, закономірностей і тенденцій суспільних явищ. Статистичні графіки застосовуються для того, щоб зробити статистичні матеріали наочними, доступними, зрозумілими й такими, які б сприяли кращому їх аналізу. Завдання полягає в тому, щоб у кожному випадку вибрати найкраще графічне зображення, яке б відповідало характеру величин і більш повно розкривало їх зміст.

Графічне зображення статистичних даних здійснюється шляхом використання геометричних фігур, точок, ліній та інших символічних образів. Числові значення статистичних величин переводяться в графічні образи за допомогою масштабу. Уміле розміщення графічних зображень створює діаграму, на якій статистичні дані представлені в наглядній формі, що дає уявлення про загальні закономірності та тенденції розвитку досліджуваних явищ. За правильної побудови графіки стають виразнішими, доступнішими, сприяють кращому аналізу статистичних показників, їх узагальненню та вивченню.

У географії часто використовується й спосіб ізоліній. Ізолінії – це криві, які проведені на карті через точки з однаковими значеннями показників. Наприклад, на кліматичній карті зображають ізотерми (лінії рівних температур), ізогісти (лінії однакової кількості опадів), ізобари (лінії рівного атмосферного тиску), ізобати (лінії рівних глибин). Під час побудови демографічних карт методом ізоліній можна відобразити щільність населення. Такі ізолінії, проведені через точки з однаковими показниками щільності, називатимуться ізодемами.

Висновки. Графіки є незамінним інструментом для статистики і географічного аналізу, де вивчення навчального матеріалу пов'язане з обробкою та аналізом особливого роду інформації про масові соціально-економічні явища та процеси, у тому числі в економіці підприємства. Відповідний графік, якщо його правильно побудовано, є особливим образом, який активізує процес аналітично-статистичного мислення. На допомогу логічним асоціаціям приходять органи зору, які серед усіх органів чуття мають найбільшу здатність засвоювати інформацію.

Специфічною особливістю графіків є їхня лаконічність, простота кодування інформації та однозначність тлумачення записів у символічній формі. До окремих особливостей статистичних графічних зображень належать також виразність, дохідливість, універсальність, доступність для огляду тощо.

Варто нагадати, що побудова графіка виправдана, якщо він дає будь-які переваги порівняно з цифрами, які зведені в ряди або таблиці. Побудований графік повинен бути цікавим за змістом, доцільним за формою, економним за використанням графічних засобів, простим і зрозумілим для читача, а також технічно добре виконаним. Удало побудовані графіки здатні викликати інтерес читача та привернути увагу до зображуваних статистичних даних; вони полегшують запам'ятовування й більш швидке розуміння суті в співвідношенні зображуваних цифр. Наочно зображуючи статистичні дані, полегшуючи їх сприйняття, графіки допомагають виявити найбільш характерні співвідношення та зв'язки явищ, виявити основні тенденції, закономірності розвитку досліджуваних явищ. Цим пояснюється широке використання графіків для популяризації статистичних даних.

Графіки у виразній, доступній, лаконічній і компактній формі забезпечують можливість наочно зображати різні статистичні показники, допомагаючи досліднику виявляти їх рівні, співвідношення, зміну тенденцій, склад і структуру складних сукупностей.

Пізнавальна цінність статистичних графіків пояснюється їх здатністю відображати реальну дійсність у простому, ясному й наочному вигляді. Візуальна інтерпретація об'єктивних статистичних показників дає змогу полегшити пізнання предмета дослідження, робить його більш дохідливим.

Література

1. Акімова О. В. Статистика : навч. посіб. / О. В. Акімова, О. С. Дубинська. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 168 с.
2. Бек В. Л. Теорія статистики: Курс лекцій : навч. посіб. / В. Л. Бек. – К. : ЦУЛ, 2003. – 288 с.
3. Кіндрацька Г. Г. Економічний аналіз: теорія і практика : підручник / Г. Г. Кіндрацька, М. С. Білик, А. Г. Загародній. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Львів : «Магнолія 2006», 2008. – 440 с.
4. Мних Є. В. Економічний аналіз : підручник / Є. В. Мних. – 2-ге вид., перероб. та доп. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 472 с.
5. Тарасенко О. І. Статистика : навч. посіб. / О. І. Тарасенко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 34 с.
6. Немець К. А. Статистичні методи і обробка геоінформації : навчально-методичний комплекс для самостійної роботи студентів, які навчаються за напрямом підготовки «Географія», зі спеціальності «Економічна та соціальна географія» / К. А. Немець, К. Ю. Серіда. – Харків, 2012. – 64 с.

References

1. Akimova O. V. Statystyka : navch. posib. / O. V. Akimova, O. S. Dubynsjka. – K. : Centr uchbovohoji literatury, 2007. – 168 s.
2. Bek V. L. Teorija statystyky: Kurs lekcij : navch. posib. / V. L. Bek. – K. : CUL, 2003. – 288 s.
3. Kindracjka Gh. Gh. Ekonomichnyj analiz: teorija i praktyka : pidruchnyk / Gh. Gh. Kindracjka, M. S. Bilyk, A. Gh. Zagharodnij. – 2-ghe vyd., pererob. i dop. – Ljviv : «Maghnolija 2006», 2008. – 440 s.

4. Mnykh Je. V. Ekonomichnyj analiz : pidruchnyk / Je. V. Mnykh. – 2-ghe vyd., pererob. ta dop. – K. : Centr navchaljnoji literatury, 2005. – 472 s.

5. Tarasenko O. I. Statystyka : navch. posib. / O. I. Tarasenko. – K. : Centr navchaljnoji literatury, 2006. – 34 s.

6. Njemecj K. A. Statystychni metody i obrobka gheoinformaciji : navchaljno-metodychnyj kompleks dlja samostijnoji roboty studentiv, jaki navchajutjsja za naprjamom pidgotovky «Gheoghrafija», zi specialnosti «Ekonomichna ta socialjna gheoghrafija» / K. A. Njemecj, K. Ju. Seghida. – Kharkiv, 2012. – 64 s.

Мартынюк Т. С.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГРАФИКОВ ДЛЯ АНАЛИЗА СТАТИСТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ В УЧЕБНИКАХ ГЕОГРАФИИ

В статье рассмотрен вопрос использования графического способа изображения статистических материалов в процессе обучения географии. Проанализировано основные виды графиков и их классификацию за общим предназначением, способом построения и графическим образом. Показано, что графики – это эффективная форма иллюстрации статистических данных, а учителя географии имеют специфические средства для обучения школьников графическому способу обработки информации. Дана характеристика познавательной ценности графического метода в анализе статистических материалов.

***Ключевые слова:** статистический материал, графическое изображение, виды графиков, анализ статистических материалов, учебник географии.*

Martiniyk T.

THE USE OF GRAPHICS IN ANALYZING THE STATISTICAL DATA IN GEOGRAPHY TEXTBOOKS

The main types of graphics and their classification are analyzed according to general function, way of making a structure and graphical method. It is shown that graphics are an efficient form of representing the statistical data, teachers of geography are responsible for teaching students to use graphic method of information processing. Cognitive value of graphical method in analysis of statistical data is characterised.

There are well-built schedules that can lure readers and attract the attention to the statistical data; they make the memorization easier and fasten the process of understanding the assense in the ratio of represented numbers. Graphically representing the statistical data, making their perception easier, graphics help to reveal the main tendencies, regularities in the development of investigated processes. Widespread use of graphics for popularization is definitely explained by it.

Graphics in their expressive, accessible, concise and compact form let represent different statistical indicators visually, helping researcher to reveal their levels, ratio, changing tendencies, the composition and structure of complex totalities.

Cognitive value of statistical graphics is explained by their ability to represent the reality in a simple, clear and visual way.

Charts in distinct, accessible, concise and compact form allows visually depict various statistical indicators to help the researcher to identify their level, ratio, changing trends, the composition and structure of complex populations.

Informative value of statistical graphs due to their ability to reflect reality in a simple, clear and visual way. Visual interpretation of objective statistical indicators to facilitate knowledge enables research subject, making it more intelligible.

Keywords: *statistical data, graphical representing, types of graphics, analysis of the statistical material, geography textbook.*

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО
ПІДРУЧНИКА**

Збірник наукових праць

Випуск 15
(частина 1)

Верстка В. С. Лоза
Обкладинка П. І. Резніков

Підписано до друку 09.10.2015 р. Формат 60×90 1/16
Гарнітура Петербург. Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 23,12
Наклад 300 прим.

Видавництво «Педагогічна думка»

04053, м. Київ, вул. Артема, 52-а, корп. 2
тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.