

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА

Збірник наукових праць

Випуск 15
(частина 2)

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.; **Лапінський 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. 2. – 378 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

<i>Н. Ю. Матяш.</i> СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ЗНАНЬ ПРО ЛЮДИНУ В ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ З БІОЛОГІЇ ЗА ПЕРІОД 1932–1953 РОКІВ	6
<i>В. В. Мелешко.</i> ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНОГО ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ЯК ПРОВІДНОГО ЗАСОБУ НАВЧАННЯ В СІЛЬСЬКІЙ ШКОЛІ	12
<i>Ю. С. Мельник.</i> КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНА СИСТЕМА ЗАДАЧ У СУЧАСНОМУ ПІДРУЧНИКУ ФІЗИКИ СТАРШОЇ ШКОЛИ	22
<i>О. Є. Мисечко.</i> ВІТЧИЗНЯНА ТРАДИЦІЯ ТВОРЕННЯ КУЛЬТУРОЦЕНТРИЧНОГО ПІДРУЧНИКА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ДОСВІД РАДЯНСЬКОГО ПЕРІОДУ	31
<i>Т. М. Мішеніна.</i> КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО СЛОВНИКАРСТВА МАЙБУТНІМИ УЧИТЕЛЯМИ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	42
<i>П. В. Мороз, І. В. Мороз.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ДОСЛІДНИЦЬКОГО ПІДХОДУ В ШКІЛЬНОМУ ПІДРУЧНИКУ ІСТОРІЇ (НА ПРИКЛАДІ ПІДРУЧНИКА «ВСЕСВІТНЯ ІСТОРІЯ. ІСТОРІЯ УКРАЇНИ» ДЛЯ УЧНІВ 6 КЛАСУ)	53
<i>В. О. Надтока.</i> ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ПІДРУЧНИКА З ГЕОГРАФІЇ, ОРІЄНТОВАНОГО НА ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТНОЇ ТА ЗАТРЕБОВАНОЇ В МАЙБУТНЬОМУ ОСОБИСТОСТІ	67
<i>О. Ф. Надтока.</i> СТВОРЕННЯ ПІДРУЧНИКІВ З ГЕОГРАФІЇ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ЯК ОДИН ІЗ НАПРЯМКІВ РОЗВИТКУ ПРЕДМЕТНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ	77
<i>Т. Г. Назаренко.</i> УКРАЇНОЗНАВЧА СКЛАДОВА В НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТАХ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ГЕОГРАФІЇ	86
<i>Л. В. Непорожня.</i> ШКІЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ	96
<i>О. М. Онаць.</i> ФЕНОМЕН ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКА ДЛЯ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	104

<i>О. В. Орел.</i> ВНЕСОК І. Ф. ТЕСЛЕНКА (1908–1994) У РОЗРОБЛЕННЯ ПРОГРАМОВАНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ГЕОМЕТРІЇ	119
<i>О. С. Пасічник.</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ «АНГЛІЙСЬКА МОВА ДЛЯ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ» ДЛЯ СТАРШОЇ ШКОЛИ	129
<i>М. І. Піддячий.</i> НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ КОМПЛЕКТ СТАРШОКЛАСНИКІВ: СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ	141
<i>Н. В. Подопригора.</i> КОНТЕКСТНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКІВ З МАТЕМАТИЧНИХ МЕТОДІВ ФІЗИКИ	150
<i>Л. А. Покась, Н. В. Сльоза.</i> ФОРМУВАННЯ УМІНЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ЕЛЕКТРОННИМ ПІДРУЧНИКОМ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ	160
<i>Т. К. Полонська.</i> ОСОБЛИВОСТІ ДОБОРУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДО ЗМІСТУ ПОСІБНИКІВ ЕЛЕКТИВНИХ КУРСІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	170
<i>З. О. Поляничко.</i> ОСОБЛИВОСТІ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ШКІЛ У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА	179
<i>О. І. Пометун.</i> СИСТЕМА ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ У КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОМУ ПІДРУЧНИКУ ІСТОРІЇ	186
<i>В. Г. Редько.</i> ЯКА НАВЧАЛЬНА ЛІТЕРАТУРА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОТРІБНА СУЧАСНОМУ УЧНЮ: РЕЗУЛЬТАТИ АНАЛІЗУ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	198
<i>Т. О. Ремех.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ВНУТРІШНЬОПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ ІЗ ПРАВОЗНАВСТВА	209
<i>О. Я. Савченко.</i> ЦІЛІСНІСТЬ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДРУЧНИКІВ З «ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ» ДЛЯ 2-4 КЛАСІВ	221
<i>Н. І. Самойленко, Л. П. Семко.</i> ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ ПІДРУЧНИКА «ІНФОРМАТИКА, 6» ДЛЯ ШКІЛ З ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ ПРЕДМЕТІВ ПРИРОДНИЧО- МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ	231
<i>В. В. Сидоренко.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ Й НАУКОВО- МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ СТАРШОЇ ШКОЛИ	241

<i>М. М. Сидоренко.</i> ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ (НА МАТЕРІАЛІ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ)	262
<i>В. В. Сіній.</i> ФОРМУВАННЯ ПОЛІТЕХНІЧНОГО СКЛАДНИКА ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА З ФІЗИКИ	270
<i>А. М. Тарара, М. К. Самохін.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ У СТАРШІЙ ШКОЛІ	277
<i>Н. О. Ткачова.</i> ДО ПИТАННЯ ГЕНДЕРНОГО АНАЛІЗУ ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ	284
<i>О. М. Торизов.</i> <i>METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS FOR THE CREATION OF A MODERN TEXTBOOK ON THE NATURAL SCIENCES CYCLE SUBJECTS</i>	290
<i>С. Е. Трубочева.</i> ШКІЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК У КОМПЕТЕНТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	300
<i>А. М. Фасоля.</i> ПІДРУЧНИК З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ: ПОГЛЯД КРІЗЬ ПРИЗМУ ЗАСАДНИЧИХ ІДЕЙ ДІЯЛЬНІСНОГО, ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО ТА КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДІВ	308
<i>Т. П. Хорошковська.</i> ТЕКСТИ ПІДРУЧНИКІВ І МЕТОДИЧНИХ ПОСІБНИКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ (РІДНОЇ) МОВИ ДЛЯ 5 ТА 6 КЛАСІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТА КОНТРОЛЮ ЧИТАЦЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ	318
<i>А. В. Чемерис.</i> ПИСЕМНІ ДЖЕРЕЛА В ПІДРУЧНИКУ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ ДЛЯ ДЕСЯТИКЛАСНИКІВ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНОГО НАПРЯМУ	327
<i>Г. Д. Швець.</i> ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ СТВОРЕННЯ ПІДРУЧНИКА З ТЕОРЕТИЧНОЇ ДИСЦИПЛІНИ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ	336
<i>Л. М. Шевчук.</i> ТЕКСТ ПІДРУЧНИКА ЯК ДЖЕРЕЛО ІНФОРМАЦІЇ	344
<i>И. Л. Шевлякова-Борзенко, И. Н. Васильева.</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА-НАВИГАТОРА ДЛЯ ШКОЛ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ	351
<i>В. Яценко.</i> СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА «ГЕОГРАФІЯ УКРАЇНИ» ДЛЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ КРАСЗНАВЧОГО ПІДХОДУ	368

СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ЗНАТЬ ПРО ЛЮДИНУ В ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ З БІОЛОГІЇ ЗА ПЕРІОД 1932–1953 РОКІВ

Н. Ю. Матяш,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

У статті розкрито результати історіографічного аналізу систематизації знань про людину в шкільних підручниках з біології за період 1932–1953 років. Виявлено, що цей період характерний становленням і розвитком загальносоюзної системи шкільної освіти; уніфікацією української системи освіти із загальносоюзною; створенням єдиного загальносоюзного стабільного підручника з усіх навчальних курсів з біології; становленням біології як окремого навчального предмета; формуванням системи навчальних курсів з біології для середньої загальноосвітньої школи, в якій курс «Анатомія і фізіологія людини» вивчався у 8-му класі; створенням навчального курсу «Анатомія і фізіологія людини», який містив систематизовані анатомічні та фізіологічні знання; впливом наукових знань із фізіології людини на формування змісту навчального курсу «Анатомія і фізіологія людини»; посиленням антирелігійної пропаганди, атеїстичного виховання учнів, формування у них діалектико-матеріалістичного світогляду.

Ключові слова: *біологія, знання про людину, систематизація, шкільні підручники, ретроспективний досвід, період 1932–1953 років.*

Постановка проблеми. У контексті модернізації змісту шкільної біологічної освіти актуальним є ретроспективний аналіз систематизації знань про людину в шкільних підручниках з біології, зокрема за період 1932–1953 років.

Аналіз останніх досліджень вітчизняних учених в галузі методики навчання біології та підручникотворення засвідчив, що історіографічний аналіз шкільних підручників з біології людини, зокрема за період 1932–1953 рр., розкрито недостатньо. Є лише дослідження, в яких це питання розкрито фрагментарно (М. М. Скиба).

Формулювання цілей статті. Мета статті – розкрити результати історіографічного аналізу систематизації знань про людину в шкільних підручниках з біології за період 1932–1953 років.

Виклад основного матеріалу. Перший етап розвитку шкільної біологічної освіти, який охоплює період 1913–1931 рр., нами уже розкрито у [3].

У нашому дослідженні 1932–1953 рр. – це другий етап розвитку шкільної біологічної освіти. Він характерний становленням структури і змісту шкільної біологічної освіти і, відповідно, знань про людину, відображенням їх у шкільних підручниках; упровадженням у зміст марксистського вчення, антирелігійних ідей, атеїстичного виховання; уніфікацією української системи освіти із загальносоюзною. Виявлено, що основою знань про людину був

розвиток таких галузей наукових знань, як анатомія та фізіологія людини, біохімія, гігієна. Відображенням розвитку біологічної науки і, відповідно, біологічної освіти були й суспільні події, серед яких сталінські репресії, Друга світова війна та повоєнна відбудова.

Сучасна дослідниця Л. Д. Березівська зазначає: «... у цей період набувала становлення і розвитку загальносоюзна система шкільної освіти, приймається постанова ЦК ВКП(б) «Про початкову і середню освіту» (1931), яка постановила переробити навчальні програми відповідно до марксистсько-ленінського вчення, забезпечивши в них точно окреслене коло систематизованих знань ...» [1, с. 214], а в постанові ЦК ВКП(б) «Про підручники для початкової й середньої школи» (12 лютого 1933 р.) було задекларовано «... запровадження єдиних стандартизованих стабільних підручників» [1, с. 218]. Уведення стандартизованих підручників призупинило розвиток національної освіти, у тому числі й природничої, створення альтернативних програм і підручників.

М. М. Скиба зазначає, що «в 1932 р. було здійснено перехід до предметної системи навчання. Біологія була включена у навчальний план як окремий предмет. Поступово сформувалась система курсів з біології для школи, яка зберігалася тривалий час: ботаніка (У-У1 класи), зоологія (У1-УП класи), анатомія і фізіологія людини (УШ клас), еволюційне вчення (1Х клас), мінералогія та геологія (Х клас) ... З введенням у дію в 30-х роках нових навчальних програм підходи до створення підручників дещо змінилися: вони стали стабільними, тобто використовувалися в школі протягом тривалого часу і перевидавалися без суттєвих змін» [5, с. 9–10].

Підручники створювалися в Росії та перекладалися українською мовою. У 1933 р. було видано стабільний підручник «Анатомія і фізіологія людини» О. М. Кабанова для учнів 8-го класу середньої школи російською мовою, переклад якого на українську здійснювався у видавництві «Радянська школа» [2]. Після цього він упроваджувався у школах України. В основу підручника було закладено систематизовані анатомічні та фізіологічні знання стосовно організму людини, які відображені в назві підручника – «Анатомія і фізіологія людини». Структура цього підручника складається з 11 розділів: 1. Загальний план побудови організму. Органи. Клітини і тканини. 2. Кровообіг. 3. Дихання. 4. Живлення. 5. Обмін матерії та енергії в людському організмі. 6. Виділення. 7. Кістково-м'язова система. 8. Нервова система. 9. Внутрішня секреція. 10. Розмноження та розвиток. 11. Праця та втом.

До особливостей структурування змісту підручника можна зарахувати: структурування змісту на параграфи; створення системи анатомічних і фізіологічних знань; функціональний підхід, який покладено в основу формування змісту підручника і відображено в назвах розділів (Кровообіг. Дихання. Живлення. Обмін речовин і енергії. Виділення. Розмноження та розвиток. Внутрішня секреція), із загальної назви розділів з функціональним призначенням випадають назви розділів «Кістково-м'язова система», «Нервова система», в

яких закладено системний підхід; доповнення тексту результатами дослідів; акцент на значенні кровообігу, дихання, живлення, шкіри, кістково-м'язової та нервової систем, залоз внутрішньої секреції; наскрізний підхід до розкриття загального плану системи кровообігу, травлення, дихання, опорно-рухової системи людини тощо; посилення антирелігійної пропаганди, атеїстичного виховання; розкриття наукових відомостей з марксистсько-ленінської точки зору.

Аналіз відгуків на цей підручник дає підстави зробити висновок, що він був досить резонансним. Зокрема, С. П. Синицький (1937 р.) написав досить різку рецензію на підручник О. М. Кабанова, в якій вказав на такі недоліки: «зміст підручника не відповідає навчальній програмі; некоректно розкрито будову мозку; відсутній матеріал про вегетативну нервову систему, варолів міст; відсутні порівняльно-анатомічний, порівняльно-фізіологічний і еволюційний підходи; навчальний матеріал підручника відірваний від практики та життя; методично недостатньо опрацьований текст і підкріплений ілюстративним матеріалом (таблиці, схеми, малюнки); відсутні необхідні гігієнічні знання і знання про збереження здоров'я, зокрема відсутній опис найпоширеніших хвороб серця, органів дихання тощо; відсутній перелік лабораторних робіт і рекомендацій до їх проведення, перелік літератури» [4, с. 107]. Учений далі звертає увагу автора підручника на те, що в темі «Залози внутрішньої секреції» недостатньо даних з ендокринології, жодного слова про парашитоподібні залози, відсутні назви гормонів, зокрема адреналін і тироксин .

Дослідник К. П. Ягодовський (1940 р.) також висловив свою критику щодо підручника «Анатомія і фізіологія людини» О. М. Кабанова: «непродумані структура підручника, відбір навчального матеріалу, його розташування; переважаний зміст підручника та відірваний від життя; складний навчальний матеріал; недостатнє розкриття наукових понять тощо. Практика шкіл підтвердила справедливість цієї критики» [7, с. 7].

На підставі аналізу структури та змісту підручників О. М. Кабанова 1933, 1934, 1936, 1938 років видання М. М. Скиба робить такі узагальнення: «... в підручнику, крім основного текстового матеріалу, вміщено текст, надрукований дрібним шрифтом як джерело додаткової інформації, а також є таблиці інформативного характеру, рисунки, схеми, графіки, додаток із чотирьох таблиць. Підручник відповідає віковим особливостям учнів». Разом з тим, на думку М. М. Скиби, він «мав і недоліки: відсутність запитань і завдань для перевірки засвоєного, відомостей з гігієни» [5, с. 109].

Проте цей підручник з виправленнями та доповненнями витримав безліч видань і використовувався в школі впродовж 1933–1953 років.

У цей історичний період учені-методисти І. В. Козир, П. І. Суворова і М. Я. Цузмер (1939 р.) розробили посібник для учителів «Методика викладання анатомії і фізіології людини в середній школі», в якому розкрито основні завдання курсу анатомії і фізіології людини в середній школі (вивчення цілісної єдності організму людини, основою якого було розкриття нерво-рефлекторної регуляції, обміну речовин як однієї із властивостей живих

систем); закладено еволюційний принцип, в основі якого були елементи знань порівняльної анатомії та порівняльної фізіології; зацентровано увагу учителя на формуванні в учнів діалектико-матеріалістичного світогляду [6]. І. В. Козир, П. І. Суворова та М. Я. Цузмер зазначають, що «навчально-виховна спрямованість курсу анатомія і фізіологія людини повинна бути яскраво виявлена в критиці механістичних і віталістичних настанов у фізіології і, особливо, в боротьбі з релігійними уявленнями. Цей підхід яскраво виражений під час вивчення діяльності нервової системи ... Науково правильний виклад фізіології нервової системи, особливо великих півкуль, повинен бути побудований так, щоб він руйнував релігійне уявлення про душу» [6, с. 8]. Учені-методисти зазначають також, що «вся система шкільного виховання і викладання усіх предметів повинні бути мобілізовані на розкриття учням шкоди релігії й на викриття реакційної ролі церковників усіх віросповідань, які проповідують соціально-шкідливі ідеї» [6, с. 9].

Висновки. Отже, аналіз досвіду формування в учнів системи знань про людину дає підстави зробити висновок про те, що *другий етап розвитку біологічної освіти (1932–1953 рр.)*, її реалізації у шкільних підручниках характеризувався такими особливостями:

- становлення і розвиток загальносоюзної системи шкільної освіти;
- уніфікація української системи освіти із загальносоюзною;
- створення єдиного загальносоюзного стабільного підручника з усіх навчальних курсів з біології;
- біологія стала окремим навчальним предметом;
- сформувалась система навчальних курсів з біології для середньої загальноосвітньої школи, в якій навчальний курс «Анатомія і фізіологія людини» вивчався у 8-му класі;
- навчальний курс «Анатомія і фізіологія людини» містив систематизовані анатомічні та фізіологічні знання;
- на формування змісту навчального курсу «Анатомія і фізіологія людини» впливали наукові знання із фізіології людини, які розвивалися; антирелігійна пропаганда, посилення атеїстичного виховання учнів, формування у них діалектико-матеріалістичного світогляду.

Література

1. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : монографія / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с. – С. 214.
2. Кабанов О. М. Анатомія та фізіологія людини : підруч. для 8 класу середньої школи [пер. з рос.] / О. М. Кабанов. – 3-є вид. – Х.-К. Радянська школа, 1935. – 170 с.
3. Матяш Н. Ретроспективний досвід систематизації знань про людину в навчальних програмах і підручниках з біології за період 1913–1931 рр. / Н. Матяш // Рідна школа. – 2014. – № 8–9. – С. 35–40.
4. Синицкий С. П. Об учебнике А. Н. Кабанова «Анатомия и физиология человека» / С. П. Синицкий // Биология в школе. – 1937. – №3. – 106–109 с. – С. 107.
5. Скиба М. М. Розвиток методики викладання біології в загальноосвітній шко-

лі України у 20-30-х роках XX століття : монографія / М.М. Скиба. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. – 208 с. – С. 9–10.

6. Цузмер М. Я., Суворова П. І., Козир І. В. Методика викладання анатомії і фізіології людини в середній школі : посіб. для вчителів середньої школи і студентів педагогічних вузів / М. Я. Цузмер, П. І. Суворова, І. В. Козир. – К. : Рад. школа, 1939. – 307 с.

7. Ягодовский К. П. О системе наук и о системе в школьном преподавании / К. П. Ягодовский // Советская педагогика. – 1940. – № 8. – С. 7.

References

1. Berezivska L. D. Reformuvannya shkil noyiosviti v Ukraini u XX stolitti : monografiya / L. D. Berezivska. – K. : Bogdanova A. M., 2008. – 406 s. – S. 214.

2. Kabanov O. M. Anatomiya ta fiziologiya lyudini : pidruch. 8 klasu serednoyi shkoli [per. z ros.] / O. M. Kabanov. – 3-e vid. – H.-K. : Radyanska shkola, 1935. – 70 s.

3. Matyash N. Retrospektivnyi dosvid sistematzatsiyi znan pro lyudinu v navchalnih programah i pidruchnikah z biologiyi za period 1913–1931 rr. / N. Matyash // Ridna shkola. – 2014. – № 8–9. – S. 35–40.

4. Sinitskiy S. P. Ob uchebnike A. N. Kabanova «Anatomiya i fiziologiya cheloveka» / S. P. Sinitskiy // Biologiya v shkole. – 1937. – № 3. – 106–109 s. – S. 107.

5. Skiba M. M. Rozvitok metodiki vikladannya biologiyi v zagalnoosvitniy shkoli Ukraini u 20–30-h rokah XX stolittya : monografiya / M. M. Skiba. – K. : NPU imeni M. P. Dragomanova, 2010. – 208 s. – S. 9–10.

6. Tsuzmer M. Ya., Suvorova P. I., Kozir I. V. Metodika vikladannya anatomiyi i fiziologiyi lyudini v seredniy shkoli : posib. Dlya vchiteliv serednoyi shkoli i studentiv pedagogichnih vuziv / M. Ya. Tsuzmer, P. I. Suvorova, I. V. Kozir. – K. : Rad. shkola, 1939. – 307 s.

7. Yagodovskiy K. P. O sisteme nauk i o sisteme v shkolnom prepodavanii / K. P. Yagodovskiy // Sovetskaya pedagogika, 1940. – № 8. – S. 7.

Матяш Н. Ю.

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЗНАНИЙ О ЧЕЛОВЕКЕ В ШКОЛЬНЫХ ПРОГРАММАХ И УЧЕБНИКАХ ПО БИОЛОГИИ (1932–1953 ГГ)

В статье раскрыты результаты историографического анализа систематизации знаний о человеке в школьных учебниках по биологии за период 1932–1953 годов. Определено, что этот период характеризуется становлением и развитием общесоюзной системы школьного образования; унификацией украинской системы образования с общесоюзной; созданием единого общесоюзного стабильного учебника по каждому учебному курсу по биологии; становлением биологии как отдельного учебного предмета; формированием системы курсов по биологии для средней общеобразовательной школы, в которой учебный курс «Анатомия и физиология человека» содержит систематизированные анатомические и физиологические знания; влиянием научных знаний по физиологии человека на формирование содержания школьного учебного курса «Анатомия и физиология человека», в основе которых были антирелигиозная пропаганда и атеистическое воспитание, а

также знания, направлены на формирование в учащихся диалектико-материалистического мировоззрения.

Ключевые слова: биология, знания о человеке, систематизация, школьные учебники, ретроспективный опыт, период 1932–1953 годов.

Matiash N.

SYSTEMATIZATION OF KNOWLEDGE ABOUT A HUMAN IN SCHOOL TEXTBOOKS ON BIOLOGY 1932–1953

The article deals with the results of historiographical analysis regarding systematization of knowledge about a human in school textbooks on Biology for the period of 1932–1953. This period is revealed to be characterized by formation and development of the Soviets' total system of school education; unification of Ukrainian education system with the Soviets' one; creation of a stable Soviets' textbook for each course of study on Biology; establishment of Biology as a separate subject; formation of a system of courses on Biology for secondary schools where the course «Anatomy and physiology of a human» contains systematized anatomical and physiological knowledge; influence of scientific knowledge about human physiology on formation of the content of the school course «Anatomy and physiology of a human» which was based on anti-religious propaganda and atheistic education and knowledge aimed at cultivating the dialectical materialist world outlook in students.

Keywords: biology, knowledge of a human, systematization, school textbooks, retrospective experience, period of 1932–1953.

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНОГО ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ЯК ПРОВІДНОГО ЗАСОБУ НАВЧАННЯ В СІЛЬСЬКІЙ ШКОЛІ

В. В. Мелешко,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

У статті розкрито проблеми використання шкільного підручника, висвітлено його роль у навчанні. Здійснено аналіз теоретичних джерел, що деталізують специфіку процесу навчання в сільській школі, представлено аналіз практики конструювання підручників для початкової освіти. Обґрунтовано провідну роль шкільного підручника як основного засобу навчання в традиційних класах і класах з малою наповнюваністю учнів. Зосереджено увагу на провідних функціях підручника, які дають можливість успішно реалізовувати завдання навчально-виховного процесу в сільській школі. Акцентовується увага на зростання ролі шкільної книги в період переходу на компетентнісну парадигму освіти, новий зміст, що поглиблює значимість підручника, розширює варіативність його функцій в усвідомленому освоєнні знань, передбачених шкільними програмами.

Ключові слова: *шкільний підручник, функції підручника, методичний апарат шкільної книги, зміст підручника.*

Постановка проблеми. Сучасний шкільний підручник, зміст якого відповідає державним стандартам і навчальним програмам, був і залишається провідним засобом навчання у сільській школі, виступаючи багатофункціональним джерелом знань, засобом їх усвідомленого засвоєння на різних етапах навчання.

Головне завдання підручника, як системотвірного компонента шкільної освіти, полягає в тому, щоб на належному науковому і методичному рівні та відповідно до вікових особливостей учнів забезпечити доступний програмний матеріал, максимально допомогти кожній дитині оволодіти новими знаннями, засвоїти, закріпити і навчити застосовувати їх у практичній діяльності.

Важливим показником якості підручника слугує його змістова спрямованість на інтелектуальний розвиток особистості, що відбувається у навчально-виховному процесі. Адже відбір змісту освіти є найважливішою проблемою у педагогічній науці, що актуалізує пошук нових підходів у створенні шкільної книги, підвищує її роль у здобутті якісної шкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як свідчить аналіз теоретичних джерел, підручникотворенню приділяли значну увагу вчені різних історичних періодів, досліджуючи ті чи інші аспекти цього процесу, у тому числі його мету, структуру, функції та особливості змістового наповнення шкільної книги.

© В. В. Мелешко, 2015

У сучасних умовах шкільні підручники зазнають значних змін і трансформацій порівняно з минулими роками, що пояснюється варіативністю навчальних програм, які дають можливість забезпечувати широкий їх вибір. Нове покоління підручників базується на інноваційних підходах до їх конструювання, що здійснюється із врахуванням сучасних вимог до змісту, обсягу та методичних конструктів.

Вітчизняний автор сучасних підручників, відомий вчений М. І. Бурда, зазначає, що шкільний підручник – це книга, в якій систематизовано викладаються основи знань з певної освітньої дисципліни (предмета) на рівні сучасних досягнень науки та культури з урахуванням вікових можливостей учнів і вимог шкільної програми. Шкільний підручник є складовою системи засобів навчання [1, с. 1005].

Системоутворювальним складником змісту підручника є його мета, що розглядається як передбачуваний результат, який досягається у процесі оволодіння та засвоєння змісту. При цьому зміст підручника розрахований на всіх учнів того чи іншого віку дитини і водночас передбачає широкі можливості для використання особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного та інших підходів, що реалізуються через варіативність методик навчання, технологій із врахуванням індивідуальних потреб, можливостей та характеристик окремого учня, його пізнавальних інтересів і здібностей.

Традиційне формулювання загальних цілей підручника – дати нові знання учневі упродовж певного періоду навчання – не охоплює сучасних вимог освітніх стандартів, що стимулює потребу в постійному удосконаленні як його змісту, так і методичного апарату.

Розробники сучасних підручників усвідомлюють той факт, що шкільна книга має відповідати вимогам часу, забезпечувати достатній теоретичний рівень знань школярів, містити матеріал, який допомагає учням правильно формулювати та розуміти нові поняття, робити узагальнені висновки, сприяти практичному використанню здобутих знань.

Аналізуючи процес розвитку теорії підручникотворення, варто повернутися до досвіду відомого педагога К. Д. Ушинського, який вважав, що шкільна книга повинна містити переробку наукових систем на педагогічні, доводячи, що педагогічна переробка науки є обов'язковою умовою успішного та плідного навчання [2, с. 48].

Процес створення шкільних підручників належить до найважливіших проблем теорії навчання, що вимагає від авторів, які його створюють, дотримуватися положень про приналежність шкільної книги до категорії спеціально створеного засобу навчання.

Як зазначає Д. Д. Зуєв, вирішальним у створенні кожного підручника має бути питання, якою мірою підручник, як засіб навчання, зможе виконувати своє призначення у досягненні максимальних результатів начального процесу [3, с. 52].

Зазначені висновки знаходять розвиток і в сучасній теорії підручникотворення. Зокрема, академік, автор багатьох підручників, О. Я. Савченко ствер-

джує, що зміни парадигми шкільної освіти впливають на переосмислення функцій і ролі підручників, активізують пошук нових для досягнення високих результатів навчального процесу, вказуючи на те, що традиційні функції – інформаційна, виховна, розвивальна та ін. – доповнюються ще двома – технологічною та ілюстративною [4, с. 207].

Теоретичне осмислення розвитку поглядів на підручник як засіб забезпечення його засвоєння відображено у дослідженнях Я. П. Кодлюк. Дослідниця здійснила пошук і систематизацію різних теорій щодо типологізації навчальної літератури, подала визначення функцій кожного виду, здійснила опис суттєвих структурних компонентів та вимог до аналізу й оцінювання підручників, що має велике значення для конструювання шкільної книги [5].

Аналіз поглядів учених і дослідників на проблему функціонального призначення підручників свідчить, що, незважаючи на варіативність підходів до створення шкільної книги, формулювання функцій, їхні погляди співпадають: шкільний підручник повинен створюватися як інструмент процесу навчання з характерними для нього ознаками, якостями, властивостями, функціями, спрямованими на допомогу учневі якнайповніше опанувати зміст освіти на певному етапі навчання.

Формулювання цілей статті полягає у висвітленні ролі шкільного підручника та його функцій у навчальному процесі, що здійснюється в умовах сільської школи. Узагальнення наукових поглядів щодо процесу підручникотворення дає можливість зосередити увагу на функціях сучасного підручника та його використання в період переходу на новий зміст освіти та парадигму компетентнісного навчання.

Виклад основного матеріалу. Посилення поліфункціональної ролі шкільного підручника, особливо для учня сільської школи, актуалізує його значущість та підтверджує вагомість у практичному використанні залежно від мети, завдань і змісту навчального матеріалу.

Перевага шкільної книги полягає в тому, що в ній зосереджено значну частину знань, які залишаються необхідними упродовж усього життя. За допомогою підручника учень може засвоювати знання самостійно поза школою, працюючи індивідуально над навчальним матеріалом. Сучасні підручники стали книгами не лише з великою кількістю інформації, що подана для збагачення світогляду учня, поглиблення знань з того чи іншого предмета, водночас вони слугують важелем безпосереднього впливу на логічне мислення дитини. На відміну від книг іншого призначення, інформацію кожного шкільного підручника чітко структуровано за розділами, темами, що дозволяє систематизувати процес засвоєння, диференціювати за вагомістю, значущістю чи іншою потребою.

Обґрунтування ролі шкільного підручника у навчально-виховному процесі знаходимо у дослідженнях вченої, автора підручників Н. М. Бібік, яка наголошує, що якість освіти за методиками її оцінювання, які склалися у світовій практиці, «постає не як сумарний вираз знань і вмінь з предметів навчального

плану, а як інтегрований показник усіх етапів становлення особистості, що охоплює не лише результати навчально-виховного процесу в порівнянні з нормативами, завданнями у стандартах, а й життєвий і навчальний досвід учня, умови й характеристики процесу навчання та виховання» [6, с. 15–19].

Зазначені положення, сформульовані автором, втілено у підручнику «Я у світі» для учнів четвертого класу, що розроблений відповідно до нових державних стандартів початкової освіти у контексті галузі «Суспільствознавство». Зміст зазначеного підручника спрямовано на формування ціннісних орієнтацій учнів, ознайомлення з відомостями про культурну спадщину України, регіону, сім'ї. У доступній формі автором відображено основні властивості та закономірності розвитку реального світу, місце в ньому людини, значущість дотримання соціальних норм, загальнолюдських, загальнокультурних і національних цінностей, народних традицій українського суспільства. Підручник «Я у світі» передусім орієнтований на реалізацію навчальної програми із зазначеного предмета, затвердженої Міністерством освіти і науки України, що спрямовується на соціалізацію особистості молодшого школяра, формування його патріотичних і громадянських якостей.

Враховуючи вимоги навчальної програми із зазначеного предмета, автор керується принципами, що корелюються з теоретичними положеннями до добору тексту, завдань, вправ та ін., що відповідають віковим особливостям молодших школярів, системності, науковості, доступності, цілісності, наступності, емоційності, наочності тощо.

Серед сукупності функцій важливе місце у шкільному підручнику відводиться виховній, що широко використовується вчителями сільських шкіл. Про виховні можливості шкільної книги свідчать вміщені тексти, які спрямовані на реалізацію виховних цілей і сприяють позитивному впливу на формування почуттів патріотизму, національної самосвідомості, гуманістичних загальнолюдських цінностей, життєвих пріоритетів та інших моральних якостей особистості.

Українознавчий характер змісту підручників для початкової школи посилюється доступною для учнів інформацією про видатних українців, що внесли свій вклад у розвиток науки, культури, спорту чи іншої сфери.

Виклад навчального матеріалу та побудова методичного апарату спрямовані на підтримання інтересу до предмета, активізацію переживань, естетичних та інтелектуальних емоцій. Цей процес посилюється завдяки використанню різних рольових позицій, їх зміни, що сприяє розширенню поглядів на світ людей, вчинків, поведінки та їх аналізу, при цьому через прояв емоцій діти освоюють моральні норми і правила співжиття в суспільстві.

Ілюстративний матеріал підручника має також функціональне призначення, розширює уявлення про події, явища, що взаємодіють із навколишнім середовищем, посилює привабливість навчальної книги, розвиває естетичні смаки, стимулює прояв емоційних якостей читача, розвиває інтерес до навчального матеріалу.

Варто зазначити, що категорія педагогічних функцій є однією із центральних у понятійно-термінологічному апараті теорії підручника. Функції у теоретичних джерелах розглядаються як головна форма фіксації змісту й засобу навчання, що слугує певним проектом цілісної навчальної діяльності.

Зміст функцій підручника, його якісні характеристики, взаємозв'язок й ієрархізація не знайшли повного розкриття та завершеного вивчення, а кількість його функцій, що виокремлюються науковцями, коливається в середньому від 7 до 12 назв, що свідчить про багатофункціональну роль шкільної книги. Серед сукупності функцій сучасного підручника у педагогічних джерелах найчастіше дослідники вказують на трансформаційну, інформаційну, функцію систематизації, закріплення й контролю знань, самоосвіти, інтегруючу, координуючу, розвивально-виховну.

Самоосвітня функція підручника, використання його на уроці і в позаурочний час стимулює інтерес до самостійного навчання, самоосвіти, пробуджує в учнів потребу в розвитку пізнавальних, інтелектуальних здібностей, позитивної мотивації до навчання.

Значущість шкільного підручника зростає у класах з малою чисельністю учнів, де він відіграє не лише інформативну роль, але й слугує комунікативним джерелом, що спонукає до активного спілкування дитини під час виконання тих чи інших завдань. Значний обсяг вправ і завдань комунікативного характеру знаходимо в підручниках для молодших школярів «Літературне читання», «Я у світі» та інших.

У змісті підручників та його методичному апараті авторами враховано особливості навчального процесу в малочисельних класах, про що свідчить зміст і характер завдань, вправ, що диференціюються за рівнем складності чи обсягом виконання.

Враховуючи специфіку навчально-виховного процесу у класі з малою чисельністю учнів, автори підручників вмістили достатньо додаткового матеріалу різнорівневого характеру, розрахованого на різні навчальні можливості дітей, передбачили варіативний матеріал для проведення самостійної, групової та індивідуальної роботи, що системно використовуються у малочисельних класах і класах-комплектах. Зазначені О. Я. Савченко, Н. М. Бібік та ін. особливості в повному обсязі враховано у конструюванні нових підручників для початкової школи.

Варто наголосити, що сучасна шкільна книга також слугує джерелом та орієнтиром у побудові уроку, на якому реалізується рівнева диференціація з різним цільовим призначенням, що вимагає обґрунтованого вибору вчителем методичних засобів і прийомів, які тісно пов'язані зі змістом навчального матеріалу, формами організації навчальної діяльності учнів на уроці.

В сучасних умовах інноваційні процеси в сільських малочисельних класах значною мірою орієнтовані на організацію навчального процесу, зокрема на проблеми навчання в різновікових групах, де учні одночасно працюють за різними програмами (2–3 чи 3–4 класів) з певного предмета. З цієї метою нові

підручники допомагають вчителю конструювати урок, ефективно поєднуючи різні форми роботи: індивідуальну, парну, групову, що мінімізують надмірну втомлюваність дітей на уроці, активізують їхні комунікативні якості.

Специфіка навчального процесу в різновікових групах полягає в тому, що методичні прийоми, форми роботи потребують динамічних видозмін, певних модифікацій, поєднань, обумовлених малою чисельністю учнів, що творчо використовуються вчителем на уроці.

Цьому сприяє зміст сучасних підручників, що містять достатньо додаткового матеріалу різнорівневого характеру, розрахованого на різні навчальні можливості дітей. Варіативний матеріал для проведення самостійної роботи передбачено як обов'язковий компонент уроку у малочисельних класах і класах-комплексах.

Навчання в різновікових групах в останнє десятиріччя у сільських малих населених пунктах свою продуктивність підтвердило в навчальних закладах «Школа-родина», де в одному приміщенні одночасно навчаються учні різних класів (від 1-го по 4-й). Варто зазначити, що методика проведення уроків у різновікових групах значно відрізняється від уроків у традиційних класах.

Навчання в різновікових групах призводить до суттєвих змін у плануванні уроку з предмета, професійній діяльності вчителя, що позначається на зростанні його навантаження, особливо на етапі планування та підготовки до уроку одночасно з декількома класами.

Плануючи навчальний процес в малочисельній школі, необхідно дати відповідь на наступні питання:

- Які класи об'єднувати?
- Програми з яких предметів будуть реалізовуватися одночасно?
- Яка динаміка поєднання класів (навчання в одній групі та декількох об'єднаних групах одночасно)?

Важливо, щоб варіанти поєднання різновікових груп були обґрунтовані, виважені та усвідомлені всіма учасниками навчального процесу, при цьому необхідно пам'ятати, що стандартних варіантів не існує. Розробляючи варіанти побудови системи занять в різновікових групах, варто враховувати, що шкільний підручник не втрачатиме своєї значущості, а навпаки – буде слугувати найважливішим засобом навчання.

Учень у підручнику має знайти матеріал до кожної теми для самостійного опрацювання, поглиблення знань та розвитку вмінь. Загалом зміст підручника має пробуджувати інтерес до предмета, сприяти стійкому формуванню пізнавальних якостей, розвивати вміння самостійно мислити, працювати з книгою, розвивати бажання поповнювати свої знання, розширювати предметні компетенції незалежно від форм і способів організації навчального процесу.

Стрімкий розвиток засобів масової інформації, насичення навчального процесу аудіовізуальними й іншими посібниками надають підручнику інтегративних функцій. Адже кіно, радіо, телебачення, періодична преса, науково-популярна та довідкова література наповнюють освітній простір вели-

кою кількістю найрізноманітнішої інформації, причому жодний підручник з ними конкурувати не може. Проте засоби масової інформації часто несуть інформацію, яка не завжди є доступною, зрозумілою для дитини, відповідає її віковим особливостям, а за змістом частіше залишається несистемною, фрагментарною.

Автори сучасних підручників намагаються подати цілісне уявлення про предмет вивчення, зокрема про світ і закони його розвитку, про застосування цих законів у практичній діяльності людини та ін. Сучасна навчальна книга створюється відповідно до освітніх вимог та потреб. У ній на належному науковому і методичному рівні та відповідно до вікових особливостей учнів систематизовано програмний матеріал. Зміст підручника має бути максимально доступний для засвоєння кожною дитиною, що прагне оволодіти новими знаннями, уміннями, навичками, що у повсякденній діяльності трансформуються у компетентності, практичний досвід учня.

Використання підручника в сільській школі є незамінним засобом навчання, оскільки його змістові лінії спрямовані на інтелектуальний розвиток дитини, що формується здебільшого в обмеженому освітньому просторі. Зміст шкільної книги часто вміщує енциклопедичну, довідкову інформацію, адже вона виступає основним джерелом навчання, а вчитель особливо в класі з малою чисельністю учнів відіграє роль тьютора, помічника, який супроводжує навчання дитини, і тільки за потреби доповнює зміст підручника додатковою інформацією.

Шкільний підручник у малочисельних класах допомагає учителеві оптимізувати навчально-виховний процес, диференційовано підходити до поєднання різних форм, методів чи способів навчання.

Структурування навчального матеріалу в підручнику за розділами, темами сприяє широкому використанню на уроці методики дидактичних блокових одиниць, засвоєнню головного, найбільш важливого. Після фронтального опрацювання необхідної інформації проводиться різна за складністю самостійна робота. На цьому етапі цінність підручника зростає, якщо в ньому містяться спеціальні матеріали для самоконтролю та самооцінки, ключі до тестів тощо.

Підручник передбачає систему завдань для проведення самостійної навчальної діяльності, що дуже важливо як для роботи у традиційних класах, так і у класах з малою чисельністю учнів. До таких завдань належать алгоритми виконання дій, зразки послідовності їх виконання, поради. Основні види діяльності позначені певними символами, умовними знаками, доступними інструкціями, які допомагають орієнтуватися у виконанні того чи іншого завдання, вказують на послідовність виконання певних операцій та дій, оцінки явищ тощо. Достатня кількість зразків, завдань різної складності дають можливість учням з різними навчальними здібностями виконувати посильну роботу. Система завдань для самостійного виконання чи із допомогою батьків сприятиме свідомому засвоєнню знань, оволодінню життєвих, соціальних,

громадянських компетентностей молодшими школярами, розвитку їхнього життєвого досвіду, спонукає до самовдосконалення.

Навчальна книга надає можливість успішно здійснювати самоосвітню діяльність учня, розпочинаючи із початкових класів, а в умовах сільської школи шкільний підручник є найважливішим чи, може, й єдиним джерелом інформації.

Висновки. Активізація процесу створення шкільних підручників дозволяє в сільських школах забезпечувати реалізацію принципу варіативності в навчанні, здійснювати різнорівневий підхід у вивченні навчального матеріалу.

В умовах модернізації шкільної освіти функціональне призначення навчальної книги буде постійно змінюватися та розширюватися. З огляду на це процес підручникотворення потребуватиме подальшого розвитку та поглиблення у контексті нових цілей і завдань сучасної стандартизованої шкільної освіти. Особливої уваги та обґрунтувань вимагатимуть функції, що пов'язані з формуванням предметних, ключових та інших компетентностей учнів, сукупність яких передбачена освітніми стандартами, програмними вимогами для різних типів навчальних закладів.

Сучасний підручник як навчальна книга є найважливішим джерелом і засобом навчання в малочисельних класах, що здатний забезпечити результативну взаємодію вчителя та учнів різновікових груп малочисельних сільських шкіл.

Зростання ролі та функцій підручника в реалізації програмних цілей і завдань у різних типах загальноосвітніх навчальних закладах сприятиме підвищенню якості освіти, спонукатиме до пошуку подальших шляхів його удосконалення та розвитку.

Роль нових підручників та варіативність їх використання як основного засобу навчання в сільській школі постійно підвищується, що пов'язано з оновленням змістового наповнення, модернізацією підходів до їх створення. І все це дає змогу з максимальною результативністю використовувати їх в навчальному процесі сільської школи.

Література

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Ушинский К. Д. Собр. соч. / К. Д. Ушинский. – М.–Л., 1952. – Т. 2. – С. 48.
3. Зуев Д. Д. Школьный ученик / Д. Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1983. – 240 с.
4. Савченко О. Я. Концепція нового підручника «Літературне читання» для початкової школи // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [наук. ред. колегія ; ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Вип. 12. – 784 с.
5. Бібік Н. М. Врахування пізнавальних інтересів учнів у підручникотворення / Н. М. Бібік // Підручник XXI століття. – 2003. – № 1–4. – С. 48–52.
6. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті : підручник для магістрів та студентів педагогічних ф-тів / Я. П. Кодлюк. – К. : Інформаційна агенція «Наш час», 2006. – 368 с.

References

1. Entsyklopediia osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy ; hol. red. V.H. Kremen. – K. : Yurinkom Inter, 208. – 1040 s.
2. Ushinskij K. D. Sobr. soch. / K. D. Ushinskij. – M.–L., 1952. – T. 2. – S. 48.
3. Zuev D. D. Shkol'nyj uchenik / D. D. Zuev. – M. : Pedagogika, 1983. – 240 s.
4. Savchenko O. Ya. Kontsepsiia novoho pidruchnyka «Literaturne chytannia» dlia pochatkovoї shkoly // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [nauk. red. kolehiia ; red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2012. – Vyp. 12. – 784 s.
5. Bibik N. M. Vrakhuvannia piznavalnykh interesiv uchniv u pidruchnykotvorennia / N. M. Bibik // Pidruchnyk XXI stolittia. – 2003. – № 1–4. – S. 48–52.
6. Kodliuk Ya. P. Teoriia i praktyka pidruchnykotvorennia v pochatkovii osviti : pidruchnyk dlia mahistriv ta studentiv pedahohichnykh f-tiv / Ya. P. Kodliuk. – K. : Informatsiina ahentsiia «Nash chas», 2006. – 368 s.

Мелешко В. В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА КАК ВЕДУЩЕГО СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

В статье раскрыты проблемы использования школьного учебника, освещена его роль в обучении. Осуществлен анализ теоретических источников, детализирующих специфику процесса обучения в сельской школе, представлен анализ практики конструирования учебников для начального образования. Обосновано ведущую роль школьного учебника как основного средства обучения в традиционных классах и классах с малой наполняемостью учеников. Сосредоточено внимание на ведущих функциях учебника, которые дают возможность успешно реализовывать задачи учебно-воспитательного процесса в сельской школе. Акцентируется внимание на возрастание роли школьной книги в период перехода на компетентностную парадигму образования, новое содержание, что углубляет значимость учебника, расширяет вариативность его функций в осознанном освоении знаний предусмотренных школьными программами.

***Ключевые слова:** школьный учебник, функции учебника, методический аппарат школьной книги, содержание учебника.*

Meleshko V.

THE USE OF MODERN SCHOOL TEXTBOOK AS A LEADING MEANS OF TEACHING IN A RURAL SCHOOL

The article reveals the problems of using a school textbook, lit his role in teaching. The analysis of theoretical sources detailing the specifics of the learning process in rural school, presents an analysis of practice for the design of textbooks for primary education. Proved the leading role of the school textbook as the primary vehicle for learning in traditional classrooms and classrooms with a low occupancy rate of students. Concentrated attention to the leading features of the textbook, which give the opportunity to successfully implement the tasks of the educational

process in rural school. Focuses on the increasing role of school books in the period of transition to a competence paradigm of education, new content that deepens the significance of the textbook, expands the variability of its functions in the conscious development of knowledge of the prescribed curriculum.

Keywords: *school textbook, textbook, teaching apparatus and school books, the content of the textbook.*

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНА СИСТЕМА ЗАДАЧ У СУЧАСНОМУ ПІДРУЧНИКУ ФІЗИКИ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Ю. С. Мельник,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

У статті розкрито суть компетентнісного характеру задачної технології навчання. Визначено дидактичні умови конструювання відповідної системи задач. Встановлено, що використання такої системи у сучасному підручнику фізики старшої школи посилює його діяльнісну спрямованість відповідно до методологічних засад навчання і формування ключових компетентностей учнів.

Ключові слова: *фізична освіта, задачна технологія навчання, система задач, компетентнісна орієнтація, ключові та предметні компетентності, підручник фізики, старша школа.*

Постановка проблеми. У науково-аналітичній доповіді президента Національної академії педагогічних наук України В. Кременя наголошується, що у підручниках для основної та старшої школи компетентнісний підхід до вирішення життєвих задач реалізовано на середньому та низькому рівнях. У підсумкову педагогічну оцінку успішності навчальної діяльності школярів потрапляє лише знаннева складова, а компетентнісна – відсутня. Професійної підготовки авторів часто не вистачає для адекватного відображення у підручнику психологічного компонента більшості ключових компетентностей.

Тому у процесі створення нових підручників особливу увагу належить звернути на забезпечення їхнього компетентнісного спрямування, використання завдань, що передбачають здійснення активної проектної та дослідницької діяльності старшокласників [7].

Нова редакція Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти визначає концептуальні засади реалізації освітньої галузі «Природознавство», мета якої – формування природничо-наукової та відповідних предметних компетентностей як обов'язкових складових загальної культури особистості й розвитку її творчого потенціалу.

Фізичний компонент цієї освітньої галузі забезпечує усвідомлення учнями основ фізичної науки, засвоєння основних понять і законів, оцінювання ролі знань в житті людини і суспільному розвитку, формування наукового світогляду та відповідного стилю мислення, ставлення до фізичної картини світу, розвиток здатності пояснювати природні явища і процеси та застосовувати здобуті знання під час розв'язування задач [4].

Підручник фізики старшої школи має бути своєрідним відображенням сучасної компетентнісно орієнтованої моделі фізичної освіти. Порівняно з іншою навчальною літературою він має специфічні особливості, які обумов-

лені, насамперед, високою місією цього дидактичного засобу та широким спектром функцій, які він виконує в навчанні [6, с. 62]. У підручнику реалізуються переважно інформаційна, розвивальна, формувальна, виховна та управлінська функції. Підручник фізики для старшої школи має збалансувати побудову системи знань з функціональною діяльністю, що забезпечує відповідні вміння їх застосовувати, заохочувати до самостійності й творчості, поглиблювати компетентність тощо [6, с. 63]. Одним із механізмів реалізації цього завдання може стати створення у сучасному підручнику фізики компетентнісно орієнтованої системи задач.

Аналіз останніх досліджень. Проблема формування компетентностей учнів перебуває в центрі уваги дидактів, психологів, працівників методичних служб і вчителів-практиків. Зокрема, предметом досліджень були такі аспекти: психологічні основи формування компетентностей досліджували відомі вітчизняні та зарубіжні вчені (А. Асмолов, Л. Виготський, Н. Кузьміна, А. Маркова та ін.); впровадження засад компетентнісної освіти у навчальний процес (І. Бех, Л. Величко, С. Гончаренко, О. Пометун та ін.); організація компетентнісно орієнтованого навчально-виховного процесу у вищій і середній школі (Ю. Галатюк, І. Зязюн, В. Шарко та ін.); формування ключових компетентностей (Н. Бібік, В. Кремень, О. Савченко, О. Хуторський та ін.); формування фізичної компетентності (П. Атаманчук, О. Бугайов [1], С. Величко, М. Головка [1], Є. Коршак, Л. Непорожня, О. Ляшенко [6], В. Савченко, М. Садовий, В. Сиротюк, М. Шут та ін.).

Проблеми реалізації задачного підходу до навчання фізики досліджували Д. Александров, Г. Альтшуллер, С. Гончаренко, П. Знаменський [5], А. Павленко, О. Сергєєв, М. Тульчинський, А. Шапіро та інші науковці.

Аналіз змісту та структури збірників задач з фізики, розроблених різними колективами й авторами, свідчить, що вони будуються переважно на основі випадкового вибору завдань як за змістом, так і за формою. Тому учням потрібно надати інструмент у вигляді масиву системних компетентнісно орієнтованих завдань, застосування якого сприяло б якісній професійній підготовці, розвитку інтересу до фізичної науки.

Різні думки, ідеї та підходи до формування фізичних компетентностей, визначення їхньої структури, побудови відповідної системи задач свідчать про актуальність цього питання, що потребує додаткового вивчення.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). З огляду на зазначене вище, у статті ставляться завдання обґрунтувати дидактичні умови конструювання компетентнісно орієнтованої системи задач і визначити її роль та місце в сучасному підручнику фізики старшої школи.

Виклад основного матеріалу. Задачний підхід у навчанні фізики в старшій школі – важливий засіб формування ключових і предметних компетентностей учнів. Із становленням і розвитком задачного підходу прослідковується поступальний зв'язок у генезисі навчальної задачі з узагальненою технологією проблемного навчання: життєва реальність – проблемна ситуація – проблема – задача. Поступальне охоплення задачною технологією широкого кола шкільних

предметів (від математики, фізики, астрономії, хімії до біології, географії, історії, мови та ін.) та якісний розвиток діапазону дій (від традиційного розв'язування задач до взаємодії з проектною технологією, компетентнісною спрямованістю) свідчать про компетентнісний характер задачної дидактичної технології.

Методично обґрунтована система компетентнісно орієнтованих задач, спрямованих на встановлення та активацію зв'язків між фізичними поняттями, сприяє формуванню такої моделі предметної області у семантичному просторі суб'єкта навчання, що найбільш точно відображає наявні зв'язки між матеріальними об'єктами фізичної реальності та дає змогу розв'язувати практичні задачі різного рівня складності. Таким способом формуються ключові та предметні компетентності з фізики, здатність розв'язувати життєво важливі завдання, аналізувати і діяти з розумінням фізичної картини світу.

Система задач є невід'ємною складовою будь-якого підручника фізики. На практиці відсоток задач компетентнісно орієнтованого змісту дуже низький. Вони переважно мають абстрактний характер й однакову структуру.

Про це свідчить й аналіз змісту найпопулярніших збірників задач для старшої школи Л. Генденштейна, Л. Кирика [2], В. Демковича, Л. Демкович [3], П. Знаменського [5], А. Римкевича [8] з метою виявлення наявності елементів їх компетентнісної спрямованості. Дані аналізу відображено в табл. 1.

Таблиця 1

Результати аналізу змісту збірників задач для старшої школи

Елементи змісту-задачі	Генденштейн Л., Кирик Л.; 835 задач [2]		Демкович В., Демкович Л.; 1769 задач [3]		Знаменський П.; 812 [5]		Римкевич А.; 1243 задачі [9]	
	К-ть задач	%	К-ть задач	%	К-ть задач	%	К-ть задач	%
1. Опис технічного об'єкту	33	3,95	46	2,60	22	2,71	11	0,88
2. Опис технологічного процесу	22	2,63	15	0,85	25	3,08	44	3,54
3. Опис експериментального методу вимірювання фізичної величини	12	1,43	24	1,36	26	3,20	42	3,38
4. Вимоги обчислення похибки вимірювання	7	0,83	5	0,03	15	1,85	19	1,53
5. Приклади сучасних досягнень науки і техніки	3	0,36	0	0	0	0	0	0

Як стверджує А. Єсаулов, задачі в практиці навчання фізики застосовуються зазвичай для перевірки та закріплення знань. Тому він пропонує впроваджувати такі задачі, які не лише сприяли б закріпленню знань, а й тренували б дослідницький стиль розумової діяльності [9, с. 7].

Учений, спостерігаючи кризу в побудові навчальних задач, констатує, що вони добираються та складаються без урахування інтенсивного формування поступово розвивальної розумової активності учнів, перенасичені зайвою інформацією. Під час розв'язування стереотипних задач не здійснюється абстрагування від початкового формулювання, компетентнісна орієнтація [9, с. 15].

Тому поряд з традиційними, добираються компетентнісно орієнтовані задачі, розв'язування яких забезпечує формування умінь використовувати закони фізики під час вирішення конкретних професійних завдань і потребує специфічних навиків застосування знань з механіки, молекулярної фізики, термодинаміки та інших розділів курсу фізики до аналізу роботи машин, механізмів, виробничої техніки тощо.

Наприклад, у процесі формування предметних компетентностей під час розв'язування задач розділу «Молекулярна фізика й термодинаміка» здійснюється аналіз і розкриваються принципи роботи машин і механізмів на основі відповідних фізичних законів та закономірностей: робота гідравлічного тарану, вітродвигунів, повітряно-струминних форсунок обпилювачів, карбюраторів, обчислення в'язкості крові, різних видів мастил, величини лобового опору автомобілів – рух рідин і газів; термічне оброблення автомобільних і тракторних деталей: азотування, ціанування (цементация), дифузія як засіб переміщення поживних речовин у рослинах, осмос, тургор – основи молекулярно-кінетичної теорії; зростання тиску у циліндрах двигунів внутрішнього згорання внаслідок підвищення температури суміші – закон Шарля (ізохорний процес); у циліндрах карбюраторного або дизельного двигунів у процесі переміщення поршня від нижньої точки до верхньої, об'єм зменшується в 6–7 разів, а тиск збільшується до 10 атм – збільшення тиску газу під час зменшення об'єму; спалах палива під час стиснення повітря в циліндрах дизеля – адіабатний процес; зростання температури повітря під час стиснення суміші під поршнем дизеля, дія вакуум-насосів і вакуум-балонів доїльних установок – властивості газів; капілярність ґрунтів, мастильні речовини – властивості рідин; захист двигунів від перегрівання й збільшення їхньої потужності завдяки використанню алюмінієвої головки блока циліндрів, що має більшу теплопровідність, ніж чавунна – явище теплопровідності; здійснення роботи поршнем двигуна – робота в термодинаміці; передача теплоти навколишньому середовищу під час згорання палива у циліндрі двигуна внутрішнього згорання – кількість теплоти; застосування води в якості охолоджувальної рідини в двигунах внутрішнього згорання – теплоємність; застосування чорних і кольорових

металів та їх сплавів, розтяг стрижнів клапанів розподільного механізму, тросів, згин листів ресор, балок рами автомобіля, осей, кручення частин карданного валу (види деформацій деталей машин) – властивості твердих тіл; урахування теплового розширення поршнів двигунів внутрішнього згорання, регулювання впускних і випускних клапанів, теплові зазори, використання біметалевих пластин у покажчиках повороту автомобіля, температурних реле в інкубаторах, теплицях, індикаторах температури, тиску – розширення тіл під час нагрівання; закипання води у закритих системах охолодження двигунів внутрішнього згорання при температурі 105°–107°С внаслідок підвищення тиску, передбачення заморозків за точкою роси – зміна агрегатного стану речовини.

Компетентісно орієнтовану фізичну задачу розглядаємо як уявну модель певної життєвої ситуації. Дослідження її прикладного характеру, розгортання сюжету, протікання фізичного явища або процесу, визначення змісту діяльності, інформаційної насиченості з точки зору компетентісної цінності покладено в основу розроблення інформаційно-задачної моделі профільного навчання учнів.

Профільне навчання передбачає ознайомлення учнів із елементами і структурою різних видів професійної діяльності. Якщо у традиційній методиці розв’язування задач (прочитати умову, з’ясувати фізичний зміст задачі, виконати математичні перетворення аналітичних виразів відповідно до певного фізичного закону, знайти невідоме, здійснити дослідження вірогідності результату) набувається досвід практичного застосування теоретичних знань, то в процесі профільного – компетентісно орієнтованих.

Побудова інформаційно-задачної моделі ґрунтується на властивостях фізичної задачі відображати виробничі процеси, ситуації, що характерні для багатьох сфер діяльності; інтересах, уподобаннях і здібностях школяра, задоволенні його пізнавальних потреб про майбутню професійну діяльність; особливостях багатьох професій, що передбачають використання фізичних законів і закономірностей, усвідомлення природних явищ і процесів.

В основу інформаційної моделі покладено уявлення про структуру навчально-пізнавальної діяльності учнів під час розв’язування компетентісно орієнтованих задач, яка містить: задачну систему – системи розв’язувача та змісту профільного навчання (рис. 1).

Вивчення внутрішніх зв’язків такої системи дає змогу розкрити сукупність загальних відношень, що виникають під час використання компетентісно орієнтованих задач у навчально-пізнавальній діяльності учнів, а також виділити ті, якими описується стратегія реалізації завдань і функцій профільного навчання.

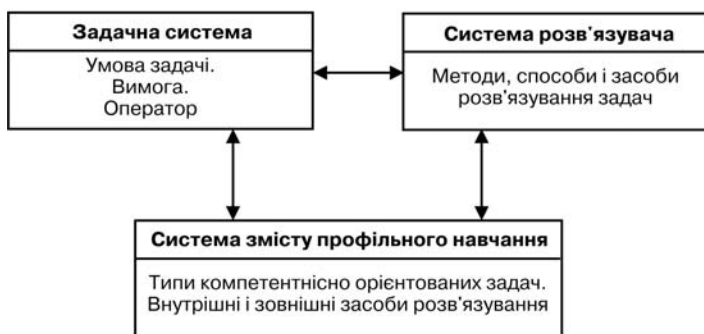


Рис. 1. Структура навчально-пізнавальної діяльності учнів під час розв'язування компетентнісно орієнтованих задач

Інформаційно-задачна модель містить також план дослідження змісту такої задачі, що визначається поетапністю, відповідними методами та «внутрішніми» засобами (психологічними механізмами): виявлення компетентнісно орієнтованого змісту фізичного явища або процесу, типових ситуацій, що можуть бути покладені в основу задачі з конкретним виробничим сюжетом; виокремлення сфер професійної діяльності, що відображені в умові задачі; дослідження компетентнісної насиченості задачі, аналіз результату розв'язку з точки зору реалістичності виробничої ситуації, вірогідності вхідних даних (на цьому етапі може виникнути потреба в корекції умови, переформулюванні та складанні нової задачі).

Традиційна методика навчання доповнюється вміннями добору, складання та розв'язування компетентнісно орієнтованих фізичних задач. Визначення принципів та особливостей їх складання і розв'язування дає змогу узагальнити й упорядкувати засоби і методи підвищення ефективності навчання фізики у старшій школі.

Виокремимо такі дидактичні вимоги до змісту та способів розв'язування компетентнісно орієнтованих фізичних задач: завдання мають бути тісно пов'язані із змістом навчального матеріалу, доповнювати його конкретними прикладами та відомостями, спрямованими на ознайомлення учнів з об'єктивними науковими фактами, методами пізнання природи (принцип науковості); потрібно здійснювати дослідження конкретних об'єктів і явищ, дотримуватися однозначності вхідних і кінцевих величин, запитань та відповідей (принцип достовірності); інформація, що міститься в умові задачі, а також процес її розв'язування мають ґрунтуватися на засвоєних раніше знаннях і відповідати розумовим здібностям учнів певної вікової групи (принцип доступності); кількість компетентнісно орієнтованих завдань має бути достатньою для організації самостійної роботи учнів як у класі, так і в позаурочний час, і охоплювати основні розділи курсу фізики, під час добору

задач мають враховуватися індивідуальні особливості учнів, матеріальна база фізичного кабінету (принцип оптимізації знань); у процесі складання компетентнісно орієнтованих фізичних задач мають розкриватися зв'язки у системах «природа – людина», «природа – техніка», «людина – техніка» (принцип зв'язку навчання з життям); система компетентнісно орієнтованих задач має містити завдання, спрямовані на набуття учнями вмінь моделювати різноманітні виробничі ситуації (принцип систематичності та послідовності); учні мають розуміти зміст задачі, ставити запитання, що спонукають усвідомити її суть, стимулюють до пошуку відповідей (принцип розумової активності); компетентнісно орієнтовані завдання мають сприяти формуванню в учнів практичних умінь і навичок під час складання та розв'язування різних видів фізичних задач (обчислювальних, експериментальних, якісних, творчих, дослідницьких), що розв'язуються різними методами із застосуванням математичного апарату та прийомів науково-дослідницької роботи (принцип поєднання різних методів і форм навчання); наявність збірників задач, технічних і мультимедійних засобів навчання, створення доброзичливих стосунків між суб'єктами освітнього процесу (принцип створення організаційно-педагогічних умов навчання).

Система компетентнісно орієнтованих задач – це спеціально структурована сукупність взаємопов'язаних і взаємозалежних дидактичних одиниць відповідного змісту, що утворюють цілісну єдність і підпорядковані навчально-виховній меті.

Здійснивши систематизацію навчального матеріалу компетентнісно орієнтованого змісту, проаналізувавши закономірності його засвоєння учнями, узагальнивши результати спостережень та експериментального навчання, визначимо загальні вимоги до конструювання системи компетентнісно орієнтованих задач з фізики: мета функціонування; цілісність; наявність різних типів задач і зв'язків між ними; ієрархічна підпорядкованість; зв'язок з навчально-виховним середовищем старшої школи.

В її основу покладено загальнодидактичні принципи цілісності, науковості та доступності, систематичності, творчої активності й самостійності, зв'язку теорії з практикою тощо.

Компетентнісно орієнтовані фізичні задачі використовуються на різних етапах навчально-виховного процесу: створення проблемних ситуацій; повідомлення нових знань; формування практичних умінь та навичок; перевірка глибини та міцності засвоєних знань; повторення і закріплення навчального матеріалу; розвиток творчих здібностей учнів тощо.

Висновки. Використання компетентнісно орієнтованої системи задач у сучасному підручнику фізики старшої школи посилює його діяльнісну спрямованість відповідно до методологічних засад навчання і формування ключових компетентностей учнів. Розв'язування таких задач сприяє засвоєнню знань про стан природного середовища, сферу застосування фізичних законів, усвідомленню органічної єдності людини та природи, цілісності фізичної кар-

тини світу, практичного використання відповідних законів і закономірностей, виявленню ставлення до ролі фізичних знань у житті людини, суспільному розвитку, техніці, становленню сучасних технологій.

Література

1. Бугайов О. І. Нове покоління підручників для профільного навчання фізики у середніх загальноосвітніх навчальних закладах. Яким йому бути? / О. І. Бугайов, М. В. Головка // Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини : зб. наук. праць / [гол. ред. М. Т. Мартинюк]. – К. : Наук. світ, 2006. – С. 28–31.
2. Генденштейн Л. Э. Задачник для общеобразовательных учреждений (базовый уровень) // Физика. 11 класс : В 2 ч. / Л. Э. Генденштейн, Л. А. Кирик, И. М. Гельфгат, И. Ю. Ненасhev ; под ред. Л. Э. Генденштейна. – 2-е изд., испр. – М. : Мнемозина, 2010. – Ч. 2. – 96 с.
3. Демкович А. П., Демкович Л. П. Сборник задач по физике для 8–10 классов средней школы / А. П. Демкович, Л. П. Демкович // Пособие для учащихся. – 5-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1981. – 206 с.
4. Державний стандарт базової і повної загальної освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [//mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/state_standards/](http://mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/state_standards/)
5. Знаменский П. А. Сборник вопросов и задач по физике / [П. А. Знаменский, С. С. Мошков и др.]. – М. : Учпедгиз, 1953. – 192 с.
6. Ляшенко О. І. Вимоги до підручника та критерії його оцінювання. Підручник XXI століття / О. І. Ляшенко // Науково-педагогічний журнал. – № 1–4. – 2003. – С. 60–65.
7. Про зміст загальної середньої освіти : науково-аналітична доповідь / за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : НАПН України, 2015. – 118 с.
8. Рымкевич А. П. Физика. Задачник 10–11 кл. : пособие для общеобразоват. учреждений / А. П. Рымкевич. – 10-е изд., стереотип. – М. : Дрофа, 2006. – 188 с.
9. Эсаулов А. Ф. Проблемы решения задач в науке и технике / А. Ф. Эсаулов. – Л. : ЛГУ, 1979. – 200 с.

References

1. Buhaiov O. I. Nove pokolinnia pidruchnykiv dlja profilnoho navchannia fizyky u serednikh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh. Yakym yomu buty? / O. I. Buhaiov, M. V. Holovko // Umanskyi derzh. ped. un-t im. Pavla Tychny : zb. nauk. prats / [hol. red. M. T. Martyniuk]. – K. : Nauk. svit, 2006. – S. 28–31.
2. Gendenshtejn L. Je. Zadachnik dlja obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij (bazovyj uroven') // Fizika. 11 klass : V 2 ch. / L. Je. Gendenshtejn, L. A. Kirik, I. M. Gel'fgat, I. Ju. Nenashev ; pod red. L. Je. Gendenshtejna. – 2-e izd., ispr. – M. : Mнемозина, 2010. – Ch. 2. – 96 s.
3. Demkovich A. P., Demkovich L. P. Sbornik zadach po fizike dlja 8–10 klassov srednej shkoly / A. P. Demkovich, L. P. Demkovich // Posobie dlja uchashhsijsja. – 5-e izd., pererab. – M. : Prosveshhenie, 1981. – 206 s.
4. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi osvity, zatverdzhenyi postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. № 1392. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: [//mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/state_standards/](http://mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/state_standards/)
5. Znamenskij P. A. Sbornik voprosov i zadach po fizike / [P. A. Znamenskij, S. S. Moshkov i dr.]. – M. : Uchpedgiz, 1953. – 192 s.

6. Liashenko O.I. Vymohy do pidruchnyka ta kryterii yoho otsiniuvannia. Pidruchnyk XXI stolittia / O.I. Liashenko // Naukovo-pedahohichnyi zhurnal. – № 1–4. – 2003. – S. 60–65.

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

8. Rymkevich A. P. Fizika. Zadachnik 10–11 kl. : posobie dlja obshheobrazovat. uchrezhdenij / A. P. Rymkevich. – 10-e izd., stereotip. – M. : Drofa, 2006. – 188 s.

9. Jesaulov A. F. Problemy reshenija zadach v nauke i tehnikе / A. F. Jesaulov. – L. : LGU, 1979. – 200 s.

Мельник Ю. С.

КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ СИСТЕМА ЗАДАЧ В СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНИКАХ ФИЗИКИ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

В статье раскрыта сущность компетентностного характера задачной технологии обучения. Определены дидактические условия конструирования соответствующей системы задач. Установлено, что использование такой системы в современном учебнике физики старшей школы усиливает его деятельностный характер в соответствии с методологическими основами обучения и формирования ключевых компетентностей учащихся.

***Ключевые слова:** физическое образование, задачная технология обучения, система задач, компетентностная ориентация, ключевые и предметные компетенции, учебник физики, старшая школа.*

Melnik Yu.

COMPETENCY-BASED SYSTEM OF TASKS IN MODERN TEXTBOOKS OF PHYSICS OF SENIOR SCHOOL

Essence of the nature character of task technology of studies is exposed in the article. The didactics terms of constructing of the corresponding system of tasks are certain. It is set that the use of such system in the modern textbook of physics of senior school strengthens him basis in accordance with methodological principles of studies and forming of key competencies students. Decision of such tasks assists mastering of knowledge about the state of natural environment, application of physical laws domain, to realization of organic unity of man and nature, integrity of physical picture of the world, practical use of corresponding laws and conformities to law, exposure of attitude toward the role of physical knowledge in life of man, community development, technique, becoming of modern technologies.

***Keywords:** physical education, task technology of studies, system of tasks, the competencies orientation, key and subject competences, textbook of physics, senior school.*

ВІТЧИЗНЯНА ТРАДИЦІЯ ТВОРЕННЯ КУЛЬТУРОЦЕНТРИЧНОГО ПІДРУЧНИКА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ДОСВІД РАДЯНСЬКОГО ПЕРІОДУ

О. Є. Мисечко,

доктор педагогічних наук, професор

У статті розглядається проблема насичення радянських шкільних підручників з англійської мови (1930–1980-х рр.) культурознавчими матеріалами та уміннями соціальної комунікації. Аналіз проблеми здійснюється з метою передачі динаміки та виокремлення періодів розвитку культурознавчого компонента англійськомовних підручників. Наголошено на суттєвих особливостях та інноваціях кожного з виділених періодів.

Ключові слова: *підручник англійської мови, країна-носіїв мови, культурознавчий матеріал, країнознавча тематика, соціальна комунікація.*

Постановка проблеми. Аналіз опублікованих наразі в Україні шкільних підручників англійської мови наводить на думку, що потребу в адекватному відображенні в них актуалізованого в останні десятиліття освітнього курсу на навчання мови в діалозі культур артикульовано наразі переважно в термінах «ознайомлення з культурою країни-носія мови, що вивчається». Проте в сучасній західній лінгвістиці вже давно дискутують щодо необхідності більш адекватної адаптації підручників англійської мови до тієї ролі, яку вона відіграє у світовому співтоваристві, тобто є не лише мовою країн-англофонів, але й усталеним у багатьох сферах життя міжнародним засобом взаєморозуміння між представниками сотень інших країн. У науковий обіг уведено навіть спеціальний термін (Young 2009) – «ELF community of practice» – для позначення спільноти користувачів англійської мови як мови міжнародного спілкування, в якому абревіатура ELF означає «English as a Lingua Franca», виражаючи цим латинізованим терміном впевненість у фундаментальності та загальноновизнаності охарактеризованого таким чином явища [9, с. 146].

Набута впродовж останнього століття нова функція англійської мови спонукає до введення в «тіло» сучасного підручника як пізнавальних країнознавчих матеріалів на рівні знань, так і культурозабарвлених комунікативних ситуацій на рівні умінь соціальної комунікації, що стосуються не лише носіїв англійської мови, але й більш широкого кола культур. Таким чином, у процесі вивчення мови транслюватиметься розуміння того, що англійська мова необхідна не тільки як ключ до культури англійськомовних країн, але й як джерело інформації про культури інших країн і засіб популяризації культурного досвіду своєї власної країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Попри незникаючий інтерес до теми культурологічного потенціалу вивчення мови як у світовій науці (М. Byram, J. Corbett, M. Cortazzi and L. Jin, E. Halland, G. Trager, C. Kramsch, K. Risager, D. Santos, B. Schieffelin and E. Ochs, H. Seeley, H. Starkey, B. Tomalin and, S. Stempleski, B. Whorf та інші), так і серед вітчизняних дослідників (Є. Верещагін та В. Костомаров, Н. Бориско, О. Коломінова, С. Ніколаєва, В. Редько, Ю. Пассов, В. Сафонова, О. Соловова, С. Тер-Мінасова, Г. Томахін та інші) спеціальних ретроспективних розвідок вкрай мало. Малочисельними є й вітчизняні публікації, в яких розглядається історія культурознавчого наповнення шкільного підручника іноземної мови (В. Булгакова, Л. Кравчук, О. Миролюбов, О. Пасічник). Водночас в історії вітчизняного підручникотворення накопичено багаторічний досвід країнознавчого підходу до викладу матеріалу, який попри свою ідентичність з радянською епохою може бути результативно використаний і з метою посилення певних аспектів сучасного міжкультурного змісту навчання мови, і як засторога від повторення попередніх помилок.

Формулювання цілей статті. Метою статті є стисло відобразити динаміку насичення радянських шкільних підручників з англійської мови (1930–1980-і рр.) культурознавчими знаннями та уміннями соціальної комунікації.

Виклад основного матеріалу. На початку 1930-х рр. ситуація з навчальними матеріалами з іноземних мов виглядала надзвичайно складною: старих дореволюційних підручників вже не було, а нових – ще не було. Вітчизняних навчальних книг з англійської мови у другій половині 1920-х рр. не створювалося, тому що англійська мова майже не викладалася і фахівців з її вивчення було дуже небагато.

Постанова ЦК ВКП(б) від 25 серпня 1932 р. «Про навчальні програми в початковій і середній школі» не лише ввела іноземну мову до переліку основ наук, обов'язкових для вивчення кожним школярем, але й сприяла популяризації англійської мови. У цей час з'являються перші підручники англійської мови, вивчення якої розпочиналося з п'ятого класу. Їх культурознавчий потенціал регулювався державними навчальними програмами і не виходив за вузькі межі класово-орієнтованого країнознавства. Пояснювальна записка до програм з іноземних мов, виданих у 1933 та 1934 р., щодо тематики навчального матеріалу розтлумачувала, що вона «повинна відбивати історію, географію країни, мова якої вивчається, а так само побут та революційну боротьбу пролетаріату» [5, с. 26]. Країнознавчі знання мали бути за своєю суттю «радянськими та революційними» і сприяти «утворенню комуністичного світогляду». Поза увагою залишалася багатовікова культурна спадщина англословних народів, натомість актуалізувалися факти з життя робітничого класу з метою «інтернаціонального зближення людей».

З посиленням у Радянському Союзі тоталітарного тиску у шкільних навчальних програмах 1936–1937 рр. на необхідності ознайомлення учнів з культурою країни, мова якої вивчалася, вже не наголошувалося, хоча побіжно

пропонувалося застосовувати для навчання усного мовлення картинку, які б знайомили з культурою країни-носія мови, її життям, промисловістю, сільським господарством чи відображали сцени з історії країни та художніх творів зарубіжних письменників. Натомість у країнознавчому аспекті навчання іноземних мов цих років міцно утверджувалася радянська тематика: революційні свята; життя колгоспного села; досягнення в культурі, науці, техніці; події соціально-побутового та політичного характеру; робітничий рух. Лише у IX та X класах відбувалося знайомство з класичною світовою літературою та сучасними пролетарськими письменниками – під кутом зору того, як у літературі відображалися буржуазна революція й класова боротьба. Підручники з англійської мови, що саме почали видаватися, неухильно слідували цій тенденції. Так, якщо у другій частині підручника О. Ф. Буштуєвої (1934 р.) з трьох розділів лише один був присвячений радянській тематиці, то у третій (1937) – вже у всіх розділах відображалася радянська дійсність [2, с. 190].

Оскільки зі шкільної програми з іноземних мов 1938 р. тематика про країни-носії мови зникла майже повністю, то на кінець 1930-х рр. у відповідних підручниках «тенденція підбору текстів, що відображали події радянської дійсності, остаточно взяла гору» [2, с. 192]. Читання таких текстів виконувало не освітню, а суто ідеологічну функцію засобу виховання безмежної любові та відданості соціалістичній батьківщині, комуністичній партії і «вождю трудящих усього світу – Сталіну». Читання художніх текстів мало пробуджувати прагнення «йти за прикладом героїв і кращих людей нашої країни» і почуття «солідарності з трудящими всього світу, що борються за визволення з-під гніту капіталізму». Якщо у V–VII класах ще допускалося оглядове ознайомлення учнів з природою інших країн чи життям і працею трудящих в капіталістичних країнах, то в навчальних матеріалах для старших класів абсолютним було зростання значення радянських реалій – життя і діяльності керівників партії та уряду, Червоної армії, успіхів соціалістичного будівництва та радянської героїки. Відбувалося тенденційне насичення підручників ідеологічно витриманими текстами-перекладами російськомовних агітаційних матеріалів. Освітній потенціал, який могли б містити в собі тексти про культурні особливості іншомовних країн, взагалі не реалізовувався.

У виданих відповідно до програми 1938 р. підручниках Ю. І. Годлінник і М. Д. Кузнець для VI класу і К. Нолле-Нестерової для VII класу приводом для згадування про англомовні країни були лише окремі тексти для класного або домашнього читання, що розташовувалися в додатках до підручників і призначалися для читання учнями за власною ініціативою або як додаткове завдання учителя. Натомість, учні читали тексти і завчали напам'ять лозунги та патріотичні пісні про революційні свята й річниці, громадянську війну, піонерський рух тощо. Внаслідок поступової самоізоляції Радянського Союзу від зовнішнього світу будь-яку інформацію про західні країни було видалено з навчального процесу. Навіть у тогочасному обговоренні в фахових публікаціях ролі позакласного читання у навчанні іноземної мови замовчувалося

його значення як джерела країнознавчої та культурознавчої інформації про країни, мова яких вивчалася. А популярні в той час у світі словники англійської мови Торндайка, Дьюї, Хорна, Фосетта були оголошені непридатними для застосування в радянських умовах через «їх насиченість буржуазною ідеологією, зумовленою самим відбором джерел і класовою спрямованістю тієї школи, для якої призначені ці словники» [1, с. 103].

На початок 1940-х рр. викладання англійської мови у школі здійснювалося за стабільними підручниками, проте підготовленими для різних класів різними авторами: у V і VI класах – Ю. Годліннік і М. Кузнець, у VII і VIII – К. Нолле-Нестеровою, у IX – А. Ландою і М. Лебединською, у X класі – Н. Єгоровою та І. Стрижалковською. Ці ж підручники, доповнені військовою тематикою, залишалися чинними і у воєнний період.

Напружені міжнародні стосунки повоєнного періоду, що переросли в стан холодної війни і вибудову залізної завіси між країнами новоутвореного так званого «соціалістичного табору» і розвиненими капіталістичними державами, призвели до того, що об'єктивна інформація про життя на Заході майже не проникала по інший бік завіси. Відповідно, зміст англійських підручників продовжував концентруватися на радянському країнознавстві. Разом з тим зростання ролі англійських країн у структурі міжнародних політичних, економічних, торговельних відносин спонукало до більшої популяризації англійської мови в Радянському Союзі на державному рівні. У 1947 р. уперше частка англійської мови у міських загальноосвітніх школах була встановлена на рівні 45 % від загальної кількості учнів і значно випередила інші іноземні мови. Почали відкриватися перші школи з викладанням предметів англійською мовою [3].

Свідомо-порівняльний підхід, закріплений у шкільній програмі з іноземних мов 1949 р., зосереджувався на порівнянні суто лінгвістичних явищ рідної й іноземної мов і жодним чином не поширювався на проведення культурних паралелей між рідною країною та країною-носієм іноземної мови. Однак певні зміни у культурознавчому наповненні змісту іншомовного матеріалу на початку 1950-х рр. таки окреслилися. Зокрема, в нових програмах з'явилися рекомендації підбирати такі автентичні художні тексти для читання і тематичного вивчення в старших класах, які б знайомили учнів з літературою, історією, географією та культурою народу-носія мови. Проте, як і раніше, ознайомлення учнів із зарубіжною літературою виступало засобом ідейно-політичного виховання.

Нова шкільна програма з іноземних мов 1954 р., створена на суспільно-політичному тлі хрущовської «відлиги» та поживленні міжнародних контактів і обмінів делегаціями, спонукала до появи нової серії підручників з англійської мови. Як відгук на нову реальність, з другої половини 1950-х – початку 1960-х рр. у СРСР розпочалася розробка підручників, більш відкритих до навчання усного мовлення та наповнення країнознавчою тематикою і текстами, що знайомили з побутом і культурою країн, мова яких вивчалася (VIII–X класи), чи

були уривками з автентичних художніх текстів іноземних авторів середнього рівня складності (IX–X класи).

Аналіз підручників автора О. С. Ханової, створених у цей час для шкіл з викладанням деяких предметів англійською мовою, демонструє цілу низку нових явищ культурологічного характеру. Насамперед, помітним є те, що, починаючи з перших років вивчення мови, імена дітей-персонажів підручників подаються за англомовним зразком, таким чином призвичаюючи дітей до іншомовного звучання власних назв і створюючи атмосферу перебування в іншомовному культурному середовищі. Відчувається і зміна ціннісних орієнтирів. У змісті текстів починає звучати нечуваний для попередніх десятиліть мотив дружнього ставлення до британських дітей (загалом, а не лише дітей трудящих), а у складі підручників з'являються зразки листування із зарубіжним товаришем і ведення телефонної розмови англійською мовою. Більш урізноманітненим став і перелік художніх творів англомовних авторів в обов'язковій частині цих підручників; у додатках подавалися англомовні вірші.

Схожі риси спостерігаються і в популярних підручниках для VI та VII класів звичайних загальноосвітніх шкіл авторства О. В. Белової та Л. Р. Тодд.

Водночас поряд з усе ще домінуючою експліцитно вираженою пропагандистсько орієнтованою радянською країнознавчою тематикою текстів у тогочасних підручниках застосовувався прийом імпліцитного ідейно-виховного впливу на свідомість учнів через спеціально підібраний соціально-політичний контекст мовних вправ для опрацювання фонетичного чи граматичного матеріалу (наприклад, у реченнях типу «Які щасливі діти в СРСР!» чи «Радянський Союз – найкраща країна в світі» тощо).

У 1961–1963 рр. у центрі фахового науково-педагогічного обговорення на сторінках журналу «Иностранные языки в школе» постала проблема розроблення принципово нових вимог до іншомовних підручників і вдосконалення практики їх написання. Одним з найбільш показових свідчень зміни акценту щодо вивчення культури країн-носіїв мови є, на нашу думку, заміщення в програмі 1960 р. ідеологеми «солідарність з трудящими інших країн» на вислів «повага до інших народів», в якому бачимо відхід від класової сегрегації громадян на «трудящих» і «багатіїв» та від домінування ідеологічних мотивів у загальнолюдських стосунках. Почав викристалізовуватися погляд на іноземну мову як на засіб спілкування, «полегшення взаєморозуміння» і «встановлення дружніх ділових і культурних зв'язків» між народами. Тексти для читання мали не лише висвітлювати життя радянської країни і знайомити з побутом, звичаями, культурою та географією країни, мова якої вивчається, але й «містити лексику, що широко вживається в сучасній іноземній мові», тобто відображати актуальні соціолінгвістичні норми [4, с. 7–8]. Особлива увага тематиці, що знайомила з побутом і культурою народу-носія мови, надавалася в IX–X класах – через читання оригінальних і частково адаптованих уривків із творів «передової класичної і прогресивної сучасної літератури і статей науково-популярного характеру» [4, с. 50].

Ці нові тенденції одразу знайшли своє втілення в нових підручниках з англійської мови, виданих на початку 1960-х рр. (наприклад, підручники А. А. Вейзе та Б. Ю. Зарубіна для X (1960 р.) і перероблений для IX (1963 р.) класів). Кількість прорадянських текстів у цих підручниках була значно меншою, ніж у попередні десятиліття. Проте вони, як і раніше, мали агітаційно-пропагандистський і виховний характер. У практику викладання вводилися ідеологічно спрямовані тексти публіцистичного характеру, написані за матеріалами, надрукованими в радянській і зарубіжній комуністичній пресі.

У цей же час було чітко визначено необхідність відмови від традиції написання підручників для різних класів різними авторами і підтримано стратегію створення цілісної серії шкільних підручників єдиним колективом авторів за єдиним планом і з чіткою наступністю та координацією змісту підручників для кожного класу. Наголошувалося, що підручники нового типу мають містити достатньо ілюстративного матеріалу, який би надавав певні наочні уявлення про культуру і побут народу/народів-носіїв мови. Значна увага у підручниках почала приділятися вправам з фонетичного й інтонаційного оформлення усного мовлення; тексти супроводжувалися транскрипцією власних імен і назв, які допомагали правильно відтворювати культурні реалії англійської країни; випускалися серії грамплатівок з автентичними зразками мовлення (наприклад, до підручників англійської мови для VI й VII класів О. В. Белової та Л. Р. Тодд).

Новою рисою цього періоду стало надання культурологічному компоненту підручників більш виразного прагматичного характеру. Це виражалося не лише у залученні більш сучасної іншомовної лексики, а й у значно ширшому використанні діалогічної форми мовлення, наближеної до автентичного мовлення носіїв мови, і таких практичних умінь міжкультурного спілкування, як листування.

У 1970–1980-х рр. розвиток у Радянському Союзі культурознавчого напрямку в іншомовній освіті суттєво поживався під впливом лінгвокраїнознавчої теорії В. Г. Костомарова та С. М. Верещагіна, яка пояснювала семантику мови крізь призму генезису та функціонування культури і вводила в науковий та освітній обіг поняття національно-культурно забарвленої лексики і фонових знань, які відображають специфіку мови як джерела і передавача матеріальної та духовної культури народу-носія мови. Ця теорія дала вітчизняній методиці навчання іноземних мов поштовх до активного застосування вербальних і невербальних країнознавчих явищ у процесі вивчення іншої мови і ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчалася.

У 70-х і особливо у 80-х рр. ХХ ст. у результаті посилення уваги до національно-культурного аспекту вивчення мови суттєво змінилися погляди на залучення текстів, пов'язаних з описом життя, побуту країни-носія мови. Нові шкільні підручники англійської мови почали наповнюватися значно більш різноманітними країнознавчими текстами, ніж попередні. Зростання частки країнознавчого матеріалу відбувалося вже не стільки за рахунок збільшення

кількості літературних творів англomовних авторів, скільки завдяки більш детальному розгляду історичних і географічних довідок, побутових деталей, видатних персоналій, туристичних приваб, національних святкувань, культурного, економічного та політичного життя як Великої Британії, так й інших англomовних країн.

Перелік приблизної тематики у шкільній програмі для IX–X класів на 1971/1972 н.р. вивів з напівтемряви ще нещодавно замовчувані теми промисловості, сільського господарства, науки, мистецтва, літератури, життя молоді за кордоном. Проте, як і раніше, акцентувалася не загальноосвітня, а виховна мета культурознавчого компонента, що виражалося в наступному формулюванні: «При вивченні іноземної мови в старших класах розширюються виховні завдання, так як рівень мовної підготовки учнів дає змогу глибше знайомити їх з історією, географією, культурою і політичним життям народів країн, мова яких вивчається» [6, с. 3].

В одній з найбільш успішних у 70–80-х рр. серій навчально-методичних комплексів (НМК) з англійської мови для V–X/XI класів, створених А. П. Старковим і Р. Р. Діксоном, автори відмовилися від деяких зовнішніх індикаторів «іншості» (наприклад, практики називання радянських громадян англomовними іменами) і значно посилили змістовну сторону культурознавчого компонента підручників. Тексти для читання в них мали стійку загальноосвітню культурологічну спрямованість. Одні з них були пізнавального призначення («пізнавальне читання», як його називав А. П. Старков), навчали здобувати нові факти і як ніколи раніше детально інформували учнів про англomовні країни – Велику Британію, США, Канаду, Австралію та Нову Зеландію, а інші – несли ідеологічне навантаження пропагування радянських цінностей Радянського Союзу як державного утворення. Третю групу становили публіцистичні тексти суспільно-політичного, антикапіталістичного й антивоєнного характеру (статті з газет «Morning Star», «Daily World», «Canadian Tribune», «Moscow News»). Як висловилися автори іншого поширеного впродовж 70-х рр. НМК з англійської мови Г. М. Уайзер, С. К. Фоломкіна, А. Д. Климентенко, газетний матеріал, особливо суспільно-політичної спрямованості, був «одним із самих дієвих засобів формування в учнів комуністичного світогляду» [8, с. 20].

У підручниках А. Старкова та Р. Діксона для VIII–X класів було запроваджено таку новинку, як біографічні тексти про визначних особистостей-вихідців з англomовних країн. Окрему складову частину підручників становила «Книга для домашнього читання». Автори позиціонували її як коротку хрестоматію англійської літератури і засіб загальної освіти учнів («літературне читання»). Відмінною від попередніх років рисою був передтекстовий коментар, який містив портрет автора, стислу біографічну інформацію та коротку характеристику творчості.

Запровадження у цій серії підручників комунікативних ситуацій як мети і засобу навчання усного мовлення сприяло розвитку і країнознавчих знань,

і соціокультурних умінь написання листа/телеграми англійською мовою, поведінки у магазині, бібліотеці, на пошті, у білетній касі тощо. Таким чином учнів IX–X класів спонукали до обговорення країнознавчих фактів із власного досвіду чи місцевих культурних артефактів. Уперше учням пропонувалося порівняти культурні особливості різних країн.

У цих підручниках значно інтенсивніше, ніж у 50–60-х рр., залучався мовний матеріал до формування в учнів внутрішніх оціночних ставлень до своєї країни і країн-носіїв мови. При опрацюванні граматичних структур і лексичних одиниць учням постійно пропонувалися речення з соціополітичним і соціокультурним контекстом. Особливо активно це відбувалося в роботі над словотворчими елементами, конвертованими і багатозначними словами, словами-інтернаціоналізмами. Автори пояснювали це необхідністю підготувати учнів до читання суспільно-політичних і науково-популярних текстів [7, с. 63].

Відмінною рисою НМК 1970-х рр. було включення до них спеціально підготовлених наочних посібників (у тому числі географічних карт країн, мова яких вивчалася) як супроводу до текстів для пізнавального читання та діафільмів і кінофільмів, у тому числі країнознавчих.

Пізнавальний потенціал країнознавчого матеріалу, який упродовж 1970-х рр. активно демонструвався у підручниках з іноземних мов, нарешті було офіційно визнано та відзначено лише на початку 1980-х років. У шкільних програмах з іноземних мов, виданих у 1980-х рр., уперше поряд з ідеологічною та виховною почала декларуватися пізнавальна функція країнознавчого матеріалу – розширення кругозору й інформаційне збагачення учнів завдяки відомостями про географію, історію, мистецтво та літературу, побут і традиції, досягнення науково-технічного прогресу в країнах, мова яких вивчається. Відзначався також позитивний вплив іншомовної освіти на оволодіння рідною мовою та загальну філологічну культуру учнів – як засобу збагачення уявлень про мову як суспільне явище.

У процесі реформування системи народної освіти в середині 1980-х рр. та в зв'язку з переходом до 11-річної шкільної освіти НМК А. П. Старкова і Р. Р. Діксона, які з початку 1980-х рр. стали безальтернативною серією шкільних підручників з англійської мови, було дещо перероблено. Щодо країнознавчого компонента цих підручників можна відзначити такі зміни: кількість країнознавчих текстів про соціокультурні реалії, персоналії, актуальні науково-технічні, культурні, соціально-політичні явища у Радянському Союзі й англійських країнах в основній частині книги для учня значно зросла, у той час як обсяг газетних матеріалів відчутно зменшився. Окремим розділом підручника – «Reader» – стали тексти для додаткового домашнього читання, що містили факти з історії Великої Британії; оповідання про відомих особистостей, героїчні справи радянських людей; міфологізовані розповіді з життя В. Леніна; уривки з класичних і сучасних літературних творів британських, американських, австралійських авторів, перелік яких було суттєво розшире-

но. З'явилися нові змістові мотиви у тематиці текстів, що засвідчували появу нових гуманістичних цінностей у міжнародних відносинах, наприклад: тема боротьби за мир і дружбу між народами; посилення на спільну боротьбу СРСР і США проти фашизму в роки війни; тема захисту навколишнього природного середовища від забруднення як глобальної світової проблеми; позиціонування великих народногосподарських економічних перспектив СРСР як умови покращення життя радянських людей і зміцнення відносин з іншими державами. Учні вперше дізнавалися з підручника для X класу про існування британського й американського варіантів англійської мови.

Висновки. Отже, підсумовуючи результати розвитку культурознавчого компонента у шкільних англійських підручниках упродовж 1930–1980-х рр., варто виокремити такі періоди цього розвитку:

- 1930-і – перша половина 1950-х рр. – час домінуючої «совєтизації» змісту та посилення ідейно-виховної функції країнознавчого матеріалу підручників, який подавався суто на рівні знань; жодних спроб формування умінь культуровідповідної соціальної комунікації не було;

- друга половина 1950-х – 1960-і рр. – період, позначений хвилею зростаючого інтересу до країн-носіїв мови і появою низки культурознавчих інновацій: намагання змоделювати наближене до автентичного англійське середовище; поява текстів про країну, мова якої вивчалася; збільшення й урізноманітнення переліку англійських авторів і літературних творів для читання (прозових і віршованих); перехід від суто мовного до елементів мовленнєвого підходу в навчанні і початок формування практичних мовленнєвих умінь, що забезпечують культуру усного та письмового спілкування; постановка проблеми створення підручників-навчальних комплексів і їх наповнення наочним країнознавчим матеріалом;

- 1970–1980-і рр. – період розвитку культурологічного компонента підручників у контексті теорії лінгвокраїнознавства, для якого характерним стало: розширення елементів соціокультурного фону в процесі навчання мови, значне збільшення обсягу, урізноманітнення характеру (тексти-листи, тексти-газетні публікації, тексти-біографічні виклади тощо) і тематики країнознавчих та культурознавчих текстів; перехід до використання країнознавчого тексту як пізнавальної цінності; значне розширення переліку авторів художніх творів для читання; незмінність ідеологічного підтексту країнознавчої інформації та спрямованості на пропагування й виховання комуністичного світогляду; формування в учнів внутрішніх оціночних ставлень до своєї країни і країн, мова яких вивчалася; початок формування умінь культуровідповідної поведінки у комунікативних ситуаціях; випуск зображувальної наочності й активне залучення технічних засобів навчання для демонстрування країнознавчої інформації; подача культурознавчої інформації не лише в діахронічному вимірі як історичних фактів, але й у синхронічному вимірі як сучасних подій у житті своєї країни і країн-носіїв іноземної мови.

Відзначимо також, що в культурознавчій площині радянські підручники англійської мови були сфокусовані суто на монолінгвальній перспективі застосування цієї мови (як першої/рідної мови в англійських країнах),

натомість мультикультурна перспектива використання англійської мови як світової мови, мови міжнародного спілкування з носіями інших мов жодним чином не окреслювалася.

Література

1. Грузинская И. А. Методика преподавания английского языка в средней школе / И. А. Грузинская. – 3-е изд., исправл. и дополн. – М. : Госучпедгиз, 1938. – 192 с.
2. Миролубов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам : монография / А. А. Миролубов. – М. : СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. – 447 с.
3. Мисечко О. Є. Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок ХХ ст. – початок 1960-х років) : монографія / О. Є. Мисечко. – Житомир : Полісся, 2008. – 528 с.
4. Програми з іноземних мов для восьмирічних та середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл з виробничим навчанням на 1960/1961 н.р. V–X класи. – К. : Радянська школа, 1960. – 67 с.
5. Програми початкової і середньої школи : збірник. – Х. : Радянська школа, 1934. – Ч. III. – 35 с.
6. Программа средней школы на 1971/1972 учебный год. Иностранные языки. IX–X классы. – М. : Просвещение, 1971. – 29 с.
7. Старков А. П. Учебник английского языка для IX класса / А. П. Старков // Иностранные языки в школе. – 1973. – № 3. – С. 53–67.
8. Уайзер Г. М. Учебник английского языка для X класса / Г. М. Уайзер, С. К. Фолмкина, А. Д. Климентенко // Иностранные языки в школе. – 1974. – № 3. – С. 15–25.
9. Young R. Discursive practice in language learning and teaching / R. Young. – Chichester : Wiley-Blackwell, 2009.

References

1. Gruzinskaya I. A. Metodika prepodavaniya angliyskogo yazyka v sredney shkole / I. A. Gruzinskaya. – 3-e izd., ispravl. i dopoln. – M. : Gosuchpedgiz, 1938. – 192 s.
2. Miroyubov A. A. Istoriya otechestvennoy metodiki obucheniya inostrannym yazykam : monografiya / A. A. Miroyubov. – M. : STUPENI, INFRA-M, 2002. – 447 s.
3. Mysechko O. Ye. Formuvannya systemy fakhovoyi pidhotovky vchytelya inozemnoyi movy u pedahohichnykh navchal'nykh zakladakh Ukrayiny (pochatok XX st. – pochatok 1960-kh rokiv) : monografiya / O. Ye. Mysechko. – Zhytomyr : Polissya, 2008. – 528 s.
4. Prohramy z inozemnykh mov dlya vos'myrichnykh ta serednykh zahal'noosvitnykh trudovykh politekhnichnykh shkil z vyrobnychym navchanniam na 1960/1961 n.r. V-X klasy. – K. : Radyans'ka shkola, 1960. – 67 s.
5. Prohramy pochatkovoyi i seredn'oyishkoly : zbirnyk. – Kh. : Radyans'ka shkola, 1934. – CH. III. – 35 s.
6. Programma sredney shkoly na 1971/1972 uchebnyy god. Inostrannyye yazyki. IX–X klassy. – M. : Prosveshcheniye, 1971. – 29 s.
7. Starkov A. P. Uchebnik angliyskogo yazyka dlya IX klassa / A. P. Starkov // Inostrannyye yazyki v shkole. – 1973. – № 3. – S. 53–67.
8. Uayzer G. M. Uchebnik angliyskogo yazyka dlya X klassa / G. M. Uayzer, S. K. Folomkina, A. D. Klimentenko // Inostrannyye yazyki v shkole. – 1974. – № 3. – S. 15–25.

9. Young R. Discursive practice in language learning and teaching / R. Young. – Chichester : Wiley-Blackwell, 2009.

Мисечко О. Е.

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ТРАДИЦИЯ СОЗДАНИЯ КУЛЬТУРОЦЕНТРИЧЕСКОГО УЧЕБНИКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: ОПЫТ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА

В статье рассматриваются проблемы насыщения советских школьных учебников по английскому языку (1930–1980-е гг.) культуроведческими знаниями и умениями социальной коммуникации. Анализ проблемы осуществляется с целью передачи динамики и выявления периодов развития культуроведческого компонента англоязычных учебников. Выделяются существенные особенности и инновации каждого из периодов.

***Ключевые слова:** учебник английского языка, страна изучаемого языка, культуроведческий материал, страноведческая тематика, социальная коммуникация.*

Misechko O.

DOMESTIC TRADITION OF DESIGNING CULTURE-CENTRED ENGLISH TEXT-BOOK: SOVIET PERIOD EXPERIENCE

The article deals with the problem of including culture-focused knowledge and skills of social communication into the Soviet school text-books for learning English (1930–1980). The problem has been analyzed with the aim to investigate the dynamics of the development of the country-study component of the English school text-books. Several periods of this development have been singled out: the 1930s–first half of the 1950s – as a period of «sovietisation» of the text-books' content and raising the ideological perspective of the country-study material; second half of the 1950–1960 – as a period of growing interest towards the English-native countries and of incorporating a series of novelties into the cultural component of the text-books; the 1970–1980 – as a period of rapid development of the cultural component in the context of the theory of lingual country-study by Vereschagin and Kostomarov. Peculiarities of every period have been distinguished.

***Keywords:** English text-book, English-native country, cultural material, country-study topic, social communication skills.*

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО СЛОВНИКАРСТВА МАЙБУТНІМИ УЧИТЕЛЯМИ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Т. М. Мішеніна,

доктор педагогічних наук

У статті обґрунтовано систему завдань, спрямованих на вироблення умінь роботи зі словниками з урахуванням практичного словникарства та металекографії у змісті навчального посібника нового покоління «Культура мовлення». Система вмінь передбачає роботу з екземпліфікацією, зі здійснення філіації й семантизації, спостереження за динамічними процесами в мовній системі, формування й подальшому аналізу текстового корпусу.

Ключові слова: *майбутні вчителі філологічних спеціальностей, українське словникарство, компетентісний підхід, лінгводидактика, металекографія.*

Постановка проблеми. Зміст фахової підготовки майбутніх учителів філологічних спеціальностей передбачає оволодіння вміннями та навичками роботи зі словниково-довідковою літературою. Така робота передбачає роботу із: 1) фаховою термінологією (передбачає розвиток лінгводидактичної компетенції; задля задоволення професійних потреб і забезпечення належної культури фахового спілкування майбутньому вчителю-словесникові необхідно засвоїти значну кількість нових термінів, що в останні десятиліття значною мірою зазнали структурно-семантичних трансформацій та оновлення); 2) словниково-довідковою літературою (вироблення інформаційної грамотності майбутнього фахівця).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні питання термінології та термінознавства порушували у своїх працях мовознавці І. Білодід, Р. Будагов, В. Виноградов, В. Винокур, Б. Головін, В. Даниленко, П. Дудик, М. Жовтобрюх, М. Зарицький, І. Ковалик, Т. Панько, О. Пономарів, О. Реформатський, Л. Симоненко, О. Суперанська, С. Шелов. Лінгвістичні основи роботи з фаховою термінологією розглядали методисти Л. Барановська, О. Горюшкіна, В. Павлов, Н. Остапенко, М. Пентиліук, М. Шкільник [2; 4; 5].

Особливістю словникової роботи майбутніх філологів в умовах ВПНЗ є те, що в ній поєднується вивчення стану досліджуваної проблеми в сучасній мовознавчій (літературознавчій) думці, методичній теорії та шкільній практиці, а також з'ясування тенденцій, констатація етапу розвитку мовних (літературних) явищ; проведення педагогічного експерименту (з методики викладання). Оволодіння категорійно-методичним апаратом сприяє формуванню предметної компетентності майбутніх фахівців філологічного напрямку.

Аналіз досліджень з окресленого питання дозволяє зробити висновок про необхідність у виробленні умінь та навичок майбутніх філологів працювати зі словниково-довідковою літературою задля розв'язання фахово орієнтованих завдань.

Формулювання цілей статті. *Мета статті* – обґрунтувати систему роботи зі словниками майбутніх учителів філологічних спеціальностей у змісті фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Уміння працювати зі словниковою статтею передбачає розмежування головної та другорядної інформації, постановку питання щодо екземпліфікації та дефініції, аналіз мовних явищ (наприклад, багатозначності, омонімії, синонімії тощо).

Уміння працювати з позатекстовими компонентами передбачає користування умовними скороченнями, так званими ремарками; роботу з таблицями і схемами, ілюстративним матеріалом; розв'язання фахово спрямованих завдань, побудованих на основі використання словникових статей.

З огляду на те, що сучасна лексикографія зазнає суттєвих трансформацій, зокрема ідеться про інтенсивний розвиток корпусної лінгвістики, окремого розгляду потребує питання вироблення умінь та навичок щодо орієнтування в категорійному апараті (уміння орієнтуватися у структурі словниково-довідкової літератури; уміння орієнтуватися у шрифтах, виділеннях в електронному форматі).

Вивчення українського словникарства має передбачати у змісті підручника нового покоління для філологів етапність у розвитку українського словникарства, оскільки маємо на сучасному етапі інформатизації розмежування класичної та корпусної (комп'ютерної) лексикографії, що передбачає різні види робіт зі словниковим матеріалом.

Нині розмежовують *традиційну* – *комп'ютерну* – *корпусну* лексикографію у зв'язку з переходом до епохи інформатизації; відповідно, машинної ідеології й технології [1; 3].

Класична (традиційна) лексикографія – це галузь мовознавства, пов'язана з теорією лексикографічної параметризації мови, що базується на класичних дослідницьких методах словникового опису. Нині класична лексикографія існує у двох формах – паперова і комп'ютерна.

Комп'ютерна лексикографія є спеціальним напрямом у практичній лексикографії з власними підходами не лише до подання, але й до змісту словника; розділ прикладної лінгвістики, присвячений теорії та практиці створення мовноорієнтованого машинного продукту лексикографічного типу – програм оброблення тексту, баз даних, корпус.

Корпус – електронний текстовий об'єкт текстових ресурсів. Лінгвістичний напрям – корпусна лінгвістика, у межах якої виокремилася корпусна лексикографія, чи теорія і практика лексикографічного опису мови, ґрунтованого на *текстовому корпусі*.

Електронні версії словників становлять: інтегровані лексикографічні системи, тобто електронні словники, які містять бази даних словників різних

типів; «Словники України» 2001 – електронний словник (понад 186 тис. реєстрових слів / 3, 4 млн словоформ) // словозміна; транскрипція; фразеологія; синонімія; антонімія. Ефективна система пошуку забезпечує швидкий доступ до бази даних словника та зручність роботи користувача; онлайн-версія інтегрованої лексикографічної системи «Словники України»; Wikipedia – багатомовний проект зі створення повної та точної енциклопедії з відкритим текстом / 7100 статей.

Робота над текстовим матеріалом передбачає як констатувальний характер (з'ясування тлумачення значення лексеми), так і філіацію нових значень лексем (корпусна лінгвістика).

Зміст підручника нового покоління має передбачати завдання, що дозволяють окреслити функції сучасного словника:

1) інформативну – як засіб передавання інформації від покоління до покоління, забезпечення долучення користувача до нагромаджених у певній культурі, соціумі знань.

2) нормативну, що реалізується через вибір і фіксацію згідно з ідеологією і концепцією словника мовних одиниць, їх значень і функціонування, ремаркування як засіб ідентифікації норми.

3) комунікативну, яка забезпечує подання користувачам інформації про слова рідної або чужої мови, умови їхнього вживання тощо, тобто забезпечення недевіантної комунікації.

4) культурологічну – використання словника як *об'єкта культури* мотивоване декількома чинниками:

- словник відіграє велику роль у духовній культурі, оскільки у ньому відображаються знання, які має певна спільнота людей у певну епоху;
- словник, будучи етапним явищем фіксації пам'яті народу, відображає картину світу, яка, модифікуючись і адаптуючись, опосередковано фіксує наукові, культурні історичні надбання народу, оформлені у мові, і створює підґрунтя подальшого розвитку й осмислення світу.

На сучасному етапі розвитку української лексикографії розмежовують практичну лексикографію (словникарство) і металексикографію (критику). Відповідно, під час роботи зі словниково-довідковою літературою варто враховувати сучасні динамічні процеси словникотворення: 1) практика укладання словників різного типу і статусу; 2) техніка систематизування й опису інформації з метою швидкого доступу до неї; 3) зібрання усіх словникових праць різного типу і статусу певної мови.

Компетентнісно орієнтоване вивчення українського словникарства передбачає роботу зі словниками відповідно до їх типології.

У розроблюваному навчальному посібнику нового покоління «Культура мовлення» запропоновано систему завдань, спрямованих на компетентнісно орієнтоване вивчення вітчизняного словникарства майбутніми учителями української мови та літератури.

Робота з тлумачними словниками:

<p>Синхронічні словники</p>	<p>Представлено систему мовних одиниць у їх статистиці, тобто на окремому часовому зрізі. Залежно від кількості використаних мов синхронічні словники поділяються на <i>одномовні та перекладні</i> (двомовні або багатомовні)</p>	<p>Одномовні синхронічні словники <i>Лексичні словники (повні лексичні та вибіркові)</i> <i>Тлумачні словники (пояснення значення якомога більшої кількості слів певної мови, подання прикладів їх уживання у мовленні)</i> «Словник української мови» в 11 томах, 1970–1980 (134 000) «Новий тлумачний словник української мови» в 4 томах (В. Яременка і О. Сліпушко), 1999 «Великий тлумачний словник сучасної української мови» В. Бусела, 2001 (170 000); 2007 (200 000)</p>
------------------------------------	--	---

Завдання 1. Ознайомтеся зі словниковими статтями. Уведіть лексеми в речення. Подайте коментар щодо особливостей екземпліфікації у поясненні лексем.

1. КРИЛАТИЙ – 1. Який має крила. // *перенос*. Який надихає, підносить.

2. ЗЕМЛЯ – 1. Третя від Сонця велика планета, яка обертається навколо своєї осі та навколо Сонця. 2. *тільки. одн.* Верхній шар земної кори. 3. Грунт, який обробляється (СУМ, 1974).

3. ОСВІЧЕНИЙ – а, -е. 1. Який має освіту, засвоїв різнобічні знання; культурний // *письменний, грамотний* (СУМ, 1974).

4. ЖИВИЙ – а, -е. 1. Який існує, здійснює обмін речовин із зовнішнім середовищем, здатний рости, розмножуватися; протилежне **мертвий** (СУМ, 1971).

5. ПОДВІР'Я, обійстя, **ДВІР**, дворище, з. надвір'я; пор. **САДИБА** (Караванський, 1995).

6. Дисципліна 1 – дотримання твердо встановленого порядку, організованість. Порушувати дисципліну. **Дисципліна 2** – навчальний предмет, розділ науки. Гуманітарні дисципліни (Словник омонімів)

7. Транскрипція [transcription – переписування] – 1) *мовозн.* Спеціальний запис усного мовлення за допомогою відповідної системи знаків з науково-лінгвістичною метою; 2) система знаків, що застосовуються для точного відтворення усного мовлення; 3) перекладення музичного твору для іншого голосу або інструмента (Словник іншомовних слів).

8. Кинескоп кінескоп; -ний кінескопний; кінестези // ия мед. кінестезія; -инестический кінестезичний; -играфия кінестезіграфія (РУС 2003).

9. Casus – przypadek – відмінок; **Nominativus – mianownik** – називний; **Genetivus – dopełniacz** – родовий; **Dativus – celownik** – давальний; **Accusativus – biernik** – знахідний; **Instrumentalis – narzędnik** – орудний; **Locativus – miejscownik** – місцевий; **Vocativus – wołacz** – окличний (Польсько-український тематичний словник).

Завдання 2. Прокоментуйте ремарки до поданих словникових статей за тлумачним словником. Уведіть їх у речення. Прокоментуйте особливості формування активної та пасивної лексики української мови.

Вирубувати, ноу-хау, журавлиний, лебединий, невістонька, побратим, поєстра, прах, прамати, буксувати, вогняний, профі, мас-медіа, інтернет-кафе, радіо-інтерв'ю, шоумен, менеджер, файл, інтернетник, феста.

Робота з тезаурусами та словниками неологізмів:

Найповніше охоплення лексичного складу мови	Тезауруси <i>Словники мов письменників</i> <i>«Словник мови Шевченка» у 2-х томах; К., 1964</i> <i>«Словник мови творів Г. Ф. Квітки-Основ'яненка» у 3-х томах; Харків, 1978–1979</i>
Укладають на основі нових слів, що недавно з'явилися в мові, новизна яких відчувається мовцями	Словники неологізмів <i>«Нове в українській лексиці» Д. Мазурика (Львів, 2002)</i> <i>«Нові слова та значення» / Л. Туровська, Л. Василькова (К., 2008) 2 000 слів</i>

Завдання 3. Виокремте авторські неологізми. Розкрийте їх значення у текстовому фрагменті. Порівняйте переносне значення з узуальним.

1. *Пройнявшись розумом, холодним, як крижина, / натхнення втратив він, – так каже нам обвина (Драй-Хмара), пор. з узуальним **обвинувачення**.*

2. *... А я собі, кінчаючи свій круг, / Втечу од бур, огнів і завірюх / У край, де друзі за удками стежать / І до гуртків письменських не належать (М. Рильський), пор. з узуальним **письменницький**.*

3. *Вночі у грішної юниці / мигтів крізь них з вікна світлиці / лампади вогник нетривкий (Драй-Хмара), пор. з узуальним **юнка**.*

4. *Я бачив електричні спалахання. (Ю. Клен), пор. з узуальним **спалах, спалахування**.*

5. *... Мисливця обережно-тихий спів (М. Рильський).*

6. *О, Діонісе яснозорий! / Над нами зносиш ти угору / Свій білочадий смолоскип ... (Ю. Клен), пор. з узуальними **білозорий, білокорий, білошкірий**.*

Робота зі словниками синонімів / тлумачними словниками:

Подаються ряди слів, що перебувають у синонімічних відношеннях, тобто близьких або тотожних за значенням лексем	Словники синонімів <i>«Короткий словник синонімів української мови» П. Деркача (К., 1960)</i> <i>«Практичний словник синонімів української мови» С. Караванського (К., 1993) 12 000 рядів</i> <i>«Словник синонімів української мови» Л. Полюги (К., 2001)</i> <i>«Словник синонімів української мови» (приблизно 9 200 рядів; К., 1999–2000)</i> <i>«Словник синонімів української мови» у 2-х томах (за ред. А. Бурячка, Г. Гнатюк та ін.); К., 2006 / 9 200 рядів</i> <i>«Словник фразеологічних синонімів» М. Коломійця, Є. Регушевського (К., 1988)</i>
---	---

Завдання 5. Визначити взаємопереходи в межах розрядів прикметників шляхом додавання іменників. Послугуйтеся тлумачним словником та словником синонімів.

1) артистичний (кар'єра / натура), відповідальний (редактор / особа), діловий (поїздка / людина), драматичний (твір / жест), ефірний (масло / сукня), життєвий (шлях / пропозиція), картинний (галерея / зовнішність), крилатий (птах / думка), кустарний (промисловість / спосіб), ліричний (герой / настрій), мирний (праця / характер), Петрів (будинок / батіг); медовий (збір / промова); кристалевиий (графин / вода);

2) полум'яний (заграва / серце), романтичний (поезія / натура), творчий (шлях / атмосфера), музикальний (твір / натура), бронзовий (ваза, бюст / загар), бужковий (кущ / сукня), вишневиий (сад / обкладинка), іржавий (метал / скеля), каштановий (гай, сквер / волосся), малиновий (джем / світанок), молочний (суп / туман), солов'їний / соловейкове (гніздо / спів); свинцевий (куля / нерви); шовковий (тканина / трава);

3) янтарний (янтарне намисто / вино), шоколадний (плитка / цукерка / колір), літний (час / людина), свинячий (хвіст / голос), пташиний (дзвін / базар), заячий (хвіст / шапка / душа), чумацький (спадок / шлях / Шлях), горобиний / гороб'ячий (слід / ніч), собачий (слід / мило), ситцевий (сукня / весілля), срібний (каблучка / весілля / сміх), пшеничний (поле / волосся), гуси ний / гусячий (пір'я / жир / хода); залізний (меч / здоров'я).

Завдання 7. Укладіть синонімічні ряди спектру. Послугуйтеся словником синонімів.

Завдання 8. Порівняйте авторські неологізми і їх кодифіковані синоніми. Подайте коментар про контекстуальні синоніми і їх роль у вираженні експресії в художньому стилі.

1. **Весняний** / Узори надвесняних тонких віт, / Твій погляд, ніби пролісок несмілий, / Немов трава, що зеленить граніт, / Неначе спогад нерозумно-милий ... / Солодкий світ! (М. Рильський).

2. **Осінній** / Як, певно, тихо там тепер, у його, / Коли вже й міста нескінчимий шум / Повив серпанок надосінніх дум ... (М. Рильський).

3. **Обрієвий** / І Антарес, як іскорка червона, / Уже світив в надобрієвій млі (М. Зеров).

4. **Сніжний** / І дня нема. Та променисто-ніжний / На ясне небо, на простір надсніжний / Розлився світ і не пускає тьми (П. Филипович).

Завдання 6. Проаналізуйте текстові фрагменти рекламного підстилю інформаційного стилю. Обґрунтуйте доцільність порушення мовної норми. За словником подайте нормативний варіант.

1. Лото «Забава». **Дістали** прикмети? Купуй лотерейні білети! (Телебачення).

2. **Сотфу**. Як **супер власти** Ваші гроші? Взяти техніку розстрочку! Ви ще не встигли **супервкласти**? Поспішайте, акція триває! (Телебачення).

3. **Не ождидаль**? Новий «Snickers Мигдаль»! (Телебачення).

4. *Фейрі «Лісові ягоди» – найягідніші «ягоди» (Телебачення).*

5. *Олія «Стожар» – найолійніша олія (Телебачення).*

6. *Соус «Чумак» з найпомідорніших херсонських помідорів (Телебачення).*

Робота з орфографічними словниками. Реєстр орфографічних словників зазвичай обмежений лексикою, що викликає труднощі при написанні, однак можливі й повні орфографічні словники: «Орфографічний словник української мови» за ред. С. Головащука та В. Русанівського (К., 1975); «Словник-довідник з правопису та слововживання» (К., 1989); «Орфографічний словник української мови» Академії наук (К., 1994); «Орфоепічний словник сучасної української мови» С. Музичук (Донецьк, 2003); «Великий зведений орфографічний словник сучасної української мови» В. Бусела (К., 2003); «Сучасний орфографічний словник української мови» – 180 000 слів (К., 2007; 2009) / В. Дубічинський, Н. Косенко.

Написання в українській мові визначаються орфографічними правилами – короткими чіткими рекомендаціями щодо передачі усного мовлення на письмі.

Орфографічні норми – усталена система правил, які забезпечують єдність передачі усного мовлення на письмі. Норми встановлюються на основі законів граматики і діють упродовж тривалого часу.

Орфографічну систему, відображену у правописному словнику, організовано за певними принципами – закономірностями, на основі яких розробляються орфографічні правила, зумовлені особливостями звукового складу та граматичної будови мови (фонетичний, морфологічний, традиційний (історичний), смисловий).

Орфограма – правильне написання, яке обирається з декількох можливих і ґрунтується на закріпленому в системі орфографії правилі.

Орфографічний словник ураховує зміни, які відбуваються в чинному правописі. Сучасні правописні словники враховують зміни, унесені до 3-ї та 4-ї редакції «Українського правопису» 1993 року.

Завдання 7. *За орфографічним словником перевірте правильність написання з урахуванням змін до редакції Українського правопису.*

Біблія, Святий Дух, Покрова, пів-Європи, пів'ями, півозера, транс'європейський, фортисимо, бароко, інтермецо, Алжир, Вашингтон, Кривого Рогу, чагарнику, пальто – пальта, Шиллер, Марокко – марокканець, піввагона, пів'юли, Зверев, Алексєєв, барвінку, Рум'янцев, Волга – волзький.

Завдання 8. *Проаналізуйте наведені приклади. Сформулюйте проблему освоєння українською мовою невідмінюваних іменників на сучасному етапі. Випишіть із тлумачного словника значення наведених невідмінюваних іменників. Наведіть приклади невідмінюваних іменників на -о, розкрийте їх значення (10 прикладів). Прокоментуйте увагу до правопису наступної реакції щодо пропозиції відмінювати іменники другої відміни середнього роду.*

Проаналізуйте сучасний текстовий корпус вітчизняної періодики. Наведіть приклади інших невідмінюваних імен на -о, що засвідчують освоєння їх українською мовою на рівні реалізації відмінкових значень.

1. Знаєте, я так і не вийшла з **авта**. 2. Хоч країна вдає, що все гаразд, проте білі не ризикують заїжджати до чорних кварталів, де б'ють їхні **авта** й викрадають людей. 3. Чесно кажучи, сумніваюся, що кияни проводять дозвілля у писанні віршів чи **есеїв**. 4. Прем'єр-міністр опікується цим **кіном** настільки, що кілька хвилин виконував роль оператора на знімальному майданчику. 5. ... фільм Раджи Капура став вихідною точкою великого кохання до індійського **кіна**. 6. На запитання, чи не зашкодить об'єднанню таке ставлення до **медій**, співрозмовниця заявила, мовляв, ми нічого не боїмося. 7. Вони навряд чи згадають, коли останній раз їздили **на метрі**, де розміщена Третьяковська галерея (Україна молода).

Робота зі словниками іншомовних слів:

Пояснення слів іншомовного походження	Словники іншомовних слів: «Словник іншомовних слів» О. Мельничука (К., 1986) 25 000 слів «Словник іншомовних слів» С. Морозова, Л. Шкарапути (К., 2000) Комп'ютерний український словник іншомовних слів (28 000) «Сучасний словник іншомовних слів» О. Скопненка, Т. Цимбалюк (20 000), К., 2006
---------------------------------------	--

У таких словниках обов'язково зазначається мова, з якої або через яку було запозичено слово, вказується його звуковий склад, значення у цій мові та в тій, що запозичила слово.

Словник іншомовних слів подає запозичену лексику, що частково засвоєна українською мовою. Історично склалося так, що найпотужніші шари запозичень в українській мові становлять полонізми, латинізми й германізми, меншою мірою – англіцизми (економіка й торгівля).

Поза лексикографічним описом завжди опиняються актуальні групи слів чужомовного походження, оскільки в добу стрімкого й невпинного розвитку інформаційних технологій і рухливості культурних впливів подати всі іншомовні слова певної мови в одному виданні надзвичайно важко.

Завдання 9. З'ясуйте значення наведених слів. Якщо лексеми не зафіксовані у тлумачному словнику / словнику іншомовних слів, то значення подавайте за кодифікованим препозитивним чи постпозитивним структурним компонентом. Поясніть правопис таких слів. Проаналізуйте сучасний текстовий корпус вітчизняної періодики. Наведіть приклади інших лексем із компонентами **медіа-**, **-шоу**.

Медіа, невідм., с.; мас/медіа; медіа/площина; медіа/індустрія; медіа/арт; медіа/ландшафт; медіа/власник; медіа/актив; медіа/магнат; медіа/власність; медіа/посібник; медіа/простір.

Шоу, невідм., с.; олів'є/шоу; шоу/бізнес; гранд/шоу; маски/шоу; талант/шоу; реаліті/шоу; ток/шоу; скетч/шоу.

Завдання 10. Розробіть словникову статтю до наведених лексем. Послугуйтеся словником інішомовних слів і тлумачним словником.

- представники європейських держав, що координують дії соціально-економічних програм: Він наголосив, що **Єврокомісія** в чотири рази збільшила обсяги матеріальної підтримки громадського суспільства в Білорусі до 16 млн **євро**;

- зона, де є чинними європейські закони: *Економічні проблеми в цілій низці країн Старого світу й передусім у Греції, яка опинилася на межі дефолту, поставили під загрозу всю **єврозону**;*

- процес соціально-політичного входження до території об'єднаних держав ЄС: Під час акції буде підбито підсумки символічного референдуму з питань **євроінтеграції**, що вже другий тиждень триває в соціальних мережах;

- заходи і кампанії, що проводяться на території ЄС або стосуються ЄС: «Динамо» закінчило провальний **євросезон** ганебною нічиєю з ізраїльтянами і планує нові придбання»; «Президент клубу теж назвав нинішню **єврокампанію** провальною»; Якщо «металісти» достроково гарантували собі **євровесну**, то полтавська «Ворскла» попрощалася з надіями на «плей-оф»; Тепер маємо повноцінне містечко у центрі столиці, такий собі другий Ватикан, а зустріти Новий рік на **Євромайдані** для багатьох наразі варіант № 1 (Україна молода).

Завдання 11. Наведіть до інішомовних слів українські відповідники. Послугуйтеся словником інішомовних слів. Прокоментуйте явище пуризму мови.

1. Та перемога в Турині засвідчила, що міланці не відмовилися від боротьби за **скудетто**. 2. Через ці приємні турботи кілька дизайнерів тимчасово зійшли з дистанції українського тижня **прет-а-порте**. 3. У надважливому протистоянні між лідерами **примейро** «Реалом» та «Валенсією» цієї неділі настав «момент істини» – вони зійшлися в очній зустрічі, й переможець мав вийти на чільне перше місце в перегонах. 4. 19-річний футболіст дебютував в амплу **«ліберо»**. Це місце, на якому виступають переважно досвідчені гравці (Україна молода).

Довідка: *скудетто* / перемога в національній першості; *прет-а-порте* / готове плаття; *примейро* /перішсть; *літеро* /вільний оборонець.

Нині українська лексикографія перебуває на етапі інтенсивного, масового створення словників різних типів, у тому числі й електронних; етап характеризується інтенсифікацією лексикографічної роботи; виданням за нетривалий час великої кількості словників різних типів; створенням словників, які б відповідали природному розвитку української мови; створенням термінологічних словників. За роки незалежності в Україні новим типом лексикографічної продукції є електронні словники. Прикладом може слугувати інтегрована лексикографічна система «Словники України». Українським мовно-інформаційним фондом НАН України розроблено також варіант лексикографічної комп'ютерної системи тлумачного словника української мови, здатної до еволюції, відстеження в реальному часі розвитку мови, до збагачення

новими мовними фактами. Усе це забезпечить можливість створити віртуальну лексикографічну лабораторію – лінгвістично-технологічну структуру, спроможну об'єднати всі зацікавлені лексикографічні колективи України. Нині функціонує в експериментальному режимі Український лінгвістичний портал, унаслідок повного створення лексикографічної комп'ютерної системи українська лексикографія вийде на якісно новий етап розвитку.

Відповідно до трансформації вітчизняної словникарської галузі, потребує модернізації сама організація роботи майбутніх філологів зі словниковою літературою. Компетентнісно орієнтоване вивчення вітчизняного словникарства конституюється на системі завдань, спрямованих на вироблення умінь роботи зі словниками з урахуванням практичного словникарства (макроструктура (структура словника); мікроструктура (словникова стаття); реєстр; реєстрова одиниця; ремарка; транскрипція; синопсис; дефініція; екземпліфікація; концепція словника відповідно до типології; інструкція користування словником; лексикографування; філіація; семантизація); металексикографії (повнота словника відповідно до його мети; засади укладання та структування словника і послідовність їх дотримання; якість джерельної бази; ефективність системи позначок; зручність у користуванні).

Література

1. Демська О. Вступ до лексикографії : навчальний посібник / О. Демська. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2010. – 266 с.
2. Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Карпіловська Є. А. Машинні версії традиційних словників як основа для укладання комп'ютерних словників та тезаурусів / Є. А. Карпіловська // Мовознавство. – 1996. – № 4–5. – С. 19–22.
4. Остапенко Н. М. Теоретичні і методичні засади формування лінгводидактичної компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Наталія Миколаївна Остапенко. – К., 2010. – 471 с.
5. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / кол. авторів ; за ред. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.

References

1. Demska O. Vstup do lecsykografii : navchalnyi posibnyk / O. Demska. – K. : Kyevo-Mogylyanska akademiya, 2010. – 266 s.
2. Enstyklopedia osvity / [gol. red. V.G. Kremen']. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
3. Karpilowska E.A. Machynni versii tradystiynyh slownykiw yak osnova dla ukladannya kompyuternyh slownykiw ta tezaursiw / E.A. Karpilowska // Movoznawstwo. – 1996. – № 4–5. – S. 19–22.
4. Ostapenko N. M. Teoretyctni I metodyctni zasady formuwannya lingvodydactyctnoi kompetentnosti u maibutnih uctyteliw ukrainskoi mowy i literatury : dis. ... doctora ped. nauk : 13.00.02 / N.M. Ostapenko. – K., 2010. – 471 s.
5. Slownyk-dovidnyk z ukrainskoy lingvodydactyky : navch. posyb. / kol. avtoriv ; za red. M. Pentyljuk. – K. : Lenvit, 2003. – 149 s.

Мишенина Т. М.

КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ИЗУЧЕНИЕ УКРАИНСКОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье обоснована система заданий, направленных на формирование умений работы со словарями с учетом практической лексикографии и металексикографии (теоретической лексикографии) в содержании учебного пособия нового поколения «Культура речи». Система умений предусматривает работу с экзemplификацией, проведения филиации и семантизации, наблюдения за динамическими процессами в языковой системе, по формированию и дальнейшему анализу текстового корпуса.

Ключевые слова: будущие учителя филологических специальностей, украинская лексикография, компетентностный подход, лингводидактика, металексикография.

Mishenina T.

COMPETENCE ORIENTED LEARNING UKRAINIAN LEXICOGRAPHY FUTURE TEACHERS OF PHILOLOGICAL SPECIALTIES

In the article the system of tasks aimed at forming abilities of work with dictionaries, taking into account the practical lexicography and metaleksikografy (lexicography) in the contents of the textbook of the new generation «Culture of speech».

The system provides job skills to the exemplification, of filiation and semantization, monitoring of dynamic processes in the language system, the formation and further analysis of the text body. Examples of jobs with dictionaries in accordance with the typology. Special attention is paid jobs, which are aimed at monitoring the dynamic processes in the language system on different levels: changes in spelling rules, the violation of rules of language as a stylistic device, the expansion of the values and functions of the lexical unit.

Typology of dictionaries supplied with the synchrony and diachrony, are comments that cause a specific vocabulary priority in comparison with others on the following criteria: codification, the fullness of the entry, system given lexical units and so forth.

Keywords: future teachers of philological specialties Ukrainian lexikografy, competence approach, linguodidactics, metaleksikografy.

РЕАЛІЗАЦІЯ ДОСЛІДНИЦЬКОГО ПІДХОДУ В ШКІЛЬНОМУ ПІДРУЧНИКУ ІСТОРІЇ (НА ПРИКЛАДІ ПІДРУЧНИКА «ВСЕСВІТНЯ ІСТОРІЯ. ІСТОРІЯ УКРАЇНИ» ДЛЯ УЧНІВ 6 КЛАСУ)

П. В. Мороз,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

І. В. Мороз

У статті розкриваються методичні шляхи реалізації дослідницького підходу в підручниках історії (на прикладі підручника «Всесвітня історія. Історія України» для учнів 6-го класу). На думку авторів статті, основними з них є: 1) проблемна подача матеріалу; 2) набуття вмінь формулювати припущення, гіпотези через систему спеціально розроблених завдань; 3) удосконалення навичок роботи з різноманітними джерелами інформації та версіями; 4) розвиток навичок аналізу навчального матеріалу, першоджерел; 5) формування умінь і навичок самоосвіти, тобто способів активної пізнавальної діяльності; 6) розвиток в учнів здатності займати дослідницьку позицію, застосувати елементи дослідницької діяльності.

Автори звертають увагу на те, що реалізація дослідницького підходу в шкільному підручнику історії дає змогу успішно вирішувати чимало освітніх проблем (наприклад, пов'язані з індивідуальним підходом, рівневою диференціацією, створенням позитивної навчальної мотивації). Зазначається, що характерною ознакою підручника нового покоління є навчання за його допомогою методів і прийомів учіння, тобто вироблення вміння вчитися, самостійно здобувати знання, а його зміст має ґрунтуватись на засадах комунікативного та діяльнісного підходів і бути значною мірою діалогованим.

Як зазначається у статті, реалізація елементів дослідницького навчання в підручнику історії передбачає наявність у структурі та змісті підручника засобів організації продуктивної діяльності учнів: дослідницької, творчої діяльності школяра; використання методу аналогій, порівняння різних поглядів і підходів до висвітлення подій; стимулювання оцінної позиції щодо навчального матеріалу; рефлексивне осмислення прочитаного.

Ключові слова: *шкільний підручник історії, дослідницький підхід, компетентність, компетентнісний підхід, історія стародавнього світу.*

Постановка проблеми. Цивілізаційні зміни, що відбуваються у світі, ставлять нові вимоги до розвитку шкільної історичної освіти. Традиційне навчання не в змозі повною мірою забезпечити умови для розвитку творчих здібностей школярів, оскільки увага та енергія учнів концентруються переважно на змісті засвоюваного матеріалу. Розвиток особистісного потенціалу

учня відбувається лише за умови постійного збагачення творчим досвідом під час активної пізнавальної діяльності, а ефективне навчання можливе лише за умови, якщо учень у процесі навчальної діяльності та життєвої практики застосовує знання, здобуті ним самим. Такі знання краще запам'ятовуються, свідомо використовуються, а стимулом їх поповнення слугує внутрішня мотивація.

Основним засобом реалізації діяльнісної змістової лінії чинної програми з історії та формування в учня дослідницької компетентності залишається, безперечно, підручник, оскільки він є матеріальним носієм предметного змісту. Тому пріоритетним завданням реформування шкільної історичної освіти на сучасному етапі є розроблення та створення підручників нового покоління. Вважаємо, що у процесі конструювання нових підручників історії авторам варто орієнтуватися на методики навчання, які ґрунтуються на застосуванні таких технологій, форм і методів навчання, що забезпечують не лише інтенсивне оволодіння системою знань, а й вироблення вміння самостійно здобувати знання. Одним зі шляхів вирішення цієї проблеми є реалізація дослідницького підходу в шкільному підручнику історії. Як свідчить практика, це дає змогу вирішувати багато освітніх проблем, пов'язаних з індивідуальним підходом, рівневою диференціацією, створенням позитивної навчальної мотивації.

Аналіз останніх досліджень. Успішно вирішити практичні питання, пов'язані з реалізацією дослідницького підходу в шкільних підручниках історії, неможливо без аналізу теоретичних досліджень з проблем як дослідницького навчання, так і підручникотворення з історії.

Наукові праці психологів Д. Берлайна, Л. Виготського, Х.-Г. Восса, А. Деметроу, Г. Костюка, А. Леонтовича, О. Обухова П. Підкасистого, О. Поддьякова, С. Рубінштейна, О. Савенкова, Г. Файна та ін., присвячені вивченню проблеми діяльності особистості та осмисленню феномена дослідницької поведінки, дають змогу розкрити поняття активності особистості, показати залежність її розвитку від зовнішніх і внутрішніх чинників. Праці цих учених заклали психолого-педагогічні основи розуміння проблемності як особливого типу навчання.

Дослідницька діяльність у різних її аспектах розроблялась у працях учених К. Баханова, В. Гнедашева, В. Голобородька, Т. Кудрявцева, А. Леонтовича, І. Лернера, О. Матюшкіна, М. Махмутова, О. Пометун, О. Савенкова, С. Серової, А. Сиротенко, Г. Фреймана та інших науковців. У цих роботах не лише розкривається роль дослідницької діяльності учнів у становленні особистості, але й визначаються основні способи організації такої діяльності. Науковці обґрунтовували проблемність у навчанні та дидактичні основи формування мислення учнів, розробляли творчо-розвивальні технології та започаткували проблемно-пошукові методи у процесі викладання.

Теоретичні проблеми сучасного підручникотворення з історії, принципи та прийоми авторського конструювання підручника історії розглядали у своїх працях К. Баханов, В. Власов, Я. Камбалова, Ю. Малієнко, О. Пометун,

А. Приходько, О. Трухан та інші дослідники. Ними розроблено методичні вимоги до змісту та структури підручника з історичних дисциплін. Спільним для цих авторів є те, що вони розглядають уміння працювати з підручником як складову предметної компетентності.

Проте в умовах реформування шкільної освіти загалом та історичної зокрема, коли, з одного боку, періодично змінюється зміст шкільних програм, створюються нові навчальні книги, а з іншого – спостерігається гострий дефіцит спеціальних науково-методичних досліджень, які обґрунтовують ефективні шляхи формування дослідницьких умінь працювати з найважливішим засобом навчання – підручником, означена проблема потребує спеціального наукового й експериментального дослідження, обґрунтування способів її ефективного вирішення.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – визначити й обґрунтувати найбільш ефективні методичні шляхи реалізації дослідницького підходу в процесі конструювання шкільного підручника історії (на прикладі підручника «Всесвітня історія. Історія України» для 6-го класу).

Виклад основного матеріалу. Реалізація задекларованих у Державному стандарті базової і повної середньої освіти (2011 р.) особистісно орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів до навчання потребує, щоб підручники сприяли якісному опануванню учнями змісту освіти, забезпечували зростання рівня сформованості ключових і предметних компетентностей школярів [3]. Запровадження цих підходів у практику навчання у поєднанні з істотними змінами у структурі викладу матеріалу та розвантаженням курсу зумовлює суттєву перебудову організації навчального процесу. Зокрема, в інформаційному суспільстві пріоритетною метою навчання є створення умов для розвитку та самореалізації кожної особистості, на що має бути націлено і сучасний підручник історії, і педагогічну технологію навчання, яка в ньому розкривається. Як зазначає О. Савченко, сучасний підручник повинен мати ознаки певної педагогічної технології, щоб, переглядаючи його зміст, учитель міг побачити майбутній сценарій організації навчальної діяльності [13]. Нині вже є великий позитивний досвід розроблення різних технологій навчання, які так чи інакше спрямовані на розвиток особистості учня. Аналіз сучасних тенденцій і суперечностей розвитку шкільної історичної освіти дає можливість визначити дослідницьке навчання як один із перспективних напрямів цього пошуку [6].

Наразі розвинута дослідницька поведінка розглядається вже не як вузько-спеціалізована особистісна особливість, необхідна для невеликої професійної групи наукових працівників, а як стиль життя кожної сучасної людини [4]. Відповідно, шкільна історична освіта має орієнтуватися на спеціально організоване навчання дітей вмінь та навичок дослідницького пошуку. Це важливо, оскільки, по-перше, дитина є дослідником від народження, по-друге, найбільш цінні та стійкі знання здобуваються самостійно, під час власних творчих пошуків. Саме тому автори шкільних підручників історії у процесі

розроблення його методичного апарату мають орієнтуватися на максимальне забезпечення розвитку навичок самостійної роботи з книгою й уміння досліджувати, аналізувати історичні події та явища, критично оцінювати історичну інформацію [6].

У своїх попередніх публікаціях ми детально розглянули різні підходи до визначення понять «дослідницька діяльність» та «дослідницьке навчання» та подали авторські їх визначення [6-10; 15]. Однак варто також зазначити, що основними функціями дослідницької діяльності у процесі навчання учнів в основній школі є: створення позитивної мотивації, розвиток пізнавального інтересу та здатності займати дослідницьку позицію, самостійно ставити мету та досягати її у навчальній діяльності на основі застосування елементів дослідницької діяльності у межах предметів навчального плану та системи додаткової освіти [6].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та підручників, ми дійшли висновку, що основними шляхами реалізації дослідницького підходу в підручниках історії є: 1) проблемна подача матеріалу; 2) набуття вмінь формулювати припущення, гіпотези через систему спеціально розроблених завдань; 3) удосконалення навичок роботи з різноманітними джерелами інформації та версіями; 4) розвиток навичок аналізу навчального матеріалу, першоджерел; 5) формування умінь та навичок самоосвіти, тобто способів активної пізнавальної діяльності; 6) розвиток в учнів здатності займати дослідницьку позицію, застосовувати елементи дослідницької діяльності [4; 6; 8]. Проаналізуємо їх реалізацію на прикладі підручника «Всесвітня історія. Історія України» для 6-го класу, авторами якого є О. Пометун, П. Мороз, Ю. Малієнко і який впроваджено у навчальний процес у 2014/2015 навчальному році [12].

Зазначимо, що концепція нового підручника, як основного засобу навчання школярів, виходить з того, що він має максимально забезпечити можливості самостійної роботи учнів з книгою як на уроці, так і вдома, умови для розвитку здатності досліджувати, аналізувати історичні події та явища, критично оцінювати історичну інформацію [11].

Робота учнів з підручником має розпочинатися з організації спеціальної діяльності учнів, спрямованої на мотивацію навчання, актуалізацію наявних знань та розуміння тексту. У цьому контексті значну роль відіграє стиль заголовків параграфів, які, на думку психологів, є пусковим механізмом, «стартом» цілісного процесу, спрямованого на розуміння змісту прочитаного [2, с. 48]. Вдало сформульований заголовок параграфа актуалізує наявні знання учня, стимулює здогадку (читач намагається спрогнозувати, про що йдеться в тексті), розвиває пізнавальний інтерес, є початком діалогу з текстом, який спрямовує подальшу роботу.

Заголовки параграфів у підручнику можуть мати форму питального або розповідного речення. Особливо цінними для стимулювання пізнавального інтересу учнів, на думку психологів, є заголовки-запитання, призначення

яких – «відкрити дитині проблему» ще перед читанням тексту; сприяти виникненню припущення, гіпотези, щоб після прочитання тексту переконалися, чи підтвердилася гіпотеза [2, с. 50].

Таким чином, з метою активізації пізнавального інтересу учнів назви параграфів доцільно формулювати у формі запитань, які відображають основну ідею, думку відповідного тексту. Наведемо приклади з аналізованого нами підручника: *«Хто і як проживав на території України в залізному віці», «Яку роль відігравали наука, освіта і спорт в Афіньському полісі»* тощо [12].

Якщо робота із заголовками становить зміст першого етапу роботи з текстом, то стрижнем другого етапу є діалог читача з текстом. Діалог з текстом психологи розглядають як систему таких операцій: постановка запитань до тексту, формулювання можливих відповідей на ці запитання та висунення гіпотез щодо подальшого змісту тексту, перевірка цих відповідей та гіпотез. Отже, матеріал тексту підручника має викладатися таким чином, щоб створювались умови для діалогу між текстом і учнем. Тобто текст підручника повинен містити (явно чи приховано) запитання чи систему запитань, на які можна дати попередню відповідь (висунути гіпотезу), та матеріал для перевірки гіпотези, тобто для самоконтролю. Однак це не означає, що всі тексти підручника повинні бути однаковими за структурою та логікою викладу. Кожен конкретний текст під час роботи з ним задає читачам свій алгоритм застосування операцій діалогу, проте з різними текстами послідовність та кількість операцій не є алгоритмічними [2, с. 52].

Послідовність застосування операцій діалогу може бути багатоваріантною. Серед операцій діалогу, як уже зазначалось, особливу роль відіграє запитання, оскільки воно «запускає» інші операції: не буде запитання – не потрібна буде відповідь, а також перевірка [2, с. 56].

Системне введення в зміст навчального матеріалу підручника запитань та завдань, які передбачають створення проблемних ситуацій, – ефективний засіб формування дослідницьких умінь учнів. Зокрема, в аналізованому нами підручнику на початку кожного пункту параграфа є пропедевтичні запитання та завдання, які створюють проблемну ситуацію, готують учня до вивчення нового матеріалу, підводять його до осмислення нових дій. Наприклад, на початку пункту «Географічне положення і природа Дворіччя» пропонується таке завдання: *«Знайдіть на карті й покажіть територію Дворіччя, про яку йдеться в тексті параграфа. Зробіть припущення: як географічне положення і природні умови могли впливати на спосіб життя населення цієї території? Порівняйте ваші припущення з текстом, поданим нижче»* [12].

Вважаємо, що в сучасному підручнику історії повинен реалізовуватися диференційований підхід до учнів залежно від їхніх індивідуальних особливостей, тому авторам варто передбачити можливість індивідуального просування та пропонувати різнорівневі завдання з виходом на присутню творчість, що забезпечить можливість реалізувати на практиці природні здібності учнів. В аналізованому нами підручнику є завдання на вибір, зразки відповідей і

міркувань тощо. Вважаємо, що необхідно заохочувати вироблення власного погляду учня на проблему, його аргументованих висновків і самооцінки [6; 8].

На репродуктивному рівні засвоєння історичного матеріалу досягається системою спеціально розроблених завдань і запитань, які активізують мнемонічні процеси учнів. Репродуктивні запитання та завдання спрямовані насамперед на виявлення знань учнів і розуміння історичного матеріалу. Наведемо деякі приклади з підручника [12]:

1. Поясніть, що таке місто-держава.

2. Який цар Вавилону прославився найбільше і чому?

3. Які ремесла розвивалися в Стародавній Греції?

4. Про яких богів і героїв Стародавньої Греції ви дізналися з даного параграфу?

5. Чим завершилася боротьба патриціїв і плебей в Римській республіці?

6. Кого в Стародавньому Римі називали «солдатськими імператорами»?

Особливу увагу автори аналізованого підручника приділяють активізації мисленневих процесів: від пізнання і розуміння навчального історичного матеріалу до використання його в практичній діяльності (часто в нових навчальних ситуаціях), аналізу та синтезу нових знань на основі засвоєних раніше. Завдання на розуміння (осмислення) нового матеріалу, вміщені всередині тексту пункту, найчастіше супроводжують документи, схеми та ілюстрації. Наведемо декілька прикладів [12]:

1. Прочитайте уривки із Старого Заповіту і скажіть, які людські чесноти цінувалися і які вади засуджувались у давнину. Порівняйте, як до цих рис люди ставляться сьогодні.

З повчань Соломонових

Якщо хтось відплачує злом за добро, — не відступить лихо з його дому.

Лінощі сон накидають, і лінива душа голодує.

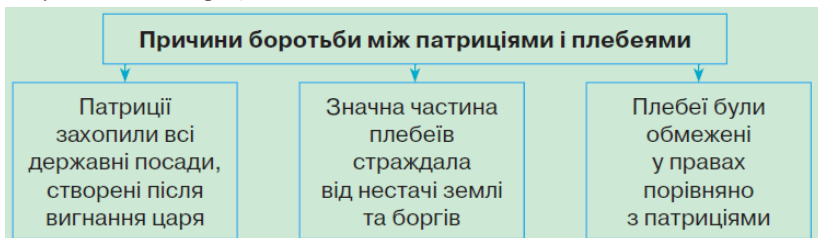
Серце своє зверни до навчання, а вуха свої — до розумних речей.

Хто яму іншому копає, сам у неї впаде.

Хто сміється з убогого, той ображає свого Творця.

Хто радіє з чужого нещастя, той буде покараний Творцем.

2. Розгляньте схему і, спираючись на неї, поясніть причини загострення стосунків між патриціями і плебеями.



Зазначимо, що роботі з історичними документами та ілюстраціями необхідно приділяти особливу увагу, оскільки вона активізує мислення учнів у цілому і формує здатність до критичного аналізу історичної інформації зокрема.

Активізації аналітичного мислення учнів сприяють творчі завдання, спрямовані на застосування здобутих знань та вмій у новій навчальній ситуації, наприклад:

1. «Уявіть, що ви вчений археолог. У печері, на місці стоянки пітекантропів, ви знайшли купу золи, рубило, кістки тварин. Які висновки можна зробити на основі цих знахідок?».

2. «Поміркуйте, чому саме камінь став основним матеріалом для виготовлення знарядь праці у первісних людей. Обговоріть, як зображені знаряддя праці використовувалися людиною» [12].



1 — знаряддя праці неандертальця;
2 — обробка каменю кроманьйонцями; 3 — гарпуни

Розв'язування учнями подібних проблемних ситуацій сприяє самостійному здобуттю нових знань, дає змогу їх систематизувати, критично осмислювати та аналізувати отриману нову інформацію, утримувати нові відомості в зоні активної пам'яті, що сприяє активізації мисленнєвих процесів.

Принцип продуктивності навчання передбачає створення учнями в навчальному процесі освітніх продуктів [14]. Причому чим більше освітні продукти відрізняються від загальноприйнятих зразків, тим вище вони оцінюються. Тому підручник історії повинен містити завдання, які спонукали б учнів до створення власних оригінальних освітніх продуктів у формі невеликих історичних розповідей, уявних екскурсій давніми містами, есе, стислого повідомлення, схематичного малюнка тощо [6; 14].

Навчити учня продуктивно мислити та розуміти суть історичних фактів і явищ можна за допомогою завдань підручника [12]:

1. «Складіть невелику історичну розповідь (9-10 речень) «Експедиція Вавилоном часів Навуходоносора II». Крім тексту підручника, бажано використати додаткову літературу, інтернет-джерела».

2. «Оберіть одного з давньогрецьких героїв або титанів (Персея, Тесея, Геракла, Прометей або інших), життя і подвиги якого зацікавили вас найбільше. Спираючись на інформацію, знайдену вами самостійно в інших джерелах, підготуйте для однокласників коротке повідомлення про обраного героя. Представте ваше повідомлення на уроці, супроводжуючи його демонстрацією ілюстрацій, дібраних самостійно».

Обговорення на уроках різних поглядів та позицій, захист альтернативних творчих робіт на одну тему сприяють толерантному ставленню учнів до

інших думок і результатів. Окрім того, одночасна презентація учнями різних робіт з того самого питання створює особливу навчальну напругу, спонукаючи присутніх до саморозвитку й евристичного пошуку рішень [14].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та результатів власних експериментальних досліджень ми дійшли висновку, що підлітки продуктивніше запам'ятовують наочно-образний матеріал, аніж словесно-абстрактний. Учні краще запам'ятовують матеріал підручника, якщо перед ознайомленням з ним отримують завдання образно його уявити, аніж тоді, коли завдання спрямоване лише на його механічне запам'ятовування [5]. Як засвідчують результати експерименту, у двадцяти випадках з двадцяти п'яти продуктивність запам'ятовування емоційно-образних думок була вищою, аніж успішність запам'ятовування абстрактних думок. Так, у 6-му класі з текстів було відтворено 37, 5 % абстрактних думок і 75, 4 % образно-емоційних. Позитивним моментом у навчанні є той факт, що образно-емоційний текст засвоюється з меншою розбіжністю відмінниками, середньовстигаючими та невстигаючими учнями [10].

Зауважимо, що в учнів основної школи чітко проявляється здатність до конкретизації, ілюстрування, розкриття змісту понять у конкретних образах та уявленнях. Особливістю уяви підлітків є їх схильність до персоніфікації та драматизації подій, що вивчаються. Саме на образних компонентах мислення ґрунтуються прийоми персоніфікації та драматизації, які варто активніше втілювати у шкільному підручнику історії [5].

Значна роль у розумінні тексту належить уяві, яку можна і потрібно формувати за допомогою підручника. Розглянемо докладно способи формування уявлень. У становленні в учнів історичних уявлень роль уяви зумовлена опосередкованим характером історичних знань, коли уявлення безпосередньо не сприймаються, а реконструюються. Явно проявляється їх схильність до імпровізації під час відтворення уявлень. Підлітки зазвичай позитивно відгукуються на пропозицію інсценувати на уроці текст, історичну подію, описати її від імені очевидця певної епохи [1; 5].

Л. С. Виготський також виявив таку рису процесу уяви дітей, як схильність до драматизації. На його думку, її причина полягає в тому, що драматизація за своєю суттю близька дитині. Іншою причиною близькості драматичної форми дитині є «зв'язок будь-якої драматизації з грою» [1, с. 60].

Таким чином, схильність учнів 6-го класу до драматизації та персоніфікації під час відтворення історичних образів є психологічною основою для застосування образно-емоційних прийомів у процесі конструювання шкільного підручника історії стародавнього світу.

З огляду на зазначене вище, вважаємо, що шкільний підручник історії для основної школи має містити ілюстрації, на яких буде відображено реконструкції історичних подій, пам'яток, жител, побутових сцен, одягу, зроблених науковцями, а запитання і завдання до них мають спрямовуватись на відтворення та моделювання історичних подій, явищ, процесів самими учнями.

Історичну реконструкцію вчені розуміють як спосіб пізнання, що полягає в уявному (розумовому) відтворенні суті історичного явища в індивідуальній, конкретній, часто образній формі [6; 10].

Для прикладу наведемо одне із завдань на історичну реконструкцію практичного заняття **«Що можна дізнатися з історичних джерел про господарське та суспільне життя і духовний світ давніх слов'ян»** [12]:

«Уявіть, що ви побували в поселенні давніх слов'ян. Користуючись текстом підручника та малюнками, складіть розповідь-репортаж про заняття давніх слов'ян. Які археологічні знахідки допоможуть вам у цьому?».



1 — посуд ремісників черняхівської культури;
2 — реконструкція землеробського календаря з орнаментами (за Б. Рибаківим);
3 — житло черняхівської культури; 4 — кераміка черняхівської культури;
5 — одяг представників черняхівської культури



Давньослов'янська борть



Реконструкція ливарної майстерні

Важливою є робота школярів із численними ілюстраціями підручника, причому робота не лише описова, а й аналітична, спрямована на виділення характерних ознак і частин, порівняння й узагальнення з метою усвідомлення учнями суті події чи явища, формування у них адекватного уявлення та поняття.

Наведемо приклади завдань практичного заняття **«У чому значення давньогрецького мистецтва»** [12]:

1. *«Уявіть, що ви перебуваєте у стародавніх Афінах й оглядаєте пам'ятки Акрополя. Використовуючи текст підручника й ілюстрації, проведіть уявну екскурсію Акрополем.»*

2. *«Оберіть одну зі статуй, назвіть її автора та зображеного героя. На основі тексту й ілюстрацій визначте, якими намагалися зобразити богів і людей скульптори Стародавньої Греції. Закінчіть речення і запишіть його в зошит: «Давньогрецькі скульптури прославляли таких людей, як... тому, що ...»*

3. «Роздивіться зображення витворів давньогрецьких митців, розміщені на сторінках підручника. Працюючи в малих групах, обговоріть:

- Які сцени зображені на вазах?
- У чому відмінність червонофігурного вазопису від чорнофігурного?
- Які ваші враження від грецького вазопису?

На прикладі однієї з ваз представте свої міркування класу.»

4. «У чому особливості давньогрецького театру? Порівняйте давньогрецький і сучасний театр. Заповніть у зошиті порівняльну таблицю.»

	Давньогрецький театр	Сучасний театр
Спільне		
Відмінне		

Наприкінці кожного параграфа зазвичай розміщують запитання та завдання, за якими можна оцінити, як учні засвоїли матеріал. Ми погоджуємося з думкою О. Пометун, що вони мають передбачати не лише знання дат, відтворення біографій історичних осіб, окремих історичних подій і явищ, а й містити узагальнюючі, підсумкові запитання, що потребують порівняльного аналізу історичних фактів і явищ, виявлення чи пояснення причин і взаємозв'язків історичних подій, процесів, а також висловлення учнем власного ставлення до історичної події чи особи. Зміст і формулювання таких завдань можуть бути як традиційними («як ...», «чому ...», «поясніть ...», «порівняйте ...», «доведіть, що ...» тощо), так і такими, що спонукають до рівноправного діалогу автора тексту з читачами («відтворіть подію ...», «висловіть власну думку ...», «оцініть подію (особу) ...» тощо) [11]. Наприклад:

1. «Обговоріть, які з пам'яток культури Стародавньої Греції справили на вас найбільше враження. Чому? Що було найцікавішим? Поясніть.»

2. «Охарактеризуйте діяльність Філіппа II. Висловіть своє ставлення до нього» [12].

Отже, систему вправ, представлену в підручнику, має бути спрямовано як на оволодіння необхідним обсягом знань з історії, так і на засвоєння засобів діяльності, якими ці знання здобуваються. Саме такий підхід і формує діяльнісний аспект сучасного підручника історії. В умовах інформаційного суспільства характерною ознакою підручника нового покоління стає навчання за його допомогою методів і прийомів учіння, тобто вироблення вміння вчитися, самостійно здобувати знання.

Висновки. Отже, провідна роль у забезпеченні реалізації дослідницького підходу в підручниках належить завданням і запитанням, завдяки яким досягається найбільш цілеспрямоване та продуктивне опрацювання навчального матеріалу підручника в свідомості учня на основі активізації його розумових та емоційних зусиль. Автори шкільних підручників з історії під час розроблення його методичного апарату мають орієнтуватися на максимальне забезпечення розвитку навичок самостійної роботи з книгою й уміння дослі-

джувати, аналізувати історичні події, явища, критично оцінювати історичну інформацію. Зміст сучасного підручника має будуватися на засадах комунікативного та діяльнісного підходів і бути значною мірою діалогізованим.

Реалізація елементів дослідницького навчання в підручнику історії передбачає, що в структурі та змісті підручника повинні бути засоби організації продуктивної діяльності учнів: дослідницька, творча діяльність школяра; використання методу аналогій, порівняння різних точок зору та підходів до висвітлення подій; наявність оцінної позиції щодо навчального матеріалу; рефлексивне осмислення прочитаного.

Література

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк : кн. для учителя / Л. С. Выготский. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 90 с.
2. Граник Г. Г. О реализации закономерностей понимания в учебном тексте / Г. Г. Граник, Л. А. Концевая, С. М. Бондаренко // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1991. – Вып. 20. – С. 45–61.
3. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/>
4. Леонтович А. В. Концептуальные основания модели организации исследовательской деятельности учащихся / А. В. Леонтович // Школьные технологии. – 2006. – № 5. – С. 63–71.
5. Липкина А. И. Воспроизведение и забывание конкретно-образного и отвлеченного учебного материала / А. И. Липкина // Вопросы психологии памяти / под ред. А. А. Смирнова. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – С. 74–86.
6. Мороз П. В. Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання історії України : метод. посібн. / П. В. Мороз. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 128 с.
7. Мороз П. В. Методика розвитку в школярів вміння бачити проблеми засобами ілюстрацій підручника історії стародавнього світу / П. В. Мороз // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки АПН України. – К. : Педагогічна думка, 2010. – Вип. 10. – С. 482–493.
8. 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. : Педагогічна думка, 2009. – Вип. 9. – С. 507–518.
9. Мороз П. В. Система завдань та запитань експериментального підручника історії стародавнього світу / П. В. Мороз // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки АПН України ; Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк : РРВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. – Вип. 7. – С. 252–261.
10. Мороз П. В. Теоретичні засади розвитку вмінь бачити проблеми на уроках історії / П. В. Мороз // Історія в школах України. – 2008. – № 9. – С. 11–15.
11. 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. – С. 17–22.
12. Пометун О. І. Всесвітня історія. Історія України : підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закладів / О. І. Пометун, П. В. Мороз, Ю. Б. Малієнко. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2014 – 256 с.

13. Савченко О. Я. Без якісного підручника якісна шкільна освіта неможлива / О. Я. Савченко // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. – К. : Комп'ютер у школі та сім'ї, 1999. – С. 3–6.

14. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во «ВЛАДОС-ПРЕСС», 2005. – 383 с.

15. Moroz P. V. Methodological aspects of the selection of the illustrative material for the school textbook of ancient history / P. V. Moroz // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / ред. кол. ; наук. ред. О. М. Топузов. – К. : Педагогічна думка, 2014. – Вип. 14. – С. 459–476.

References

1. Vygotskij L. S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste: Psihol. Oчерk : kn. dlja uchitelja / L. S. Vygotskij. – 3-e izd. – М. : Prosveshhenie, 1991. – 90 s.

2. Granik G. G. O realizacii zakonomernostej ponimaniya v uchebnom tekste / G. G. Granik, L. A. Koncevaia, S. M. Bondarenko // Problemy shkol'nogo uchebnika. – М. : Prosveshhenie, 1991. – Vyp. 20. – S. 45 – 61.

3. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi serednoi osvity. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://osvita.ua/legislation/>

4. Leontovich A. V. Konceptual'nye osnovaniya modeli organizacii issledovatel'skoj dejatel'nosti uchashhishja / A. V. Leontovich // Shkol'nye tehnologii. – 2006. – № 5. – S. 63–71.

5. Lipkina A. I. Vosproizvedenie i zabyvanie konkretno-obraznogo i otvlechenogo uchebnogo materiala / A. I. Lipkina // Voprosy psichologii pamjati / pod red. A. A. Smirnova. – М. : Izd-vo APN RSFSR, 1958. – S. 74–86.

6. Moroz P. V. Doslidnytska diialnist uchniv v protsesi navchannia istorii Ukrainy : metod. posibn. / P. V. Moroz. – К. : Pedahohichna dumka, 2012. – 128 s.

7. Moroz P. V. Metodyka rozvytku v shkoliariv vminnia bachyty problemy zasobamy iliustratsii pidruchnyka istorii starodavnoho svitu / P. V. Moroz // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. pr. / In-t pedahohiky APN Ukrainy. – К. : Ped. dumka, 2010. – Vyp. 10. – S. 482–493.

8. Moroz P. V. Mistse i rol shkilnoho pidruchnyka istorii v umovakh doslidnytskoho navchannia / P. V. Moroz // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. pr. / In-t pedahohiky APN Ukrainy. – К. : Ped. dumka, 2009. – Vyp. 9. – S. 507–518.

9. Moroz P. V. Systema zavdan ta zapytan eksperymentalnoho pidruchnyka istorii starodavnoho svitu / P. V. Moroz // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. pr. / In-t pedahohiky APN Ukrainy ; Volyn. nats. un-t. im. Lesi Ukrainky. – Lutsk : RRV «Vezha» Volyn. nats. un-tu im. Lesi Ukrainky, 2007. – Vyp. 7. – S. 252–261.

10. Moroz P. V. Teoretychni zasady rozvytku vmin bachyty problemy na urokakh istorii / P. V. Moroz // Istoriiia v shkolakh Ukrainy. – 2008. – № 9. – S. 11–15.

11. Pometun O. Orhanizatsiia diialnosti uchniv na urokakh istorii v 6 klasi zahalnoosvitnoi shkoly za novym pidruchnykom / O. Pometun // Istoriiia i suspilstvoznavstvo v shkolakh Ukrainy: teoriia ta metodyka navchannia. – 2014. – № 7–8. – S. 17–22.

12. Pometun O. I. Vsesvitnia istoriia. Istoriiia Ukrainy : pidruch. dlia 6 kl. zahalnoosvit. navch. zakladiv / O. I. Pometun, P. V. Moroz, Yu. B. Maliienko. – К. : Vydavnychiy dim «Osvita», 2014. – 256 s.

13. Savchenko O. Ya. Bez yakisnoho pidruchnyka yakisna shkilna osvita nemozhlyva / O. Ya. Savchenko // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. pr. / red. kol. – K. : Kompiuter u shkoli ta simi, 1999. – S. 3–6.

14. Hutorskoj A. V. Metodika lichnostno-orientirovannogo obuchenija. Kak obuchat' vseh po-raznomu? : posobie dlja uchitelja / A. V. Hutorskoj. – M. : Izd-vo VLADOS-PRESS, 2005. – 383 s.

15. Moroz P. V. Methodological aspects of the selection of the illustrative material for the school textbook of ancient history // P. V. Moroz // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. pr. / red. kol.; nauk. red. O. M. Topuzov. – K. : Pedahohichna dumka, 2014. – Vyp. 14. – S. 459–476.

Мороз П. В., Мороз И. В.

**РЕАЛИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОДХОДА
В ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ ИСТОРИИ (НА ПРИМЕРЕ
УЧЕБНИКА «ВСЕМИРНАЯ ИСТОРИЯ. ИСТОРИЯ УКРАИНЫ» ДЛЯ
УЧАЩИХСЯ 6-ГО КЛАССА)**

В статье раскрываются методические пути реализации исследовательского подхода в учебниках истории (на примере учебника «Всемирная история. История Украины» для 6-го класса). По мнению авторов статьи, основные из них – это: 1) проблемная подача материала; 2) приобретение умений формулировать предположения, гипотезы через систему специально разработанных заданий; 3) совершенствование навыков работы с различными источниками информации и версиями; 4) развитие навыков анализа учебного материала, первоисточников; 5) формирование умений и навыков самообразования, то есть способов активной познавательной деятельности; 6) развитие у учащихся способности занимать исследовательскую позицию, применять элементы исследовательской деятельности.

Авторы обращают внимание на то, что реализация исследовательского подхода в школьном учебнике истории дает возможность успешно решать многие проблемы образования (например, связанные с индивидуальным подходом, уровневой дифференциацией, созданием положительной учебной мотивации). Отмечается, что характерный признак учебника нового поколения – обучение с его помощью методам и приемам учения, то есть выработка умения учиться, самостоятельно овладевать знаниями, а его содержание должно строиться на коммуникативном и деятельностном принципах и быть в значительной мере диалогизовано.

Как подчеркивается в статье, реализация элементов исследовательского обучения в учебнике истории предполагает, что в структуре и содержании учебника должны быть заложены средства организации продуктивной деятельности учащихся: исследовательская, творческая деятельность школьника, использование метода аналогий, сравнения различных точек зрения и подходов к освещению событий, наличие оценочной позиции относительно учебного материала; рефлексивное осмысление прочитанного.

Ключевые слова: школьный учебник истории, исследовательский подход, компетентность, компетентностный подход, история древнего мира.

Moroz P., Moroz I.

**THE RESEARCH APPROACH IMPLEMENTATION IN THE SCHOOL
TEXTBOOK OF HISTORY (EXEMPLIFIED BY THE TEXTBOOK
WORLD HISTORY. HISTORY OF UKRAINE FOR THE PUPILS OF THE
6TH GRADE)**

Annotation. In the article, the methodological ways of the research approach implementation in the textbooks in history (exemplified by the textbook *World History. History of Ukraine* for the pupils of the 6th grade) are covered. In the authors' point of view, the main ways are the following: 1) the challenging material representation; 2) the development of the skills of making assumptions, hypotheses by means of the specially designed tasks; 3) the development of the skills with a variety of information sources and versions; 4) the development of the skills of the educational analysis as well as the analysis of the materials and primary sources; 5) the formation of the self-education skills, in other words, the assurance of active learning; 6) the development of the students' ability to take up a research position and apply to the research activity elements.

The authors have drawn attention to the fact that the research approach implementation in the school history textbook can provide the successful solutions of numerous educational problems, for example, the ones that are associated with individual approach, level differentiation, assurance of the positive learning motivation and professional orientation. It is noted that a characteristic feature of a textbook of a new generation is learning with the help of the academic methods and techniques, in other words, the development of the ability to learn, acquire knowledge independently whereas its content must be based on the communicative and activity-based principle and be much dialogized.

Therefore, as it was notified in the article, the implementation of the elements of the research study in the history books suggests that the structure and the content of the textbook should be the means of organizing the students' productive activity (research, creative activity of the student, usage of the method of analogies, comparison of different points of view and approaches to demonstrate the events, the presence of evaluating positions on the materials, the reflective reading comprehension of the educational materials).

Keywords: school history textbook, research approach, competence, competence approach, the history of the ancient world.

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ПІДРУЧНИКА З ГЕОГРАФІЇ, ОРІЄНТОВАНОГО НА ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТНОЇ ТА ЗАТРЕБОВАНОЇ В МАЙБУТНЬОМУ ОСОБИСТОСТІ

В. О. Надтока

аспірант, Інститут педагогіки НАПН України,

У статті висвітлено особливості підручника географії, що буде орієнтований на формування здібностей конкурентних і затребуваних у майбутньому. Також описано особливості схеми відбору та структурування географічної інформації, що може бути використана в навчальному процесі.

Ключові слова: *підручник, географічна інформація, нестандартність, творчість, когнітивність, адаптивність.*

Постановка проблеми. Сучасна освіта, особливо загальноосвітня школа, під впливом науково-технічного прогресу та інформаційного буму вже досить таки тривалий час перебувають у стані непереривного організаційного реформування та переосмислення усталених психолого-педагогічних цінностей [20]. В останній час постійно змінюються програми, переглядаються принципи та підходи до їх побудови; під впливом сучасних суспільно-економіко-політичних реалій поступово зростає суспільна свідомість, що проявляється новим суспільним запитом до освіти, до географічної в тому числі: «створення умов для розвитку учня як суб'єкта географічного пізнання, дослідника і творця власної особистості, свідомого громадянина України і миролюбно налаштованого жителя Землі» [9].

Сучасне українське суспільство нині перебуває на порозі зміни освітніх парадигм. Розвинутий інтелект, вміння грамотно працювати із будь-якою інформацією є однією з основних характеристик людини, адаптованої до життя в сучасному суспільстві [10]. Географія як шкільний предмет містить не лише суто географічні знання, а й інтегровані з інших наук – він допомагає учневі зрозуміти картину світу та допомагає сформувати світоглядну позицію. Для того, щоб відповідати запитам суспільства в останній час було розроблено безліч різних методів та засобів навчання географії, але як зазначає М. Криловець в умовах масової загальноосвітньої школи підручник, незважаючи на появу такого конкурента, як комп'ютер, ще надовго залишиться основним засобом реалізації змісту освіти і забезпечуватиме досягнення обов'язкових результатів навчання [11], а робота з ним – основним методом навчання географії.

Сучасна освіта формує людей – засвоювачів «готових знань», а навчальний процес спрямований на накопичення певної суми знань. Багато людей

звикають до такої моделі, тому нинішня освіта виховує переважно людей-екстерналів, які не вміють працювати ні творчо, ні самостійно, особливо коли знання потребують швидкого оновлення [20].

Таким чином, зважаючи на зазначене вище, підручник є важливим елементом навчально-виховного процесу на уроках географії, тому потрібно переглядати та оновлювати не лише методи роботи з ним, а й підходи та принципи створення його моделі взагалі, що буде спрямовано на вироблення в учнів здібностей, які будуть актуальними в майбутньому.

Аналіз останніх досліджень. За період розвитку шкільної географічної освіти багато вчителів, методистів та науковців цікавилися проблемами створення ефективного підручника. У витоків українського підручникотворення з географії лежали роботи: Г. Ісавої, В. Корнеєва, О. Корнеєва, Л. Круглик, О. Скураговича, А. Сиротенка, М. Топузова, П. Шищенко. В останній час найбільш цінними у даному питанні є роботи: О. Браславської, В. Бойко, Л. Булави, С. Коберника, О. Кравчук, М. Криловця, С. Міхелі, Н. Муніч, О. Надтоки, Т. Назаренко, В. Пестушко, Л. Покась, Л. Тименко, О. Топузова, Г. Уварової, А. Шуканової, В. Яценка.

Формулювання цілей статті. Мета статті – висвітлити особливості підручника географії, що буде орієнтований на формування здібностей, затребуваних у майбутньому, спробувати описати особливості схеми відбору та структурування географічної інформації, що може бути використана в навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. Наразі ставляться нові завдання перед сучасною шкільною освітою – виховання особистості, здатної ефективно жити і діяти у XXI столітті [5]. Зараз вже недостатньо сформувати певну базу географічних знань. У цьому контексті шкільна географічна освіта повинна, формуючи знання, розвивати здібності учнів, що будуть необхідними та конкурентними в майбутньому.

Як вважають деякі дослідники, у майбутньому будуть конкурентними та необхідними здібності, що невластиві роботам. Серед таких здібностей та якостей особливо виділяються: нестандартність (здатність діяти незвично, виходячи за межі алгоритму), творчість (здатність створювати якісно нові структури), когнітивність (здатність відбору та структурування чого-небудь за важливістю), адаптивність (здатність змінюватися та пристосовуватися до ситуації, навколишнього середовища) [8, 14, 17]. Таким чином, у підручнику з географії повинні центральною віссю проходити освітні завдання, які мають бути спрямовані на майбутнє та проявлятися в структурі, змісті й особливостях роботи з ним.

М. Фіцула вважає, що підручник – це книга, яка включає основи наукових знань з певної навчальної дисципліни відповідно до встановлених програмою цілей навчання і вимог дидактики [21]. За С. Гончаренком, підручник – це книга, в якій викладаються основи знань з певного навчального предмета на рівні сучасних досягнень науки й культури, що відповідають програмам,

завданням відповідних навчальних закладів, віковим та іншим особливостям тих, хто навчається [6]. О. Стадник зазначає, що до основних дидактичних функцій підручника можна зарахувати:

- інформаційну (є засобом фіксації тієї частини соціального досвіду, що призначена для засвоєння учнями);
- організаційно-координувальну (передбачає розгортання змісту навчальної програми, використовується для організації узгодженої інтелектуально-емоційної взаємодії вчителя та учнів, є засобом об'єднання різних навчальних засобів НМЗ);
- мотиваційну (наявність елементів, які сприяють формуванню та розвитку в учнів інтересу до предмета/курсу, розуміння важливості знань та вмінь, у тому числі з точки зору можливостей їх застосування у подальшій практичній діяльності);
- трансформаційну, або перетворюючу (передача соціального досвіду з урахуванням принципу доступності);
- процесуально-діяльнісну (включення описів методів пізнання, системи запитань і завдань різного рівня складності, практичних робіт, способів засвоєння і самостійного пошуку знань, у тому числі у вигляді інструкцій, типових планів, алгоритмів, зразків міркувань);
- контрольно-регулятивну (включення засобів підсумкового контролю навчальних досягнень у вигляді тестів), інтегровальну (встановлення міжпредметних зв'язків, надання можливості використовувати інформацію з різних джерел);
- розвивально-виховну (сприяння розвитку інтелектуальних здібностей учнів, їхніх особистісних якостей і функцій, формуванню ставлення до тих цінностей, які втілюються в навчальному матеріалі) [19].

Підручник – це особлива дидактична система, яка не тільки розкриває зміст навчання, але й є специфічною моделлю процесу навчання. Це означає, що підручник має двоєдину суть. З одного боку, для більшості учнів він є джерелом знань, носієм змісту навчання, а з іншого – засобом навчання, який володіє матеріальною формою, пов'язаною зі змістом навчання, з процесом засвоєння цього змісту [13; 16].

Виконуючи перерахований вище спектр функцій, підручник має вагоме значення у навчально-виховному процесі та одночасно є базовим, необхідним, адаптованим попередніми поколіннями набором знань із алгоритмом їх оперування. З іншого боку, виникає запитання: чи забезпечує підручник географії розвиток здібностей та якостей учнів, орієнтованих на майбутнє? Яким способом це можна впровадити в сучасному підручнику?

Останнім часом деякі дослідники почали задумуватися над питаннями інформаційної підтримки підручника з географії. Нині вже створено репозитарій навчального контенту [18], який поступово наповнюється інформацією, що може бути використана під час навчання географії. Автори деяких підручників розміщують списки додаткової друкованої літератури та посилання

на електронні джерела інформації. Це значно розширює межі та можливості суб'єктів навчального процесу на уроках географії. З іншого боку, матеріал здебільшого вже є опрацьованим, що деякою мірою нав'язує думку автора, а не спонукає до самостійного опрацювання та розвитку прогресивних здібностей, орієнтованих на майбутнє.

Незважаючи на постійне оновлення методів обробки та передачі інформації, а також на удосконалення методик навчання, учень в школі все ж отримує велику кількість інформації, і підручник з географії займає в цьому напрямку не останнє місце. Постійно збільшується і кількість наукових географічних знань. Під час роботи з підручником географії більшість загальних понять підкріплюються фактичною інформацією, яку учні повинні запам'ятовувати, і яка сама має постійно оновлюватися. О. Винославська зауважує, що швидкість, із якою забувається деякий матеріал, тим більша, чим він більший за обсягом, менш структурований і беззмістовний, чим менше зв'язків існує між ним і відомим раніше. У перші 12 годин після запам'ятовування забувається близько 60 % матеріалу, потім процес забування відбувається значно нижчими темпами і через 6 днів запам'ятовується приблизно 20 % початкового матеріалу [3]. З початку XXI століття об'єм наукових знань збільшився більш ніж у 250 тис. разів, переважна частина опублікованої літератури та досліджень невідома широкому загалу [4, 7], що призводить до поступового розширення обсягу змісту підручників з географії. Таким чином, можна зробити висновок, що значна частина інформації не засвоюється, а більшість засвоєної інформації швидко забувається та морально старіє. Тому підручник з географії повинен допомогти учневі сформувати наступні здібності та якості: нестандартність, творчість, когнітивність, адаптивність та інші.

За дослідженнями вчених, наслідками інформаційного перенавантаження в учнів може бути негативні психіко-фізіологічні зміни в організмі, такі як порушення сну, швидка стомлюваність та виснажуваність, підвищення чутливості до захворювань, знижується результативність праці та концентрація уваги тощо [1; 3; 12]. М. Курик вважає, що під час написання контрольних та екзаменаційних робіт школяр зазнає таких нервово-психічних перевантажень, які можна порівняти зі стресовими відчуттями космонавтів при зльоті космічного корабля [12].

На нашу думку, сучасна освіта, у тому числі і географічна, потребує якнайшвидшої переорієнтації на особистісно зорієнтовану мету, яка наразі визначає і методи, і форми, і засоби навчально-виховної діяльності. У сучасній школі підручник залишається важливим і часто головним засобом навчання географії, а робота з ним – важливим, найбільш доступним, а іноді й основним методом роботи на уроках з географії.

Методика відбору географічної інформації має базуватися на структурі певного фільтру (рис. 1), що оснований на певному методичному ядрі, яке на основі методичних рекомендацій повинно керувати процесом формування структурованої інформаційної бази географічної інформації для використан-

ня в навчальному процесі. Така база географічної інформації має бути тісно поєднана з відповідним підручником таким чином, щоб будь-яка проблема, питання, пункт у підручнику мали продовження у цій геоінформаційній базі, яка має не просто нагромаджувати матеріал, опрацьований методичним ядром, а містити переважно статистичну інформацію, результати досліджень, погляди експертів у різних галузях, джерела інформації, фото-, відеоматеріали тощо. Така схема фільтрації та структурування географічної інформації дасть змогу підвищити продуктивність здобуття учнями знань, полегшивши цей процес, і скерує учнів на самостійне збагачення своїх знань, забезпечить можливість мислити: аналізувати, робити власні висновки, що будуть відрізнятися нестандартністю та творчістю відповідно своїх можливостей і потреб.

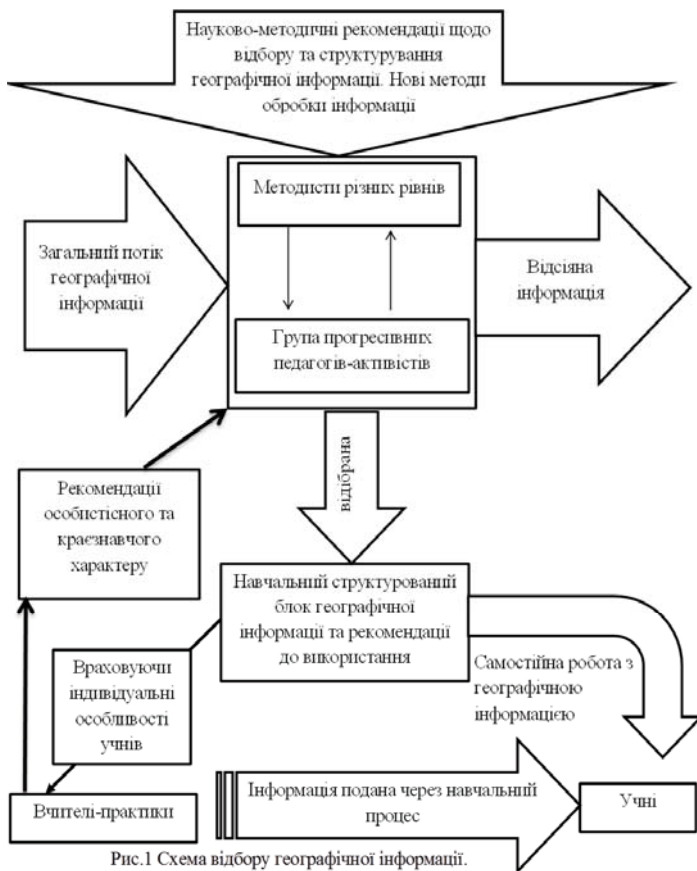


Рис.1 Схема відбору географічної інформації.

На рис. 1 проілюстровано, що під час відбору географічної інформації

вчитель повинен орієнтуватися на особистісні потреби та запити учнів. До того ж інформаційний блок повинен повністю бути відкритим для учнів із відповідними розгорнутими рекомендаціями.

Для ефективної роботи апарату з відбору та структурування географічної інформації потрібно, щоб методистам і вчителям-практикам активно допомагали наукові установи різних рівнів та напрямів роботи, шляхом не лише надання рекомендацій, а й проведення майстер-класів, семінарів та інших практичних заходів щодо проведення відповідних робіт. Також важливими напрямками у роботі цього апарату повинні бути постійне оновлення географічної інформації та її сортування на учнівський і вчительський блоки. Учні до відповідного блоку повинні мати поетапний доступ, тобто рівень доступу (кількість доступної інформації) повинен розкриватися після підтвердження потрібного базового рівня знань для кожного етапу.

О. Надтока стосовно зв'язку особистісних потреб та освітніх запитів зазначає, що саме на основі освітніх потреб формуються мотиви навчальної діяльності, а вже на їхній основі виробляються інтереси та освітні запити. Таким чином формується мета діяльності учнів. Завданням методики є врахування зазначених вище чинників з метою вдосконалення навчального процесу на заняттях географії [15], на що потрібно звертати увагу у процесі побудови підручника із географії та організації взаємозв'язку із інформаційним блоком.

Наступною методичною особливістю створення ефективного підручника із географії є застосування краєзнавчого принципу. Як зазначає Є. Й. Шипович, що місце краєзнавства та його роль у навчанні географії в різних класах середньої школи неоднакові. Найбільше значення воно має під час вивчення початкового курсу фізичної географії. Вивчення своєї місцевості починається із осінньої екскурсії на природу. Потім майже всі уроки за темами «План місцевості», «Літосфера і рельєф», «Гідросфера», «Атмосфера» і «Географічна оболонка» будуються на місцевому краєзнавчому матеріалі. Закінчується вивчення курсу також екскурсією на природу [22]. Зважаючи на значну прив'язку географічних знань до ареалу проживання, вчитель повинен достатньо наповнити геоінформаційний блок (рис. 1) краєзнавчим матеріалом, роблячи знання більш легкими та доступними для сприйняття учнів.

Висновки. Отже, підручник з географії – це навчальна книга, що є одночасно і навчальним засобом, і методом навчання, передає адаптований досвід поколінь з відповідної галузі географії та формує в учнів здібності, конкурентні та потрібні в майбутньому. Такими здібностями можуть бути: нестандартність, творчість, когнітивність, адаптивність та інші, що можна сформувати шляхом створення геоінформаційної бази та різностороннього, широкого її використання в навчальному процесі на уроках географії.

Література

1. Безруких М. М. Учение, вредное для здоровья? / М. М. Безруких // *Семья и школа*. – 2001. – № 4.
2. Виговська О. Професіоналізм учителя як гарант збереження його здоров'я / О. Виговська // *Директор школи, ліцею, гімназії*. – 2005. – № 2.
3. Винославська О. В. Психологія : навч. посіб. / О. В. Винославська. – К. : ІН-КОС, 2005. – 212 с.
4. Вірковський А. П. Синергетичний підхід до освітніх технологій навчання й виховання / А. П. Вірковський, Т. С. Гужанова // *Вісн. Житомир. держ. пед. ун-ту*. – 2003. – № 12. – С. 186–189.
5. Вознюк Л. Роль менеджера освіти в оновленні сучасної школи / Л. Вознюк // *Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / [ред. кол. : Н. С. Побірченко (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. – Вип. 8. – Ч. 1. – С. 180–186.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
7. Дорогунцов С. Освітня сфера в інформаційному суспільстві [Електронний ресурс] / С. Дорогунцов, В. Куценко // *Вісник Національної академії наук України*. – 2002. – № 11. – С. 3–10. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/vnanu_2002_11_1.pdf
8. І хто тут найрозумніший? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.volfoto.inf.ua/pagesi/istomist/statti/2014rik/dm140101/t140101/robot/robot.htm>
9. Концепція географічної освіти в основній школі: проект / Інститут педагогіки НАПН України ; за заг. ред. О. М. Топузов, О. Ф. Надтока, Л. П. Вішнікіна, А. С. Доброскок та ін. – К. : Педагогічна думка, 2014. – 30 с.
10. Король П. П. Вирішення проблеми інформатизації географічної освіти в школах на базі електронних картографічних посібників / П. П. Король, В. І. Остроух, Л. Г. Баранова // *Природа Західного Полісся та прилеглих територій : зб. наук. пр. / Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки ; відп. ред. В. Ф. Зузук. – Луцьк, 2011. – С. 74–78.*
11. Криловець М. Г. Використання методичного потенціалу підручника в процесі навчання географії / М. Г. Криловець // *Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць* / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Вип. 12. – С. 460–465.
12. Курик М. Організувати навчання, не шкодячи здоров'ю дитини / М. Курик // *Освіта України*. – 2005. – 4 жовтня.
13. Малафійк І. В. Дидактика : навч. посіб. / І. В. Малафійк. – К. : Кондор, 2006. – 398 с.
14. Навички майбутнього: які здібності будуть необхідні для роботи в 2020 році? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://cikt.kubg.edu.ua/ навички-майбутнього-які-здібності-бу/>
15. Надтока О. Ф. Методичні засади структурування й реалізації курсу географія материків та океанів у загальноосвітній школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. Ф. Надтока. – К., 2010. – 256 с.
16. Назаренко Т. Г. Методичні особливості роботи вчителя географії з підручником для профільного рівня навчання / Т. Г. Назаренко // *Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць* / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Вип. 12. – С. 558–565.
17. Прямая речь: Профессор Хироси Исигуро о работах и городах будущего [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.the-village.ru/village/situation/situation/112875-hiroshi>

18. Репозитарій навчального контенту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ua.lokando.com/portal/main.php?todo=metadata_search&searcharea=portal

19. Стадник О. Г. Функції підручника як провідного компонента навчально-методичного забезпечення шкільного предмету (на прикладі географії) / О. Г. Стадник // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2014. – Ч. 2. – С. 356–362.

20. Химинець В. В. Іноваційна освітня діяльність / В. В. Химинець. – Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗПППО, 2007. – 364 с.

21. Фицула М. М. Педагогіка / М. М. Фицула. – Тернопіль, 1997. – 130 с.

22. Шипович Є. Й. Методика викладання географії : посібник для вчителів / Є. Й. Шипович. – К. : Вища школа, 1981. – 175 с.

References

1. Bezrukykh M. M. Uchenye, vrednoe dlya zdorov'ya? / M. M. Bezrukykh // Sem'ya u shkoly. – 2001. – № 4.

2. Vyhovs'ka O. Profesionalizm uchytelya yak harant zberezhenya yoho zdorov'ya / O. Vyhovs'ka // Dyrektor shkoly, litseyu, himnaziyi. – 2005. – № 2.

3. Vynoslavs'ka O. V. Psykholohiya. Navchal'nyy posibnyk / O. V. Vynoslavs'ka. – K. : INKOS. – 2005. – 212 s.

4. Virkovs'kyu A. P. Synerhetychnyy pidkhid do osvitynih tekhnolohiy navchannya u vykhovannya / A. P. Virkovs'kyu, T. S. Huzhanova // Visn. Zhytomyr. derzh. ped. un-tu. – 2003. – № 12. – S. 186–189.

5. Voznyuk L. Rol' menedzhera osvity v onovlenni suchasnoyi shkoly / L. Voznyuk // Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelya : zbirnyk naukovykh prats' Umans'koho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny / [red. kol. : N. S. Pobirchenko (hol. red.) ta in.]. – Uman' : FOP Zhovtyy O. O., 2013. – Vyp. 8. – Ch. 1. – S. 180–186.

6. Honcharenko S. U. Ukrainys'kyi pedahohichnyy slovnyk / S. U. Honcharenko. – K. : Lybid', 1997. – 376 s.

7. Dorohuntsov S. Osvitnya sfera v informatsionomu suspil'stvi / S. Dorohuntsov, V. Kutsenko // Visnyk Natsional'noyi akademiyi nauk Ukrainy [Elektronnyy resurs]. – 2002. – № 11. – S. 3–10. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/vnanu_2002_11_1.pdf

8. I khto tut nayrozumnishyy? [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.volfoto.inf.ua/pagesi/istomist/statii/2014rik/dm140101/t140101/robot/robot.htm>

9. Kontsepsiya heohrafichnoyi osvity v osnovnyy shkoli: proekt / Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy ; za zah. red. O. M. Topuzov, O. F. Nadtoka, L. P. Vishnikina, A. S. Dobroskok ta in. – K. : Pedahohichna dumka, 2014. – 30 s.

10. Korol' P. P. Vyryshennya problemy informatyzatsiyi heohrafichnoyi osvity u shkolakh na bazi elektronnykh kartohrafichnykh posibnykiv / P. P. Korol', V. I. Ostroukh, L. H. Baranova // Pryroda Zakhidnoho Polissya ta prylehlykh terytoriy : zb. nauk. pr. / Volyn. derzh. un-t im. Lesi Ukrainky ; vidp. red. V. F. Zuzuk. – Luts'k, 2011. – S. 74–78.

11. Krylovets' M. H. Vykorystannya metodychnoho potentsialu pidruchnyka v protsesi navchannya heohrafi / M. H. Krylovets' // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats' / [red. kol. ; holov. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2012. – Vyp. 12. – S. 460–465.

12. Kuryk M. Orhanizuvaty navchannya, ne shkodyachy zdorov'yu dytyny / M. Kuryk // Osvita Ukrainy. – 2005. – 4 zhovtnya.

13. Malafiyik I. V. Dydaktyka : navch. posib. / I. V. Malafiyik. – K. : Kondor, 2006. – 398 s.

14. Navychky maibutnoho: yaki zdibnosti budut neobkhidni dlia roboty v 2020 rotsi? [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://cikt.kubg.edu.ua/navychky-maibutnoho-yaki-zdibnosti-bu/>

15. Nadtoka O. F. Metodichni zasady strukturuvannya y realizatsiyi kursu heohrafiya materykiv ta okeaniv u zahal'noosvitniy shkoli : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / O. F. Nadtoka. – K., 2010. – 256 s.

16. Nazarenko T. H. Metodichni osoblyvosti roboty vchytelya heohrafiyi z pidruchnykom dlya profil'noho rivnya navchannya / T. H. Nazarenko // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats' / [red. kol. ; holov. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2012. – Vyp. 12. – S. 558–565.

17. Pryamaya rech': Professor Khyrosy Ysyhuro o robotakh y horodakh budushchoho [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.the-village.ru/village/situation/situation/112875-hiroshi>

18. Repozetariy navchal'noho kontentu [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: http://ua.lokando.com/portal/main.php?todo=metadata_search&searcharea=portal

19. Stadnyk O. H. Funktsiyi pidruchnyka yak providnoho komponenta navchal'no-metodychnoho zabezpechennya shkil'noho predmetu (na prykladi heohrafiyi) / O. H. Stadnyk // Zbirnyk naukovykh prats' Umans'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. – 2014. – Ch. 2. – S. 356–362.

20. Khymynets' V. V. Inovatsiyna osvithna diyal'nist' / V. V. Khymynets'. – Uzhhorod : Informatsiyno-vydavnychyu tsentr ZIPPO, 2007. – 364 s.

21. Fitsula M. M. Pedahohika / M. M. Fitsula. – Ternopil', 1997. – 130 s.

22. Shypovych Ye. Y. Metodyka vykladannya heohrafiyi : posibnyk dlya vchyteliv / Ye. Y. Shypovych. – K. : Vyshcha shkola, 1981. – 175 s.

Надтока В. А.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ УЧЕБНИКА ПО ГЕОГРАФИИ, ОРИЕНТИРОВАННОГО НА ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТНОЙ И ВОСТРЕБОВАННОЙ В БУДУЩЕМ ЛИЧНОСТИ

В статье освещены особенности учебника географии, который будет ориентирован на формирование способностей, конкурентных и востребованных в будущем. Также, описаны особенности схемы отбора и структурирования географической информации, которая может быть использована в учебном процессе.

Ключевые слова: учебник, географическая информация, нестандартность, творчество, когнитивность, адаптивность.

**SOME PECULIARITIES OF THE CREATION OF A GEOGRAPHY
TEXTBOOK AIMED AT UPBRINGING A COMPETITIVE AND A
HIGH-DEMAND PERSONALITY**

The article highlights the peculiarities of geography textbooks, which will be focused on the formation of competitive ability and demand in the future. Also, features described sampling and structuring geographic information that can be used in the classroom.

Modern education creates people – zasvoyuvachiv «ready knowledge» and learning process aimed at accumulating a certain amount of knowledge. Many people get used to this model, because education today brings mainly people-externalities that are not able to work or creative, either on their own, especially when knowledge need quick updates.

Thus, considering the above said – a textbook is an important element of the educational process in geography class, so you need to review and update not only the methods of working with him, but the approaches and principles of the model in general, will be aimed at developing students' abilities which will be relevant in the future.

So geography textbook – an educational book that is both educational means and methods, reports adapted generations of experience of the industry and geography in shaping students' competitive ability and need in the future. These capabilities include: non-standard, creativity, kohnityvnist, adaptability, etc., which can be formed by creating heohinformatsiynoyi base and versatile, its wide use in the classroom for geography lessons.

Keywords: *tutorial, geographical information, irregularity, creativity, kohnityvnist, adaptability.*

СТВОРЕННЯ ПІДРУЧНИКІВ З ГЕОГРАФІЇ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ЯК ОДИН ІЗ НАПРЯМІВ РОЗВИТКУ ПРЕДМЕТНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ

О. Ф. Надтока,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

У статті розглядаються окремі аспекти проблематики підручникотворення, що стосуються використання компетентнісного підходу у навчанні географії, а також шляхи його упровадження через структуру та зміст підручників з географії для основної та старшої школи. Компетентнісний підхід залишається важливим елементом осучаснення змісту підручників географії. Завдяки його використанню учні загальноосвітніх навчальних закладів не лише розширюють свої межі пізнання природного середовища та соціуму, формуючи власну географічну картину світу, а й набувають комплекс важливих характеристик, що дають змогу використовувати можливості природного середовища, соціально-економічної сфери з метою успішного особистісного розвитку в умовах глобалізованого світу. Врахування таких особливостей у структурі, змісті та методичному апараті підручників створить умови для подальшого розвитку методики навчання географії. Окрім цього, у статті розглядаються аспекти формування ключових компетентностей засобами підручника та предметних компетентностей – засобами проектного навчання.

Ключові слова: *методика навчання географії, компетентнісний підхід у навчанні географії, структура і зміст підручників з географії, основна школа, старша школа.*

Постановка проблеми. Входження системи освіти України у європейський простір певною мірою актуалізує питання компетентнісного навчання. Особливе значення має його відображення у змісті навчальних предметів. Тому для повноцінної реалізації освітніх запитів учнів ЗНЗ постає питання застосування компетентнісного підходу у навчанні. Цінний досвід з цієї проблеми накопичено в Австрії, Бельгії, Великій Британії, Франції та інших європейських країнах, проте найважливішим для України є набутий власний вітчизняний досвід. Природа формування компетентності є дуже складною та багатогранною як у психолого-педагогічному, так і філософському аспектах. Зокрема, вона пов'язана з механізмами самоствердження. А вони, як зазначає В. Кремень, призводять до покладання відповідальності на себе, що стимулює поведінкові механізми, які дають установку на подолання позиції залежності та орієнтують на прийняття самостійних рішень та конструктивного ствердження свого «Я» [5, с. 146]. У цьому контексті важливого значення набуває географія – єдиний шкільний предмет дуалістичного характеру, що

спирається як на природничі, так і суспільствознавчі базисні підвалини. Одним із ключових підходів у навчанні географії є компетентнісний. Про його значення та методичну роль неодноразово зазначали В. Кремень, О. Кравчук, М. Криловець, О. Локшина, О. Ляшенко, Ю. Мальований, Т. Назаренко, О. Надтока, О. Савченко, О. Топузов та ін. [3; 12]. Таким чином, для методики навчання географії залишаються актуальними питання врахування компетентнісного підходу в плані конструювання моделей підручників та його застосування в основних носіях змісту цього предмета.

Аналіз останніх досліджень. У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти зазначено про необхідність здійснення навчання географії на основі компетентнісного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного та краєзнавчого підходів [2]. Отже, цей основоположний освітній документ визначає компетентнісний підхід серед основних у навчанні, адже він вимагає не лише ретранслювати навчальний матеріал, а й відобразити його у набутому суспільному досвіді учня, його здобутих вміннях, практичних навичках і подальших вчинках [6, с. 88].

Відповідно до оновленого Державного стандарту [2], розроблено нові навчальні програми з географії на основі розвантаження та фундаменталізації навчання в основній школі. Поступово здійснюється оновлення програм для старшої школи, враховуючи її профільний характер. Наразі актуальною є проблема розроблення концепції підручників нового покоління з географії, які б відповідали новим вимогам стандарту й оновлених навчальних програм. Тому в цій статті розглядаються питання компетентнісного навчання та врахування компетентнісного підходу у підручниках географії нового покоління, де необхідно враховувати особливості формування компетентностей. Дж. Равен, вивчаючи природу компетентності, визначає, які прогресивні риси надасть учням компетентність у сучасному суспільстві – це виявлення, розвиток, реалізація. Тобто на основі набуття компетентностей учні не просто володіють певною сумою знань, а й здатністю до виявлення причинно-наслідкових механізмів, розвитку своїх навчальних умінь, здатністю реалізувати свої знання та практичні навички [10].

У Концепції географічної освіти в основній школі зазначається, що на шляху до формування предметної географічної компетентності необхідно розв'язати одне з найбільш значущих завдань шкільної географії, яке полягає у формуванні в учнів різномісних географічних умінь, а саме: інтелектуальних (пізнавальних), навчальних, прикладних, а також умінь географічного моделювання. На основі цього розвивається географічне бачення світу – це історично зумовлений цілісний образ довкілля, що ґрунтується на знаннях про природу Землі, її населення, світову економіку та їх взаємодію. Формування цієї компетенції в учнів зумовлено взаємодією їхнього індивідуального сприйняття довкілля та сучасного науково-географічного інтегрованого відображення світу, з яким вони ознайомлюються на уроках. Тобто у процесі навчання географії має відбуватися поступовий перехід від побутового

бачення світу до географічного, а вчитель повинен докладати свої зусилля задля організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, спрямованої на забезпечення такого переходу [4, с. 22].

Формулювання мети статті. Відзначаючи актуальність окресленої тематики, метою даної статті є врахування у змісті підручників географії та їх методичному апараті компетентнісних засад на етапі конструювання цих засобів навчання. Окрім цього, важливим моментом статті є відображення застосування компетентнісного підходу у навчанні географії, враховуючи можливості підручника.

Виклад основного матеріалу. У сучасній психології та дидактиці важливу роль відіграє дослідження значення ключової компетентності «уміння самостійно вчитися». Цьому питанню були присвячені праці багатьох зарубіжних і вітчизняних вчених, зокрема: Д. Ельконіна, В. Давидова, Г. Костюка, С. Максименко, О. Савченко, А. Хуторського та ін. [11]. Зокрема, О. Савченко зазначає, що «ключова компетентність уміння учитися у розвинутому вигляді інтегрує психолого-особистісні характеристики учня із змістовою і діяльнісною основою учіння. Володіння цим умінням програмує індивідуальний досвід успішної праці учня, запобігає перевантаженню, сприяє пізнавальній активності, ініціативі, раціональному використанню часу й засобів учіння» [11, с. 221]. Таким чином, будь-який засіб навчання, насамперед підручник, з будь-якого шкільного предмета необхідно зорієнтувати на формування цієї ключової компетентності. Відповідно до зазначеної проблематики, виникає запитання: «Якими специфічними засобами можна формувати компетентність вміння вчитися на заняттях географії під час роботи з підручником географії?». Географія як навчальний предмет починає вивчатися учнями загальноосвітніх навчальних закладів у основній школі з 6-го класу. Починаючи з цього пропедевтичного курсу, у чинних навчальних програмах фактично задекларовано компетентнісний підхід до навчання географії, проте, як свідчить педагогічний досвід та дослідження, проведені у межах НДР «Науково-методичне забезпечення навчання географії України в загальноосвітніх навчальних закладах», він проявляється не у всіх чинних підручниках географії. З огляду на зазначене вище, такий підхід, як один з основоположних, є своєрідною методичною віссю, закладеною у змісті підручника «Географія. 6 кл.» (автори – О. М. Топузов, О. Ф. Надтока, Т. Г. Назаренко, Л. П. Вішнікіна, А. А. Шуканова, В. М. Самойленко). Для формування ключових компетентностей учнів підготовлено відповідні елементи, що стосуються структури, змісту та методичного апарату підручника. Зокрема, він містить спеціальні рубрики, які розраховані на творчість, активність учнів, і тому їх розміщено в окремих параграфах: «Розумникам», «Дослідникам», «Поради їжачка-мандрівника». Наявність таких рубрик привертає увагу учнів до роботи з підручником, вчить самостійно та творчо використовувати наявний у ньому навчальний матеріал. Натомість рубрики «Мій крок у вивченні географії», «Перевір себе», «Висновки», «Узагальнення», «Мої досягнення з географії»

мають системний характер, дають учневі своєрідний алгоритм пізнання географії і цим самим презентують підручник як основний навчальний засіб, який є зрозумілим для учня. Таким чином підручник вказує шлях до пізнання і системної роботи з ним, сприяє формуванню вміння вчитися. Рубрика «Проблемне питання» має важливе мотиваційне значення. Опрацювавши її відповідним чином, учень розуміє, що саме навчання, вміння вчитися дають змогу розв'язувати складні завдання.

Для прикладу розглянемо рубрику «Мій крок у вивченні географії», що подається на початку Розділу III, вона окреслює основні вузлові питання, які необхідно вирішити учням упродовж роботи з матеріалами розділу:

- з'ясувати, з яких оболонок складається наша планета, як вони взаємодіють між собою;

- ознайомитися зі складом та особливостями земних оболонок – літосферою, атмосферою, гідросферою та біосферою;

- дослідити вплив людини на природу кожної з оболонок Землі.

Куляста форма Землі сприяє тому, що на планеті формуються такі сфери, як літосфера, атмосфера, гідросфера та біосфера. Саме їх ми й будемо вивчати у III розділі підручника [16, с. 138].

Такі рубрики цілеспрямовано розвивають в учнів ЗНЗ вміння учитися, самостійно здобувати інформацію. Варто зазначити, що актуальним наразі є питання формування ключових компетентностей засобами підручника географії, при цьому потрібно враховувати і той факт, що для досягнення цієї мети необхідно спиратися на такі категорії:

- використовувати засоби взаємодії (інтеракція);
- використовувати взаємодію у гетерогенних групах;
- використовувати вміння діяти індивідуально [7].

Предметна географічна компетентність формується на основі певних рівнів географічної навченості. У процесі її формування вирішальну роль відіграють:

- 1) географічні знання;

- 2) географічні вміння та навички;

- 3) географічне бачення світу (вміння мислити комплексно в географічному просторі);

- 4) емоційно-ціннісне ставлення учнів до довкілля та людської діяльності у ньому (погляди, переконання, ідеали й ціннісні орієнтації);

- 5) досвід творчої діяльності учнів при вивченні географічних об'єктів, процесів і явищ [4].

Головним елементом матеріальної та духовної культури, у тому числі географічної освіти, є знання. Тому процес навчання можна розглядати і як науковий пізнавальний процес, адже учні проходять шлях від живого споглядання до абстрактного мислення, а отже – і до практики [9]. Однак, на відміну від наукового пізнання довкілля, у процесі навчання географії учні не відкривають нових знань, а лише оволодівають частиною тих, що вже здо-

було людство. Формування знань містить декілька ланок: сприйняття нового матеріалу, його осмислювання, запам'ятовування та застосування. На різних етапах навчання ці поняття відповідають різній мірі їх формування як за об'ємом, так і за ступенем засвоєння [13; 14].

Отже, навчання полягає в передаванні учням суспільного досвіду, що був накопичений людством. У процесі навчання географії поєднуються три джерела пізнання об'єктів вивчення: образ, слово та практика. Тож при формуванні основних предметних компетентностей шкільної географічної освіти – знань, умінь, досвіду творчої діяльності та досвіду емоційно-ціннісного ставлення до довкілля і життєдіяльності – необхідно спиратися саме на ці підходи [3; 4].

У контексті тріади «образ – слово – практика» щодо вивчення географії вельми важливим є поняття «природний комплекс», яке не даремно вважають узагальнювальним, а учителю варто пам'ятати, що свідоме його засвоєння в подальшому є основою для розуміння фізико-географічних курсів. Навчальний курс «Географія материків і океанів» вважається таким, що має сприятливі можливості для формування ключових і предметних компетентностей в учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Саме в окремих підручниках цього курсу концентричною основою змісту стала компетентнісна складова. Одним із прикладів є «Географія материків і океанів. Підручник для 7-го класу загальноосвітніх навчальних закладів» [15]. Він містить завдання, спрямовані на формування предметної географічної компетентності, зокрема шляхом залучення учнів до проектної діяльності (наприклад, «Підготуйте екологічний проект “Значення Світового океану»») та інші завдання, які поєднують як індивідуальну, так і колективну діяльність учнів ЗНЗ) [15, с. 307].

Курс «Географія України» за своєю суттю спрямований на формування важливих компетентностей учнів – як ключових, так і предметних. Під час оволодіння ним учні формують уявлення про умови розвитку та взаємозв'язки географічних компонентів, природні ресурси, населення та господарство на території України. Велике значення застосування компетентнісного підходу при вивченні географії України полягає в тому, що він забезпечує розвиток в учнів уявлень про свою рідну землю на основі діяльнісного характеру навчання, його прив'язки до реальних ситуацій та врахуванні практичної складової навчання.

Особливістю вивчення економічної та соціальної географії України, яка вивчається в 9-му класі та є своєрідним підсумком у вивченні предмета в основній школі, є формування двох предметних компетентностей – як географічної, так і економічної. Адже учні ЗНЗ саме через цей навчальний курс мають змогу отримати важливий економічний досвід, який у подальшому можна реалізувати у процесі вивчення курсу «Основи економіки» в 11-му класі. У підручнику географії для 9 кл. загальноосвітніх навчальних закладів (автори – О. Ф. Надтока, О. М. Топузов) предметна географічна компетентність формується різними засобами, зокрема й через рубрику «Географічна задача». Подаємо приклад однієї з них:

«Науковими дослідженнями виявлено, що швидкий розвиток міст призводить до зниження природного приросту населення, оскільки народжуваність серед міського населення значно нижча, ніж серед сільського. Пояснить, який взаємозв'язок існує між відтворенням населення та розвитком великих міст і зростанням виробництва» [8, с. 36]. Такий текстовий фрагмент підручника активізує дослідницьку діяльність учнів, спрямовує їх на розв'язання реальних і практичних завдань географічного характеру. Він дає змогу учням відчутти себе на деякий час справжніми географами.

Формування предметної економічної компетентності відбувається як шляхом опрацювання теоретичного матеріалу, зокрема у процесі формування навчальних понять «валовий внутрішній продукт», «валовий національний продукт» тощо, так і шляхом практичної діяльності, зокрема під час складання проекту перспективного розвитку своєї області у контексті практичної роботи № 10 [8, с. 195].

Варто зазначити, що у розрізі НДР «Науково-методичне забезпечення навчання географії України в загальноосвітніх навчальних закладах» відділом навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України здійснюються спроби створення підручників нового покоління з географії для профільного навчання у старшій школі на основі компетентнісного підходу. Вони будуть мати відмінні від наявних нині структуру та змістове наповнення і особливий методичний апарат.

Висновки. Компетентнісний підхід закладено у Державному освітньому стандарті як один з основних у навчанні географії, тому він має бути відображеним у підручнику таким чином, щоб:

- передбачити створення можливостей для самостійної роботи учнів з підручником, розвиваючи їх вміння вчитися;
- створювати основу для індивідуального, колективного та інтерактивного навчання учнів, у тому числі з використанням проектною діяльністю та ІКТ;
- забезпечувати процеси інтенсифікації навчання на заняттях географії та створювати передумови для самостійної творчої діяльності учнів;
- враховувати освітні запити учнів у процесі формування у них предметних компетентностей;
- забезпечити здобуття важливих практичних навичок, необхідних у подальшому житті та їх особистісну орієнтацію у формуванні географічної картини світу.

Отже, змістова частина підручників географії та їх методичний апарат мають охоплювати елементи компетентнісного навчання. Зміст, структура та певна частина завдань і запитань повинні бути побудовані таким чином, щоб створювати можливості підготовки учнів до майбутнього життя, розвивати їх гармонійні стосунки із природним середовищем і соціумом на основі формування ключових та предметної (географічної) компетентностей. Адже одним із основних завдань географічної освіти у загальноосвітній школі є забезпечення засвоєння знань і умінь учня про географічну оболонку Землі як єдиний інте-

грований об'єкт дослідження географії і здобуття на їх основі ключових та предметної компетентностей на основі формування географічної картини світу.

Література

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 96 с.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-cerednya/serednya/derzh-standart/post_derzh_stan.doc
3. Дидактика географії : монографія / [В. М. Самойленко, О. М. Топузов, Л. П. Вішнікіна, О. Ф. Надтока, І. О. Діброва]. – К. : Педагогічна думка, 2014. – 586 с.
4. Концепція географічної освіти в основній школі: проект/ Інститут педагогіки НАПН України / за заг. ред. О. М. Топузов, О. Ф. Надтока, Л. П. Вішнікіна, А. С. Дობроскок та ін. – К. : Педагогічна думка, 2014. – 30 с.
5. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в с стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 520 с.
6. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2010. – 576 с.
7. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / О. І. Локшина. – К. : Богданова А. М., 2009. – 404 с.
8. Надтока О. Ф. Географія : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закладів / О. Ф. Надтока, О. М. Топузов. – К. : «Видавничий дім «Світ знань»», 2009. – 224 с.
9. Пиаже Жан. Избранные психологические труды / Жан Пиаже. – М. : Международный пед. Академия, 1994. – 680 с.
10. Равен Джон. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / пер. с англ ; Джон Равен. – 2-е изд. испр. – М. : «Когито-Центр», 2001. – 142 с.
11. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
12. Савченко О. Я. Уміння вчитись як ключова компетентність загальної середньої освіти / О. Я. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті. – К., 2004. – С. 35–45.
13. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. Школа, 1971. – 153 с.
14. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5-и т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 1. – 716 с.
15. Топузов О. М. Географія : підруч. для 7 кл. / О. М. Топузов, О. Ф. Надтока, Т. Г. Назаренко та ін. – К. : ДНВП «Картографія», 2011. – 320 с.
16. Топузов О. М. Географія : підруч. для 6 кл. / О. М. Топузов, О. Ф. Надтока, Т. Г. Назаренко та ін. – К. : ДНВП «Картографія», 2014. – 320 с.

References

1. Babanskij Ju. K. Optimizacija processa obuchenija: Obshhediakticheskij aspekt / Ju. K. Babanskij. – М. : Pedagogika, 1977. – 96 s.
2. Derzhavnyj standart tbazovoji i povnoji zaghaljnoji serednjoji osvity [Elektronnyj resurs]. – Rezhymdostupu: http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-cerednya/serednya/derzh-standart/post_derzh_stan.doc

3. Dydaktyka gheografiji : monografija / [V. M. Samojlenko, O. M. Topuzov, L. P. Vishnikina, O. F. Nadтока, I. O. Dibrova]. – K. : Pedagoghichna dumka, 2014. – 586 s.
4. Konceptija gheografichnoji osvity v osnovnij shkoli: proekt / Instytut pedagoghiky NAPN Ukrajinjy ; za zagh. red. O. M. Topuzov, O. F. Nadтока, L. P. Vishnikina, A. S. Dobroskok ta in. – K. : Pedagoghichna dumka, 2014. – 30 s.
5. Kremenj V. Gh. Filosofija ljudnocentryzmu v s strateghijakh osvitnjogho prostoru / V. Gh. Kremenj. – K. : Pedagoghichna dumka, 2009. – 520 s.
6. Kremenj V. Gh. Filosofija nacionaljnoji ideji. Ljudyna. Osvita. Socium / V. Gh. Kremenj. – K. : Ghramota, 2010. – 576 s.
7. Lokshyna O. I. Zmist shkiljnoji osvity v krajinakh Jevropejskogho Sojuzu: teorija i praktyka (druga polovyna XX – pochatok XXI st.) : monografija / O. I. Lokshyna. – K. : Boghdanova A. M., 2009. – 404 s.
8. Nadтока O. F. Gheografija : pidruch. dlja 9 kl. zaghaljnoosvit. navch. zakladiv / O. F. Nadтока, O. M. Topuzov. – K. : «Vydavnychjy dim «Svit znanj»», 2009. – 224 s.
9. Piazhe Zhan. Izbrannye psihologicheskie trudy / Zhan Piazhe. – M. : Mezhdunar. ped. Akademija, 1994. – 680 s.
10. Raven Dzhon. Pedagogicheskoe testirovanie: problemy, zabluzhdenija, perspektivy / per. s angl ; Dzhon Raven. – 2-e izd. ispr. – M. : «Kogito-Centr», 2001. – 142 s.
11. Savchenko O. Ja. Dydaktyka pochatkovoji osvity : pidruchnyk / O. Ja. Savchenko. – K. : Ghramota, 2012. – 504 s.
12. Savchenko O. Ja. Uminnja vchytysj jak kljuchova kompetentnistj zaghaljnoji serednjoji osvity / O. Ja. Savchenko // Kompetentnisnyj pidkhid u suchasnij osviti. – K., 2004. – S. 35–45.
13. Sukhomlynskyj V. A. Serdce otdaju detjam / V. A. Sukhomlynskyj. – K. : Rad. shkola, 1971. – 153 s.
14. Sukhomlynskyj V. O. Vybrani tvory: V 5-y t. / V. O. Sukhomlynskyj. – K. : Rad. shkola, 1976. – T. 1. – 716 s.
15. Topuzov O. M. Gheografija : pidruch. dlja 7 kl. / O. M. Topuzov, O. F. Nadтока, T. Gh. Nazarenko ta in. – K. : DNVP «Kartoghrafija», 2011. – 320 s.
16. Topuzov O. M. Gheografija : pidruch. dlja 6 kl. / O. M. Topuzov, O. F. Nadтока, T. Gh. Nazarenko ta in. – K. : DNVP «Kartoghrafija», 2014. – 320 s.

Надтока А. Ф.

СОЗДАНИЕ УЧЕБНИКА ГЕОГРАФИИ НА ОСНОВАНИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ РАЗВИТИЯ ПРЕДМЕТНОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматриваются отдельные аспекты проблематики создания учебников, касающиеся использования компетентностного подхода в обучении географии, а также пути его внедрения через структуру и содержание учебников географии для основной и старшей школы. Компетентностный подход остается важным элементом содержания учебников географии. Благодаря его использованию ученики общеобразовательных учебных заведений, не только расширяют собственные границы познания природной

среды и социума, формируя собственную географическую картину мира, но и приобретают комплекс важных характеристик, позволяющих использовать возможности среды, социально-экономической сферы с целью успешного личностного развития в условиях глобализирующегося мира. Учет таких особенностей в структуре, содержании и методическом аппарате учебников, создаст условия для дальнейшего развития методики обучения географии.

***Ключевые слова:** методика обучения географии, компетентностный подход в обучении географии, структура и содержание учебников по географии, основная школа, старшая школа.*

Nadtoka O.

DESIGNING GEOGRAPHY TEXTBOOKS ON THE BASIS OF THE COMPETENCE APPROACH AS ONE OF THE AREAS OF THE DEVELOPMENT OF THE SUBJECT METHODOLOGY OF TEACHING

In the article, the certain aspects of the challenges of creating textbooks that cover the usage of the competence-based approach in teaching Geography as well as the ways of its implementation by means of the structure and the content of the textbooks in Geography for the secondary and the high school are observed. The competence-based approach remains a significant element of updating the Geography textbooks content. With the help of its usage, the secondary school pupils not only broaden their minds in the environment and the society and form their own geographic world view but also acquire a series of the important features that provide an opportunity to use the environmental funds, the social and economic sphere with the purpose of a successful personality development under the conditions of the globalized world. Taking into consideration such peculiarities in the structure, the content, and the methodological apparatus of the textbooks will assure the conditions for the further development of the methodology of Geography teaching. Besides this, in the article, the aspects of the key competences formation by means of a textbook and the subject competences formation by means of the project-based teaching are studied.

In the article, not only the theoretical aspects of these challenges as well as the practical examples of the methodological problems are provided.

***Keywords:** teaching Geography methodology, competence-based approach in teaching Geography, the structure and the content of Geography textbooks, secondary school, high school.*

УКРАЇНОЗНАВЧА СКЛАДОВА В НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТАХ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ГЕОГРАФІЇ

Т. Г. Назаренко,

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник

*Ми, українці, земля, де живемо, зветься Україна,
чи вона під Російською державою чи під Угорщиною
Бо хоч і ділять її кордони, хоч розірвана вона на шматки,
але ж один народ, що її заселяє,
з одною мовою, вдачею та звичаями ...*

*Степан Рудницький
з передмови до «Короткої географії України», 1914 р.*

У статті розглядаються особливості формування українознавчих знань та понять в шкільних географічних курсах засобами підручника. Проаналізовано чинні підручники, в яких збережено українознавчу складову географії. Наведено приклади, в яких запропоновано власне бачення проблеми формування українознавчої складової через географічну інформацію за допомогою тексту підручника, де конкретизується фактичний матеріал.

Ключові слова: *шкільна географія, географія України, українознавча складова шкільної географії, шкільні підручники, методика роботи з підручником.*

Постановка проблеми. Нововведення, що здійснюються в системі української освіти, наголошують на підвищенні якості освіти і виховання, збільшенні наукового рівня викладання навчальних предметів, оволодінні основами наук шляхом формування основних наукових понять і термінів, що розкриває широкі перспективи задля освітньої галузі, зокрема уможливується здійснення досліджень, які на фоні загальнотеоретичних, методологічних підходів до процесу формування наукових понять пропонують розв'язання як глобальних, так і конкретно місцевих понять географічної тематики.

У зв'язку з тим, що сучасний етап розвитку світового суспільства, позначений тенденцією глобалізації практично всіх соціальних проблем, поставив перед системою освіти завдання формування нової аксіологічної (гуманізованої) парадигми, суть якої полягає в необхідності сформувати таке уявлення про світ, в якому відобразяться не лише відповіді на виклики буття, але й світоглядний характер місцевого значення.

Деякі новітні педагогічні задуми, на жаль, грішать або псевдомодерними інноваціями або ж ґрунтуються на традиційних аксіомах авторитарної педагогіки, пропагуючи стандарти колишніх часів, залишаючи поза увагою специфіку народної педагогіки, національної культури та ментальності.

Окремі шкільні предмети і досі орієнтовано на вивчення розрізаних фактів з історії та географії України, локальних місцевих особливостей культури, природи або ж перенасичених фактажем, саме тому й варто розвантажити перенасиченість змісту за допомогою введення українознавчої інформації, адже серед пріоритетних завдань шкільної географії виокремлюються завдання «комплексного вивчення й висвітлення генезису людини України й українства у всіх часово-просторових вимірах самого українознавства як наукової системи» [8].

У зв'язку з реформою загальноосвітньої школи, запровадженням нових критеріїв оцінювання якості знань актуалізується роль навчальної літератури, з'являються нові шкільні підручники. Перевтілюючись із пасивного носія інформації на активну дидактичну систему, навчальна книга покликана виробити мотивацію у формуванні різнобічних наукових законів і закономірностей, ґрунтовно та всебічно розкривати зміст навчального матеріалу, сприяти становленню емоційно-ціннісних взаємин особистості, виробленню практичних умінь і навичок географічного спрямування [7].

Змістова поліструктурність навчально-виховного процесу з географії дозволила здійснити її системний аналіз, що не лише передбачає вивчення теоретичного географічного змісту, але й надає інформацію українознавчого характеру, що ґрунтується на змісті краєзнавчих понять.

Уведення українознавчої інформації в шкільні підручники з географії корелює рівень сформованості географічної культури, ефективність вияву якої визначають: відповідний рівень географічних знань, географічної свідомості та користування активним науково-географічним словником. З метою формування географічної культури в учнів недостатньо використовується інваріантна частина навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема дещо нівельовано потужний потенціал українознавчих понять географічного змісту. Усе це дає підстави стверджувати, що розроблення та впровадження географічної інформації українознавчого спрямування на краєзнавчому матеріалі сприятиме вирішенню проблеми диференційованого навчання та формування наукових понять засобами підручника.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зауважимо, що серед науковців побутують деякі розбіжності щодо трактування терміну українознавство. У науково-методичній літературі зазвичай паралельно вживається термін народознавство, що часто виступає синонімом українознавства. М. Драгоманов у своїх наукових дослідженнях оперував поняттям україновідання [14]. Цей термін підтримав М. Грушевський, конкретизувавши як українознавство та наголосивши, що воно як інтегруюча універсальна система наукових знань має охоплювати всі наукові дисципліни про український народ і Україну [4]. Проблеми українознавчої складової в змісті освіти були у центрі уваги багатьох наукових досліджень як минулого, так і сучасності. У своїй діяльності П. Куліш, І. Огієнко, С. Русова, С. Сірополк, Я. Чепіга та інші надавали великого значення підготовці вчителя українознавства як виразника кращих

змагань і устремлінь. Праці О. Єфименка, С. Єфремова, М. Стельмаховича, М. Ярмаченка, В. Майбороди, О. Сухомлинської, П. Кононенка, В. Крисаченка та інших аргументували теоретико-методологічні основи українознавства як науки, розкрили деякі історико-педагогічні аспекти його розвитку та впровадження в систему національної освіти. Видатні вітчизняні педагоги минулого основні принципи побудови національної системи виховання і освіти обґрунтовували українознавчими чинниками здійснення освіти рідною мовою, врахуванням національних особливостей під час розробки програм і підручників, творчим використанням у педагогічному процесі багатства національної культури етнопедагогічного досвіду українців тощо.

Після проголошення УНР в освітні програми вперше було введено українознавчі предмети – історія України, українська мова та література, географія України. Однак, починаючи з трагічних часів для України, українознавство зазнає утисків з боку держави. Термін українознавство штучно вилучається з ужитку, його заміниками виступають країно-крає-народо-суспільствознавство тощо. Новий сплеск національного відродження, розбудова української суверенної держави зумовили й відродження науково-освітнього українознавства, у тому числі й у шкільній географії.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У пропонованій статті ми ставимо за мету розглянути українознавчий зміст навчальних текстів підручників з географії.

Виклад основного матеріалу. Розвиток науки про Україну та українство відбувався у нерозривній єдності із самоусвідомленням, консолідацією, самоствердженням українського народу, формуванням суспільних і державних форм його буття. Виходячи з цього, українознавство як окремий предмет і як інтегративна система знань мала би стати основою всіх ланок нової системи освіти.

Особливо це спостерігається на уроках географії, адже учень отримує окремі елементи географічних знань, починаючи з початкової школи, в курсі «Я і Україна», де через українознавчу інформацію формуються географічні поняття та знання. Поглиблення цих знань відбувається у 5-му класі під час вивчення пропедевтичного курсу «Природознавство», у якому на доступному для учнів рівні формуються початкові уявлення про Землю та про країну, в якій мешкає учень.

Географія 6-го класу – Загальна географія – є першим систематичним курсом нового шкільного предмета. У процесі вивчення загальної географії в учнів формуються уявлення про Землю як природний комплекс, особливості земних оболонок та їх взаємозв'язки, кількість та розміщення населення земної кулі, людські раси, положення України та окремих держав на політичній карті світу. Таким чином, у 6-му класі розпочинається формування загальної географічної культури школяра та поступове навчання картографічній мові. Учні оволодівають основними географічними уявленнями та поняттями, релевантними з Україною.

Шкільний географічний курс, що вивчається в 7-му класі, має назву «Географія материків і океанів». Здавалось мало що є спільного з Україною, але, аналізуючи навчальну програму, що розміщена на сайті Міністерства освіти і науки України, знаходимо таке речення: «У новій програмі посилено українознавчу спрямованість курсу 7-го класу, тобто вивчення територій та об'єктів здійснюється з урахуванням їх зв'язків з Україною, із сучасними пріоритетами нашої держави, що значно розширює загальнокультурну компетентність учнів». Отже, через українознавчий зміст регіональної географії навчальні тексти підручників з географії для 7-го класу містять відповідну інформацію.

Вивчення географії у 8-му класі – Географія України: природа, населення, господарство – спрямоване на формування цілісної науково-географічної картини своєї держави на основі комплексного її вивчення. Цей курс допомагає учневі усвідомити себе громадянином України, закласти знання про природу та сформувати в учнів знання й уявлення про Україну як цілісну країну, в якій відбуваються різноманітні глобальні та регіональні процеси. Отже, аналізуючи навчальні програми, знаходимо інформацію українознавчого характеру. Відтак з'ясуємо, яким же чином вона представлена у підручниках.

Значимими для теорії і практики сучасної загальноосвітньої школи стають дослідження, які на фоні загальнотеоретичних, методологічних підходів до процесу формування наукових понять пропонують розв'язання як глобальних, так і конкретно місцевих понять українознавчої тематики.

Завдання українознавчого змісту в шкільних географічних курсах – вивчити основні поняття, методи і проблеми українства на прикладі власної області; виявити загальні географічні закономірності розвитку українознавства, розуміння яких необхідне учням для обрання відповідного профілю в старшій школі, а також для формування в них цілісної картини світу [10].

У функціонуванні освітніх систем підручник посідає виняткове місце серед інших засобів навчання. Саме він через зміст, структуру, оформлення визнає глибину розкриття навчального предмету, обсяг знань, норм і цінностей, який в обов'язковому порядку має одержати кожний учень на тому чи іншому етапі навчання. Отже, підручник не лише задає єдиний стандарт освіти у практичній роботі школи, а й визначає поле індивідуальних варіантів розвитку вчителя й учня. Підручник – це найперше джерело навчальної інформації, основний дидактичний засіб, який забезпечує процес навчання і викладання [1, с. 18–52]. Аналізуючи сучасні підручники з географії для основної школи і порушуючи проблему, над якою ми працюємо, нами зроблено наступний висновок: шкільні підручники необхідно створювати, враховуючи і практичний бік навчання для того, щоб навчальні тексти формували конкретні навчальні досвіди через сформовані географічні поняття українознавчої тематики.

Підручники, які використовують в освітніх закладах, відзначаються високим ступенем науковості, збалансованістю змісту, мають багатий ілюстра-

тивний матеріал. Автору статті імпонує думка О. М. Топузова про те, що на сучасному етапі необхідно, щоб процес формування наукових понять, а в нашому випадку – українознавчих, супроводжувався розумовим розвитком учнів, а не цитуванням завченого матеріалу з підручника або його переказом [13, с. 43–45].

Зміст підручника необхідно розглядати як схему, яку вчитель повинен оживити. Засобом для цього є конкретизація, яка відіграє важливу роль. Факти, картини, образи в розповіді вчителя є головним змістом. Набуття нових знань відбувається через слово вчителя і зміст підручника. Завдяки чому в свідомості учнів можуть формуватися певні знання [6].

Для учня географія починається з класної кімнати, шкільного подвір'я, кварталу власної вулиці, свого міста чи села тощо. Ця просторова різноманітність створює можливість розвивати у школярів властивість до сприйняття навколишнього світу засобами «гри масштабів» в межах тієї території, що є предметом вивчення на різних етапах шкільної географічної освіти.

Разом з тим географія охоплює у власне коло пізнання уявлення і поняття про ті місцевості та географічні явища, що недосяжні для особистого видкокола. Це потребує від вчителя формування в учнів не лише просторових, але й абстрактних понять. Така комбінація просторовості (конкретності) й абстрактності мислення в географії потребує спеціальної методики, що формує так зване «дискурсивне мислення» [5].

Українознавче навчання, зокрема під час вивчення географії, полягає не тільки в поінформованості учнів, а й у засвоєнні наукових географічних знань про закономірності розвитку природи як основи для прийняття оптимальних рішень зі спостереження просторово-часових географічних закономірностей. Оволодіння понятійно-термінологічним апаратом науки географія відображається у визначеннях в підручниках, таким чином учні створюють власний словниковий науковий географічний словник, яким користуються у навчальному процесі, – все це впливає на інтелектуальний розвиток школярів [1].

До фундаментальних географічних понять, що містять українознавчу змістову складову, варто зарахувати «простір», «територія», «регіон», «країна», «нація», «природа», «етнос». Вони присутні в понятійній базі природничої та суспільної галузях географії, а поняття «Україна» є системоутворюючим для курсу «Українознавство». Для всіх фундаментальних географічних понять доповнюючими будуть їх регіональні аналоги. Якщо ми формуємо поняття території, то його регіональним аналогом стане конкретизоване поняття про територію країни, у нашому випадку – України. Вивчаючи будь-яку територію, регіон чи материк, акцентуємо на прив'язці до України. Таким способом розкривається регіональний зміст поняття «територія».

За текстом підручника, формуючи українознавчі поняття, учні основної школи пишуть наукові диктанти, складають експрес-тести, кросворди, наукову мозаїку, створюють додаткові контрольні запитання, які потребують роздумів, навчаються виділяти головне, суттєве. Ілюстрації в підручнику учні

інсталюють шляхом складання творчих мініатюр, описів тощо. Наприклад, зразки фотографій полісся, лісостепу, степу рекомендується включити до підручника для використання під час опису та порівняння природних зон України.

Від надмірно вільного вживання і тлумачення термінів страждає як сама навчальна дисципліна, так і наука, в контексті якої вони вживаються.

Географічне українознавство утворює одну із базисних галузей у системі географічних наук. Поняття «країна» М. М. Баранський вважав основним об'єктом географії, а його характеристику – головним змістом географічних робіт [1]. Проте віднесення українознавства до базисних галузей географії не є загально визнаним. Суперечки виникають з багатьох питань, у тому числі з головного – чи можна вважати українознавство наукою?

Українознавство – система інтегрованих знань про Україну та світове українство як цілісність і геополітична реальність [10].

Географічне поняття «Україна» охоплює: територію, яку заселяв український етнос в минулому та заселяє український народ (нація) у сучасний період; природу; відповідну територію з її земними, водними, повітряними просторами, особливостями екології; мову як універсальний феномен буття і свідомості етнонації; суспільство, державу в їх генезисі, культуру (релігія, філософія, освіта, мистецтво, наука, право, міжнародні відносини) [10].

На думку О. Шаблія, українознавство – це широка сфера досліджень, об'єктом яких є український етнос, нація, земля і територія, держава у їх різноманітних проявах, прикметах, зв'язках і опосередкуваннях [15, с. 327]. В. Кубійович – автор енциклопедії українознавства – вважав, що національна територія – це один з трьох головних реальних об'єктів дослідження географічного українознавства. Іншими двома об'єктами є нація та держава. Це і є своєрідна тріада, у якій кожний елемент – це не лише чинник розвитку і функціонування, але і його наслідок [15, с. 117–123].

Визначення В. Кубійовича може бути висновком щодо попередніх дефініцій, адже в ньому чітко окреслено об'єкт українознавчих досліджень, який визначає і предмет досліджень: виявлення характеру зв'язків у ланцюжку «територія – нація – держава». Виявити ці зв'язки дозволяє українознавство саме тому, що є «галуззю наукових інтересів багатьох наук». Звідси й пояснення, чим зумовлено розвиток українознавства.

У праці «До основ українського націоналізму» С. Рудницький прагне розкрити суть українського націоналізму з точки зору географії, тому робить спробу стерти межу між природничими і гуманітарними науками, адже «освітлювати їх буду зі становища природописних наук у загалі, землезнання зокрема. Розуміється найважливішою галуззю землезнання в нашій матерії буде біологічне землезнання з осібно ж його частина: антропогеографія» [11, с. 20]. «Антропогеографія се одна з наймолодших галузей нинішньої природописно понизаної географії і не вспіла ще докладно обробити і рішити багато питань зі свого обсягу». Вчений вважав, що гуманістичний напрям,

який панував у географії до початку XIX ст., завдав багато шкоди географії, тому що географія, хоча й досліджує діяльність населення, все ж повинна мати природописний характер. Значним прогресом, на його думку, була поява такої науки, як антропогеографія. Антропогеографію С. Рудницький визначає як частину географічної науки, яка займається людиною та її діяльністю, з огляду на землю як цілісність і на її поверхню [11, с. 11].

Аналізуючи чинні підручники географії [2; 3; 9; 12], знаходимо неузгодженість, а іноді лише епізодичні позначки стосовно українознавчої складової шкільної географії. Так, у темі «Відкриття нових земель та навколосвітні подорожі» лише в одному підручнику [12, с. 25] є рубрика «У нас в Україні», де детально розповідається історія відкриття земель і території України з життєписами відкривачів. В іншому підручнику [2, с. 19] подано детальну біографічну довідку Ю. Лісянського – відомого мандрівника, який за походженням українець, а в місті Ніжин Чернігівської області йому встановлено пам'ятник, що відображено у вигляді ілюстрації. І таких прикладів можна наводити безкінечно кількість.

Отже, більш детальна робота належатиме вчителю, який конкретизує фактичний матеріал, збагачує українознавчу інформацію навчальних текстів підручника та формує в учнів географічні поняття українознавчого змісту, що ґрунтуються на красназвачому матеріалі.

Підручники забезпечують можливість для організації особистісно орієнтованого навчання, яке сприяє формуванню самостійності, ініціативності, творчості, захопленості, культури пошуку і праці, впевненості, дослідницькому стилю, дає можливість використовувати нетрадиційні форми групових та індивідуальних занять з метою активізації діяльності. Зазначені вище аспекти є складовими процесу формування наукових географічних понять, у нашому випадку – українознавчих.

Висновки. Підготовка навчальної книги є складним процесом, а особливо останнім часом, коли до нього висувається велика кількість вимог. Підручник не зможе замінити вчителя, але на певному навчальному етапі він має це зробити. Здійснений аналіз чинних підручників географії для основної школи дає підстави стверджувати, що висвітлення процесу формування українознавчої інформації географічного спрямування в учнів відбувається не на високому рівні, але є позитивні моменти, де через проблемно викладений діалогічний текст і активну роботу вчителя цей процес збережено.

Основним завданням шкільних географічних курсів є формування в учнів основної школи наукових понять через розкриття основних географічних закономірностей. Засвоєння цих закономірностей у процесі формування українознавчої інформації географічного змісту має велике значення оскільки звільняє від запам'ятовування величезного фактологічного матеріалу і водночас підвищує стійкість, глибину знань та патріотизм. Спеціальних досліджень, присвячених проблемі формування українознавчих понять в учнів основної школи на широкому експериментальному матеріалі, нами не виявлено. Отже, ця проблема є досить актуальною для дослідження.

Порядок подання українознавчого змісту в підручниках географії має певну специфіку, обумовлену метою навчання і змістом цієї дисципліни. Методичні шляхи формування українознавчих понять в курсах шкільної географії відбираються з рахуванням рівня розумового розвитку учнів і раніше отриманої ними підготовки з попередніх шкільних географічних курсів.

Література

1. Баранский Н. Н. Страноведение и география физическая и экономическая / Н. Н. Баранский // Избранные труды. Научные принципы географии / под ред. В. А. Анучина и др. – М. : Мысль, 1980. – 105 с.
2. Бойко В. М., Міхелі С. В. Географія : підручник для 6-го класу загальноосвітніх навчальних закладів. – Харків : СИЦІЯ, 2014. – 256 с.
3. Гільберг Т. Г., Паламарчук Л. Б. Географія : підручник для 6-х класів загальноосвітніх навчальних закладів / Т. Г. Гільберг, Л. Б. Паламарчук. – К. : Грамота, 2014. – 240 с.
4. Грушевський Михайло. Про старі часи на Україні: Коротка історія (для першого початку). – К. : АТ «Обереги», 1991. – 104 с.
5. Даринський А. В. Методика преподавания географии : учебное пособие [для географических специальностей пед. инс-тов] / А. В. Даринский. – М. : Просвещение, 1975. – 368 с.
6. Корнеев В. П. Методичні засади розвитку пізнавальних інтересів учнів основної школи в процесі вивчення географії : дис. ... на здобуття звання докт. пед. наук. спец. : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (географії)» / В. П. Корнеев. – Інститут педагогіки НАПН України. – К., 1996. – 347 с.
7. Максаковский В. П. Географическая картина мира: 230 «каналов» к курсу «Экономическая и социальная география мира : учебное пособие [10 кл.] / В. П. Максаковский. – Ярославль : Верх.-Волжское кн.изд-во, 1996. – Ч. 2. – 560 с.
8. Назаренко Т. Г. Формування соціально-економічних понять у старшокласників на уроках географії : дис. ... на здобуття звання канд. пед. наук. спец. : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (географії)» / Т. Г. Назаренко ; НПУ імені М. П. Драгоманова. – К., 2004. – 217 с.
9. Пестушко В. Ю., Уварова Г. Ш. Географія : підручн. для 6-го кл. загальноосвіт. навч. закладів / В. Ю. Пестушко, Г. Ш. Уварова. – К. : Генеза, 2014. – 232 с.
10. Половец В. М. Українознавство / В. М. Половец // Курс лекцій : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Чернігів : Просвіта, 2006. – 216 с.
11. Рудницький С. До основ українського націоналізму / С. Рудницький. – Відень, 1920. – 98 с.
12. Топузов О. М. Географія : підручник для 6 класу / [О. М. Топузов, О. Ф. Надтока, Т. Г. Назаренко та ін.]. – К. : ДНВП «Картографія», 2014. – 320 с.
13. Топузов О. М. Формування географічної компетентності учнів засобами проблемного навчання / О. М. Топузов // Рідна школа. – 2008. – № 9. – С. 43–45.
14. Франко І. Суспільно-політичні погляди М. Драгоманова / І. Франко // Літер.-наук. вістник. – 1906. – Кн. 8.
15. Шаблій О. Володимир Кубійович: енциклопедія життя і творення / Олег Шаблій. – Париж; Львів, 1996. – С. 327.

References

1. Baranskiy N. N. Stranovedenie i geografiya fizicheskaya i ekonomicheskaya / N. N. Baranskiy // *Izbranye trudy. Nauchnye printsipy geografii* / pod red. V. A. Anuchina i dr. – M. : Mysl', 1980. – 105 s.
2. Boyko V. M., Mikheli S. V. Geografiya : pidruchnyk dlya 6-go klasu zagalnoosvitnykh zakladiv / V. M. Boyko, S. V. Mikheli. – Kharkiv : Sytsiya, 2014. – 256 s.
3. Gilberg T. G., Palamarchuk L. B. Geografiya : pidruchnyk dlya 6-kh klasiv zagalnoosvitnykh zakladiv / T. G. Gilberg, L. B. Palamarchuk. – K. : Gramota, 2014. – 240 s.
4. Grushevsky M. Pro stari chasy na Ukraini: Korotka istoriya (dlya pershogo pachatku) / M. Grushevsky. – K. : AT»Oberegy», 1991. – 104 s.
5. Darinskiy A. V. Metodika prepodavaniya geografii : uchebnoe posobie [dlya geograficheskikh spetsialnostey ped. ins-tov] / A. V. Darinskiy. – M. : Prosveschenie, 1975. – 368 s.
6. Korneev V. P. Metodichni zasady rozvytku piznavalnykh interesiv uchnivosnovnoi shkoly v protsesi vyvchennya geografii : dys. ... na zdobuttya zvannya dokt. ped. nauk. spets. : 13.00.02 «Teoriya ta metodyka navchannya (geografii)» / V. P. Korneev ; Instytut pedagogiky NAPN Ukrainy. – K., 1996. – 347 s.
7. Maksakovskiy V. P. Geograficheskaya kartina mira: 230 «kanalov» k kursu «Ekonomicheskaya i sotsialnaya geografiya mira: uchebnoe posobie [10 kl.] / V. P. Maksakovskiy. – Yaroslavl' : Verkh-Volzhscoe kn. izd-vo. – Ch. 2. – 1996. – 560 s.
8. Nazarenko T. G. Formuvannya sotsialno-ekonomichnykh ponyat' u starshoklasnykiv na urokakh geografii : dys. ... na zdobuttya zvannya kand. ped. nauk. spets. : 13.00.02 «Teoriya ta metodyka navchannya (geografii)» / T. G. Nazarenko ; NPU imeni M. P. Dragomanova. – K., 2004. – 217 s.
9. Pestushko V. Yu., Uvarova G. Sh. Geografiya : pidruchn. dlya 6-go kl. zagalnoosvit. navch. zakladiv / V. Pestushko, G. Uvarova. – K. : Geneza, 2014. – 232 s.
10. Polovets V. M. Ukrainoznavstvo / V. M. Polovets // Kurs lektsiy : navchalniy posibnyk dlya studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv. – Chernigiv : Prosvita, 2006. – 216 s.
11. Rudnytskiy S. Do osnov ukrainskogo natsionalizmu / S. Rudnytskiy. – Viden, 1920. – 98 s.
12. Topuzov O. M. Geografiya : pidruchnyk dlya 6 klasu / [O. M. Topuzov, O. F. Nadтока, T. G. Nazarenko ta in.]. – K. : DNVP «Kartografiya», 2014. – 320 s.
13. Topuzov O. M. Formuvannya geografichnoi kompetentnosti uchniv zasobamy problemnogo navchannya / O. M. Topuzov // *Ridna shkola*. – 2008. – № 9. – S. 43–45.
14. Franko I. Suspilno-politychni poglyady M. Dragomanova / I. Franko // *Liter.-nauk. vistnyk*. – 1906. – Kn. 8.
15. Shabliy O. Volodymyr Kubiyovych: entsyklopediya zhyttya i tvorennya / O. Shabliy. – Paryzh; Lviv, 1996. – S. 327.

Назаренко Т. Г.

УКРАИНОВЕДЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ В ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ ПО ГЕОГРАФИИ

В статье рассматриваются особенности формирования украиноведческих знаний и понятий в школьных географических курсах при помощи учеб-

ника. Проанализированы действующие учебники, в которых содержится украиноведческая составляющая географии. Приведены примеры, которые описывают авторское видение проблемы формирования украиноведческого содержания в географической информации с помощью текста учебника, где конкретизируется фактический материал.

Ключевые слова: *школьная география, география Украины, украиноведческая составляющая школьной географии, школьные учебники, методика работы с учебником.*

Nazarenko T.

COMPONENT IN THE TRAINING OF UKRAINIAN SCHOOL TEXT BOOKS ON GEOGRAPHY

The article discusses the features of the formation of Ukrainian concepts in school geography courses using the textbook. Analyze current textbooks which preserved component of Ukrainian geography. Examples are given which describes his own vision problems formation Ukrainian component of geographic information via text textbook, where the actual material must be specified. The order of presentation Ukrainknowing content textbooks geography has certain characteristics, due to the purpose of training and this discipline. The methodical ways of forming concepts of Ukrainian science in school geography courses selected from counting mental development of students still received their training from previous school geography courses.

Keywords: *school geography, Geography of Ukraine, Ukrainian component of school geography textbooks, methods of working with the textbook.*

ШКІЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Л. В. Непорожня,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

У статті розглядаються загальні підходи до формування природничо-наукової компетентності старшокласників засобами підручника виходячи з особливостей, структури, критеріїв та етапів її формування. Системотвірними факторами цього процесу є формування наукового світогляду учнів, наукового стилю мислення та природничо-наукової картини світу.

Ключові слова: *природничо-наукова компетентність, підручник, природнича галузь, науковий світогляд, науковий стиль мислення, природничо-наукова картина світу.*

Постановка проблеми. Модернізація сучасної системи освіти зумовлює оновлення навчального процесу, переорієнтовуючи його на виявлення та розвиток індивідуального потенціалу кожного учня, найповнішу реалізацію здібностей, інтелектуального, духовного та творчого потенціалу молодої людини відповідно до очікувань суспільства. Спрямованість сучасної освіти на особистість учня передбачає впровадження особистісно зорієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів до процесу навчання. Однією з проблем впровадження компетентнісного підходу є неоднозначність у визначенні структури, змісту та критеріїв сформованості ключових компетентностей, зокрема природничо-наукової компетентності старшокласників.

Аналіз літератури з проблеми дослідження. Аналіз сучасних підходів щодо визначення особливостей, структури та змісту компетентності свідчить, що наразі не існує однозначної позиції в цьому питанні. Зокрема, структуру компетентності та її багатокомпонентність досліджено у працях А. А. Пінського [3], В. П. Топоровського [5], які виділяли такі її операційно-технологічні компоненти, як знання, уміння, навички, що мають мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову складові. Дж. Равен [4] складовими компетентності називає когнітивний, ефективний і вольовий компоненти. У дослідженні Т. В. Шамардіної [7] системними компонентами компетентності є когнітивний, операційно-діяльнісний і ціннісно-смысловий. І. В. Бургун [1] виділяє наступну структуру компетентності: предметне знання, уміння й навички діяльності, когнітивні здібності, розвинені ціннісно-орієнтаційні та комунікативні компоненти. Визначаючи структуру компетентності, І. А. Зимняя називає такі компоненти компетентності: мотиваційний, когнітивний, поведінковий, ціннісно-смысловий компонент та емоційно-вольову регуляцію процесу навчання й аналіз результату вияву компетентності [2].

Актуальна нині проблема формування компетентностей, зокрема в процесі вивчення навчальних предметів природничої галузі, розглядається у працях багатьох дослідників: О. І. Ляшенко, П. С. Атаманчук, М. В. Головка, В. Ф. Заболотний, С. А. Раков, А. М. Кух, О. П. Пінчук, І. Г. Крохіної, Г. А. Білецької, І. В. Бургун, Н. О. Єрмакова. Аналіз підходів учених-педагогів до процесу формування компетентностей засвідчив, що питання визначення компонентів природничо-наукової компетентності старшокласників і критеріїв їх сформованості потребує подальших досліджень.

Формулювання цілей статті і постановка завдань. Метою статті є визначення системотвірної основи природничо-наукової компетентності старшокласників, її особливостей, критеріїв та етапів формування. Визначення ролі підручника як засобу формування природничо-наукової компетентності старшокласників.

Виклад основного матеріалу. Природничо-наукова компетентність старшокласників є цілісною системою знань, здібностей, умінь і ціннісних ставлень, набутих учнями під час навчання предметів природничого циклу, які мобілізуються в специфічних контекстах реалізації, відповідних віку учня і рівню його інтелектуального розвитку, для розширення проблем, що виникають у повсякденному житті.

Природничо-наукова компетентність старшокласників забезпечує використання ними різних наукових методів для пізнання та пояснення світу природи, мобілізацію сукупності набутих інтегрованих ресурсів та певного обсягу природничих знань для вирішення значущих ситуацій; цілеспрямоване створення певного продукту, виконання певної дії, вирішення певної проблеми тощо; належить до комплексу проблемних ситуацій, оскільки мобілізація ресурсів відбувається в межах певного проблемного комплексу; має міждисциплінарний або трансдисциплінарний характер; може бути оцінена відповідно до розуміння вирішення проблеми та якості одержаного результату.

Природничо-наукова компетентність старшокласників має наступні особливості: вона є загальною, тобто такою, що формується впродовж усього періоду навчання, належить до навчання в цілому, має високий ступінь узагальнень та визначає кінцеві результати освіти, закріплені в ДСО; має міждисциплінарний характер, оскільки належить одразу до декількох освітніх дисциплін, зокрема до наук про закони природи (фізика, біологія, хімія тощо); вбирає в себе предметні компетентності, які належать до кожної шкільної природничої дисципліни і формуються впродовж періоду вивчення певного навчального предмета, становлячи етапи формування загальних компетенцій, а також субкомпетентності, які є компонентами предметних компетенцій.

Найважливішим завданням всієї навчально-виховної роботи школи, зокрема у процесі вивчення природничих предметів, є формування наукового світогляду учнів, наукового стилю мислення та природничо-наукової картини світу, які є системотвірними чинниками природничо-наукової компетентності.

Основою наукового світогляду є цілісна система наукових понять, поглядів, переконань, ідеалів, цінностей і почуттів, які стали внутрішньою позицією особистості у її ставленні до навколишньої дійсності та до себе. На визначальній ролі наукового світогляду людини, необхідності формування у неї істинних світоглядних і моральних понять та правил, особистого ставлення до істини, готовності «діяти відповідно до цих правил і понять» наголошував В. Сухомлинський. Для наукового світогляду характерним є правильне розуміння минулого та сучасного світу, цілісне бачення його наукової картини, яке розкривається в процесі вивчення дисциплін природничого циклу.

Наукова картина світу – система уявлень про найзагальніші закони будови й розвитку Всесвіту та його окремих частин, що певною мірою є елементом світогляду людини. Сукупність загальних уявлень про структуру того чи іншого фрагмента об'єктивної реальності, що вивчається природничими науками, лежить в основі теоретичної діяльності у галузі цих наук. Сукупність уявлень про саму структуру пізнавальної діяльності, способи її опису та пояснення явищ визначаються поняттям науковий стиль мислення.

Загальний характер природничо-наукової компетентності передбачає формування в старшокласників компетентності наукового пізнання як цілісної сукупності внутрішніх ресурсів, загальних для природничих дисциплін, заснованих на взаємодії дидактичного й епістемологічного мислення; адекватного використання наукової мови; виявлення набутих компетентностей під час вирішення значущих ситуацій, змодельованих вчителем.

Складовими компетентності наукового пізнання є чотири компоненти:

- система основних теоретичних і практичних знань учня, які забезпечують розвиток його вищих мисленевих здібностей (інтелектуальна компетентність);
- система методів емпіричного і теоретичного пізнання, експериментального дослідження процесів, явищ і законів природи (методологічна компетентність);
- володіння науковою мовою як системою мовних знаків, що виконують функції означення, особливих термінів і позначень та відображають синтаксичний, семантичний, прагматичний аспекти природничих наук і є фактором розвитку вищих мисленевих здібностей (компетентність спілкування науковою мовою);
- система основних знань та методологій, які задіяні у формуванні певного ставлення і поведінки учнів під час вирішення різних значущих ситуацій (компетентність ставлення і поведінки).

Ці чотири трансверсальні компоненти є загальними компетентностями шкільних природничих дисциплін і складовими природничо-наукової компетентності старшокласників. Міждисциплінарний характер природничо-наукової компетентності є основою для визначення компетентностей, яких має набути учень у процесі вивчення окремих природничих наук.

Компонентами природничо-наукової компетентності старшокласників, що зумовлені специфікою навчальних предметів природничої галузі, є такі

компетентності: інтелектуальних надбань в галузі певної природничої науки; наукового дослідження; спілкування науковою мовою, специфічною для певної природничої науки; праксеологічного надбання в галузі певної природничої науки; створення безпеки навколишнього середовища.

Компетентність інтелектуальних надбань у галузі певної природничої науки передбачає засвоєння старшокласниками сукупності наукових знань, оволодіння учнем інструментами й інтелектуальними технологіями, які сприяють формуванню її когнітивної автономії, необхідної в подальшому самостійному житті.

Критеріями компетентності інтелектуальних надбань є володіння старшокласниками системою основних знань, специфічних для певного природничого предмета; мислення, засноване на принципах наукового пізнання; вирішення учнями завдань природничого змісту; застосування ними основних знань з навчального предмета в різних реальних ситуаціях.

Компетенція наукового дослідження виявляється як дослідницька діяльність, що є стимулом до наукового пізнання природи та формування ставлень, які в подальшому виявляються у повсякденній діяльності особистості.

Критеріями компетентності наукового дослідження є спостережливість учнів; здійснення планування дослідження (практичного або ж теоретичного); виконання практичного або ж мисленевого експерименту; вирішення проблемних і значущих ситуацій.

Компетентність спілкування науковою мовою, специфічною для природничих виявляється через володіння старшокласниками точною, логічною, доказовою, аргументованою, переконливою мовою, яка є головною і найбільш досконалою формою наукового спілкування, засобом передавання змістової інформації про нагромаджений суспільний досвід, результати пізнання та творчості. Рівень володіння науковою мовою виявляє можливості та ефективність спілкування кожної конкретної особистості, оскільки ясна думка завжди пов'язана з чітким словесним формулюванням.

Критеріями компетентності спілкування науковою мовою є участь старшокласників у конструктивних дискусіях на природничо-наукові теми з використанням наукової термінології; вільне та чітке викладення наукової інформації в письмовій і усній формах; наукове пояснення одержаних експериментальних результатів; підготовка наукових повідомлень та виступів.

Компетентність безпеки навколишнього середовища є визначальною у відновленні гармонічних відносин між людиною та природою. Наразі освіта має забезпечити покращення стану навколишнього середовища внаслідок формування в учнів поваги до екологічних взаємозв'язків у природі. Складовими цієї компетентності є знання правил і норм поведінки, розуміння значущості природи, формування правильного ставлення до сприяння захисту природних ресурсів та навколишнього середовища.

Критеріями компетентності безпеки навколишнього середовища є здатність визначати техногенні й екологічні проблеми певної місцевості, країни

в цілому та планети Земля; дотримання норм цивілізованої поведінки у навколишньому світі; свідома участь у діях щодо захисту довкілля на місцевому рівні; здатність оцінювати наслідки зміни навколишнього середовища для природи в цілому, для суспільства та особистого здоров'я.

Формування природничо-наукової компетентності – складний процес розумового виховання особистості, який найінтенсивніше відбувається в період систематичного вивчення основ природничих наук і набуття суспільного досвіду. При цьому її становлення визначається, насамперед, змістом підручників шкільних природничих навчальних дисциплін.

Найістотнішим недоліком учнівських природничих знань є те, що звичай вони чітко не структуровані та не систематизовані. Учні часом не розуміють, що є головним, а що – другорядним, де основна теза в тексті підручника, що є причиною, а що – наслідком, що належить до фактів, а що – до їх теоретичного пояснення, що є означенням поняття, а що – законом. Вони часто вчать усе підряд, через що отримують безсистемний набір відомостей. Натомість здобуті учнями знання мають бути не сукупністю, а системою, яка розкриває взаємозв'язки між різними елементами знань.

Тому посилення ролі підручника як засобу формування природничо-наукової компетентності старшокласника є нагальною потребою. Теоретичні знання, викладені у підручнику, мають розкривати сутність процесів і явищ, розтлумачувати факти, мати яскраво виражений світоглядний характер. Визначальною умовою формування наукового світогляду є перетворення знань у погляди, а поглядів – у переконання, тому у процесі формування світогляду необхідно шукати такі способи та прийоми впливу, які збагачують, перебудовують емоційний світ учнів, розвивають уяву, особистісне ставлення до природи.

Шкільний підручник має відображувати наступні етапи формування природничо-наукової компетентності: формування фундаментальних знань; формування функціональних знань; усвідомлення знань та формування ставлень; виявлення знань та ставлень.

Для формування певного компонента природничо-наукової компетентності, специфічного для окремої природничої науки, учень має оволодіти сукупністю основних знань; розвинути навички використання знань у конкретних ситуаціях; вирішувати різні проблемні ситуації, застосовуючи при цьому функціональні знання; вирішувати значущі ситуації, певні комплексні проблеми повсякденного життя, виявляючи при цьому ставлення, відповідно до набутих компетентностей.

Перед сучасним підручником як засобом формування природничо-наукової компетентності стоїть завдання створення основ усвідомленого, раціонального навчання на вищому рівні мисленевої діяльності; стимуляції цікавості, допитливості, бажання більше дізнатися і діяти самостійно. Підручник має відображати ідеї, розвинуті Д. Дьюї, Л. Виготським, Ж. Піаже, Ж. Брунером, Д. Аусюбелем, виходячи з яких навчання є процесом форму-

вання нових знань, а не їх накопичення через «передавання – сприйняття – засвоєння»; навчання базується на міркуванні та власному досвіді та породжує новий досвід особистості; навчання є активним процесом, під час якого учні самі шукають відповіді на питання і знаходять вирішення різних проблем; навчання є процесом засвоєння способів пізнання, розвиває мисленеву та діяльнісну самостійність, спрямовано на розвиток здібностей, формування компетентностей і якостей особистості, внутрішньо вивіряється і опосередковується учнями та адаптується до нових умов.

Зміст підручника має сприяти тому, щоб інформацію, подану в ньому, було засвоєно учнями та інтегровано в їх знання про природу, які мають бути інтегровані в мисленеві схеми, що сприяють процесу пізнання. Саме ця послідовна інтеграція складає сукупність процесів, які упереджують неконструктивні надбання, безкорисні для учня.

Висновки. Проблема розвитку природничо-наукової компетентності старшокласників пов'язана з низкою актуальних питань, таких як визначення її системовірної основи, особливостей, критеріїв та етапів формування. Сучасні підручники природничих предметів, розроблені з врахуванням особливостей компетентнісного підходу, є потужними засобами формування наукового світогляду, наукового стилю мислення, природничо-наукової картини світу та компетентнісних якостей особистості, яка здатна вирішувати різного роду побутові та професійні проблеми засобами природничих дисциплін.

Література

1. Бургун І. В. Формування наукового світогляду учнів основної школи у навчанні фізики : дис. ... на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук : 13.00.02 / І. В. Бургун. – К., 2001.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
3. Пинский А. А. Стратегия модернизации содержания общего образования : материалы для разработки документов по обновлению общего образования / [А. А. Пинский и др.]. – М. : Изд-во «Мир книги», 2001. – 100 с.
4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. – М. : КОГИТО-ЦЕНТР, 2002.
5. Топоровский В. П. Аналитическая компетентность педагога: технологи развития, педагогический анализ, методы и формы оценки : учеб.-метод. пособ. – 2-е изд., стереотип. – М. : Планета, 2011. – 176 с. – (Сер.: Управление школой).
6. Физика. Астрономия: Методический гид для лицеев с рус. яз. Обучения / [И. Ботгрос, В. Боканча, В. Чугава и др.] ; Е. Боканчя. – К. : Цартіер, 2010.
7. Шамардина Т. В. Структура учебно-познавательной компетентности школьников // В. А. Сухомлинский и современная школа Урала, Сибири : материалы региональной научно-практической конференции. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2003. – С. 403–407.

References

1. Burhun I. V. Formuvannia naukovooho svitohliadu uchniv osnovnoi shkoly u navchanni fizyky : dys. ... na zdobuttia naukovooho stupenia kandydata pedahohichnykh nauk : 13.00.02 / I. V. Burhun. – K., 2001.
2. Zimnjaja I. A. Kljuchevyje kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaja versija. – M. : Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.
3. Pinskij A. A. Strategija modernizacii sodержanija obshhego obrazovanija : materialy dlja razrabotki dokumentov po obnovleniju obshhego obrazovanija / [A. A. Pinskij i dr.]. – M. : Izd-vo «Mir knigi», 2001. – 100 s.
4. Raven Dzh. Kompetentnost' v sovremennom obshhestve. – M. : KOGITO-CENTR, 2002.
5. Toporovskij V. P. Analiticheskaja kompetentnost' pedagoga: tehnologi razvitija, pedagogicheskij analiz, metody i formy ocenki : ucheb.-metod. posob. – 2-e izd., stereotip. – M. : Planeta, 2011. – 176 s. – (Ser.: Upravlenie shkoloj).
6. Fizika. Astronomija: Metodicheskij gid dlja liceev s rus. jaz. Obuchenija / [I. Botgros, V. Bokancha, V. Chugava i dr.]; E. Bokanchja. – K. : Cartier, 2010.
7. Shamardina T. V. Struktura uchebno-poznavatel'noj kompetentnosti shkol'nikov // V. A. Suhomlinskij i sovremennaja shkola Urala, Sibiri : materialy regional'noj nauchno-prakticheskij konferencii. – Orenburg : Izd-vo OGPU, 2003. – S. 403–407.

Непорожняя Л. В.

ШКОЛЬНЫЙ УЧЕБНИК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье рассматриваются общие подходы до формирования естественнонаучной компетентности старшеклассников при помощи учебника. Основными факторами этого процесса, по мнению автора, являются особенности естественнонаучной компетентности, ее структура, критерии и этапы формирования. Естественнонаучная компетентность старшеклассников рассматривается автором как система знаний, способностей, умений и ценностных отношений, приобретенных учениками во время изучения предметов естественнонаучного цикла, которые мобилизируются для решения проблем повседневной жизни соответственно возрасту ученика и уровню его интеллектуального развития.

Ключевые слова: естественнонаучная компетентность, учебник, естественнонаучная отрасль, научное мировоззрение, научный стиль мышления, естественнонаучная картина мира.

SCHOOL TEXTBOOK AS MEANS OF FORMATION OF NATURAL AND SCIENTIFIC COMPETENCE OF SENIORS

In article the general approaches before formation of natural-science competence of seniors by means of the textbook which according to the author, has to consider its features, structure, criteria and stages of or motion are considered. Thus natural-science competence of seniors is considered by the author as system of the knowledge, abilities, abilities and the valuable relations acquired by pupils during studying of subjects of a natural-science cycle and are mobilized forth solution of problems of everyday life corresponding to age of the pupil and level of its intellectual development.

The contents of the text book have to promote that information stated in it was acquired by pupil sand are integrated into their knowledge of the nature which in turn, are integrated into the mental schemes promoting process of knowledge form scientific outlook, scientific style of thinking, a natural-science picture of the world.

Keywords: *natural-science competence, textbook, natural-science branch, scientific outlook, scientific style of thinking, natural-science picture of the world.*

ФЕНОМЕН ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКА ДЛЯ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

О. М. Онаць,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

У статті репрезентовано концептуальні підходи щодо розгляду феномена педагогічної культури, важливість її формування та розвитку для успішного виконання керівником загальноосвітнього навчального закладу своєї управлінської місії.

Ключові слова: *культура, педагогічна культура керівника, концепції, функції культури, керівник загальноосвітнього навчального закладу.*

Постановка проблеми. Освіта є основним соціальним інститутом, у якому професійно займаються передачею наступним поколінням культурного досвіду людства. Культурологічні засади управління у цій сфері є надзвичайно важливими.

Ключовою фігурою в освіті та у школі, соціальним лідером, який повинен володіти відповідними знаннями і вміннями, бути здатним керувати розвитком навчального закладу, реалізовувати завдання суспільства та держави, є керівник загальноосвітнього навчального закладу, що повинен мати високий рівень управлінської культури.

Питання формування управлінської культури керівника ЗНЗ, визначення сутнісних характеристик різних видів культур у його управлінській діяльності, феноменів чи субкультур як підвидів, розроблення й апробація субмоделей, серед яких важливе місце посідає педагогічна культура керівника, розгляд культури та особистості керівника в світі культури в їх інтегральній цілісності, а не тільки окремих аспектів, здебільшого залишалися поза увагою українських дослідників. Підтвердженням цього є і наше дослідження навчальних планів 20 закладів освіти, у яких є магістерська програма «Управління навчальним закладом».

Тому є нагальна потреба дослідження проблеми феномена педагогічної культури в управлінській діяльності керівника крізь призму актуальних освітніх потреб, реалізації гуманістичних суспільних і особистісних цінностей і здобутків освітнього менеджменту, введення цього курсу до навчальних планів підготовки майбутніх, вчителів та керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень. Вагомий внесок у визначенні сутності культури як філософської категорії внесли В. П. Андрущенко, В. С. Біблер, Т. В. Іванова, Е. В. Ільєнков, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, В. С. Лутай, В. А. Слосенін та ін. [1; 2; 7; 15; 16; 14; 27; 29; 36].

Розкриття загальних основ професійної культури, висвітлення загальних питань проблеми формування особистості представлено у науковому доробку Р. Бернса, Е. А. Гришина, С. У. Гончаренка, Б. А. Дьяченка, В. В. Зелюка, Е. А. Климова, О. М. Онаць, Е. А. Симаповського, С. О. Сисоєвої [6; 9; 10; 11; 13; 28; 32; 34; 35].

Дослідженню педагогічної культури присвятили свої праці А. В. Барбанщиков, М. В. Богуславський, Є. В. Бондаревська, Р. Вдовиченко, В. В. Зелюк, Л. М. Калініна, Н. Н. Макарецева, А. Маслоу, С. С. Муцинов, О. М. Онаць, В. О. Сухомлинський та інші вчені й дослідники [3; 4; 5; 8; 13; 17–26; 30; 31; 33; 37; 38].

Формування цілей статті. Метою статті є з'ясування концептуальних засад феномена педагогічної культури з метою її формування та розвитку в керівників ЗНЗ і вчителів.

Вклад основного матеріалу. У повсякденній свідомості людей, у тому числі освітян, міцно укорінилося сприйняття культури взагалі (зокрема, і педагогічної) винятково як творчих результатів духовних видів діяльності. Тобто культура, культурність, педагогічна культура здаються простими доповненнями до щоденних справ, вторинним чинником у людському житті, зазвичай часто розглядаються лише в аспектах духовно-моральної, етичної та естетично-виховної інтерпретації зв'язку людини і культурних надбань. Однак культура є і передумовою, і критерієм оцінювання всієї людської діяльності, вона є універсальним чинником буття людини, що поєднує практичну та духовну активність, ставлення до світу і людей, до самого себе.

Культура пронизує всі сфери людської життєдіяльності – від матеріально-виробничої та сфери потреб до найвеличніших виявів людської творчості. Вона впливає на соціально-психологічні прояви життєдіяльності особистості: працю, діяльність, побут, дозвілля, етику, етикет, мислення, красномовство.

Зміст культури впливає не лише на темп діяльності, прискорюючи чи уповільнюючи її, а й визначає її змістовне цілеспрямовання. Культура, як людська і суспільна категорія діяльності та величезна цінність, розглядається у таких масштабних (великовекторних) напрямках:

- культура виробництва матеріальних благ (землеробство, тваринництво, ремісництво, культура харчування, технічні досягнення століть та епох);
- культура духовна, пов'язана з особливою діяльністю людини – трудовим досвідом, спадкоємною працею, пошануванням Землі, Сонця, Неба, Вітру, рослинного і тваринного світу, літературою та мистецтвом, архітектурою.

В історичному контексті культура в усі часи виступала могутнім чинником соціального розвитку. Вона завжди відображала якісну характеристику суспільного життя, уособлювала в собі специфічний спосіб розвитку людської життєдіяльності, зафіксований у результатах діяльності, системі соціальних норм і правил, релігійних і художніх поглядах людини, функціонуванні техніки, феномені моралі й естетичного досвіду. Як соціальний індивід людина є творенням культури, а культура – творцем людини [2, с. 439].

У ХХІ ст. набуває широкого обговорення нова система цінностей і цілей освіти, відроджується концепція особистості, що базується на ідеях природо-відповідності, культурної доцільності та індивідуально-особистісного розвитку. Зазнають змін погляди на дитинство, яке розглядається як самооцінний період людського життя. З'являються нові парадигми освіти, в яких педагогічна діяльність визначається новою мовою науки. У науковий обіг входять такі поняття, як «освітній простір» та «освітній регіон», «інноваційні процеси» та «екологія дитинства», «суб'єктний досвід» та «особистісні думки», «культурно-інформаційне середовище» і «освітні технології», «дитиноцентризм», «культурно-освітнє середовище». Це означає, що педагогічна культура стає визаною суспільною й особистісною цінністю у сфері освіти.

Зміна ціннісних орієнтацій у політиці, економіці, науці, культурній сфері зумовлена зміною цивілізацій, що відбулася на межі століть та на початку ХХІ століття. Вік техніки змінюється на вік людини. Людство здійснює творчий пошук шляхів переходу від технологічної цивілізації минулого ХХ ст. до антропогенної цивілізації теперішнього та майбутнього ХХІ століття.

У світовому інтеграційному процесі відбувається змішання різних етносів і етнічних культур. Помітним і правомірним є бажання кожної нації зберегти свої національні традиції та цінності, мову, мистецтво, свою етнічну ментальність, і разом з тим виникає необхідність навчатися жити в полікультурному, толерантному, педагогізованому середовищі.

Зазначені тенденції свідчать про те, що основними методами проектування та розвитку освіти стає культурологічний підхід, який орієнтує систему освіти на діалог з культурою людини як її творця і суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку, на утвердження ціннісного ставлення до людини, гуманізацію стосунків між людьми, зміцнення духовно-моральних основ родинного та суспільного виховання, бережливе ставлення до кожної дитини, культурну ідентифікацію кожної особистості.

Тому формування педагогічної культури є одним з найважливіших завдань у процесі підготовки майбутніх педагогів і керівників, а зростання рівня сформованості педагогічної культури – під час підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів і вчителів. Адже саме педагогічна культура створює й обслуговує духовні та матеріальні цінності, дає якісну характеристику управлінської діяльності керівника. Духовні цінності – це накопичені людством педагогічні знання, досвід, почуття, настрої, теорії, концепції, педагогічне мислення. Матеріальні цінності втілені в установах освіти, засобах навчання та виховання, навчально-методичному та ресурсному забезпеченні.

Управлінська діяльність керівника загальноосвітнього навчального закладу безпосередньо пов'язана з такими поняттями: матеріальна та духовна культура, матеріальні та духовні цінності, цілі освіти, мета управління, навчання й виховання, розвиток учнів і формування професійної компетентності членів педагогічного колективу [1; 3; 15].

Формування та розвиток педагогічної культури потребує певної методологічної переорієнтації педагогічних і наукових кадрів, вивчення класичної філософської культурологічної спадщини, осмислення досвіду світочів педагогічної науки, визначення концептуальних підходів до вивчення феномена педагогічної культури та його ролі в управлінській діяльності керівника і в формуванні його особистості.

Для з'ясування її феномена, що є метою нашого дослідження, можна застосувати такі концептуальні підходи: аксіологічний; діяльнісний; етносоціологічний; особистісний; духовний.

Аксіологічна концепція розглядає педагогічну культуру як сукупність накопичених людьми матеріальних і духовних цінностей, на які орієнтується педагогіка як наука про виховання. Її прихильники в будь-якому елементі педагогічної культури вбачають не стільки сам предмет, скільки його значення для керівників, вчителів та інших працівників закладу, учнів, яке він має за межами свого природного буття. Педагогічна культура, таким чином, розглядається як предметний світ, сповнений значущих для людини цінностей. В аксіологічній концепції виокремлюють два підходи: бінарний – розглядає включення в педагогічну культуру як позитивних, так і негативних цінностей; прогресивний – розглядає включення в педагогічну культуру тільки позитивних цінностей.

Діяльнісна концепція спрямована на дослідження сутності, засобів і способів педагогічної діяльності, які забезпечують реалізацію професійних і особистісних цінностей вчителів та керівників. Цінності, які сповідує школа та її керівник, позначаються на способі досягнення мети. Спосіб діяльності та засоби відображають рівень сформованості педагогічної культури керівника ЗНЗ та рівень організаційної культури навчального закладу, оскільки вони визначають пріоритетні якості, необхідні для цієї діяльності: розум, силу, підприємливість, творчість, духовність тощо.

Етносоціологічна концепція розглядає педагогічну культуру як діяльність людини на протигагу тому, що дається природою. Прихильники цієї концепції вбачають у педагогічній культурі сукупність всього, що робить людину людиною, фахівця фахівцем. При цьому поняття «все» містить у собі як суто природні об'єкти, так і предмети, створені людьми, і духовні явища. Педагогічна культура допомагає виявити людяність у людині, ступінь, шлях формування, розвитку та реалізації соціальних сил особистості в її різноманітній суспільній діяльності, зокрема професійній. Саме культура відрізняє людину від усіх інших живих істот, оскільки розвиток особистості здійснюється у процесі соціалізації за рахунок засвоєння соціального досвіду. Найбільш вдалий варіант етносоціологічної дефініції педагогічної культури можна визначити таким чином: педагогічна культура є концентрованим досвідом попередніх поколінь, що дає можливість кожному керівнику та вчителю засвоїти цей досвід самому, брати активну участь у його примноженні та впровадженні.

Особистісна концепція сприяє виявленню актуальних якостей особис-

тості керівника, лідера і менеджера, педагога-професіонала як суб'єкта між-особистісних управлінських і навчально-виховних стосунків, управлінської діяльності, який саморозвивається та самореалізується.

Духовна концепція відображає культуру духовної сфери життя суспільства та навчального закладу, зокрема: віру, мораль, мистецтво тощо. До духовної культури належить культура інтелектуальна, моральна, правова, художня та релігійна.

Такий розподіл культури є умовним. Деякі дослідники вважають, що культура – це нормативні вимоги до будь-якої діяльності особистості, а тому розмаїття культури залежить від кількості видів людської діяльності. Ускладнення різних видів діяльності зумовлює розвиток і диференціацію культури, виділення в ній нових самостійних елементів і підсистем, субкультур.

Варто зазначити, що одні дослідники пов'язують педагогічну культуру з інформацією та знаковими системами, у яких вона закодована. Інші характеризують її як унікальну технологію людської діяльності. Треті вбачають у ній небіологічну систему адаптації людини. Четверті сприймають її як ступінь розвитку вольової сфери в людській діяльності. П'яті розуміють культуру як сукупність матеріальних і духовних цінностей. Кожен з представлених підходів виділяє власний предмет дослідження, що й актуалізує виокремлення педагогічної культури.

У першому випадку про педагогічну культуру можна говорити як про критерій ефективності передачі інформації від попередніх поколінь до наступних і рівня витрат останніх під час засвоєння знакових систем. У другому випадку варто виходити з поділу культури за видами діяльності та вбачати у ній технологію конкретного управлінського чи педагогічного виду діяльності. При третьому підході педагогічна культура буде виходити далеко за межі конкретного виду діяльності, буде визначати форми і методи соціалізації та соціальної адаптації особистості. У четвертому випадку поняття педагогічної культури набуває ціннісного характеру, виражаючи ступінь суспільного сприяння або протидії формуванню вільно діючої особистості. І, нарешті, в останньому випадку вона однозначно визначається як форма прояву духовної культури суспільства. Така поліваріативність можлива за умови, що кожен вид завжди має родові ознаки. Універсальність родового поняття «культура» проявляється й у кожному з його видових проявів.

Представлені варіанти концептуальних підходів до розподілу зазначеної культури за видами, при всьому розмаїтті вихідних підстав, гармонійно доповнюють і конкретизують один одного та можуть бути застосовані до характеристики педагогічної культури. Основними критеріями виокремлення тих або інших типів педагогічної культури виступають: зміст ціннісних орієнтацій у сфері освіти; норми стосунків керівника загальноосвітнього навчального закладу і тих, з ким він працює – вчителя, учня, громадськості; розвиток вольової сфери керівника при виконанні ним своєї соціальної ролі лідера та менеджера.

Оскільки педагогічна культура є складовою загальної культури, то керівнику навчального закладу важливо знати, що вона може виконувати такі функції: людинотворчу, пізнавальну, освітню, освоювально-перетворювальну, акумуляцій та трансляції досвіду через традицію, комунікативну, нормативно-регулятивну, прогностичну, інтегративну, інформаційну, гедоністичну, захисну.

Найпершою соціальною функцією культури є людинотворча, адже суспільно-культурне середовище у сукупності з іншими чинниками формує певний тип особистості. Чим глибший зв'язок цього середовища з теорією та історією культури, тим міцніше закріплюються в процесі формування особистості патріотичні та загальнолюдські якості. Усвідомлюючи і сприймаючи культурні надбання та цінності рідної землі, люди закріплюють та передають із покоління в покоління почуття відданості своїй батьківщині, обов'язку перед своїм народом, прагнення сприяти його розквіту і щастю. Показовим прикладом людинотворчої функції культури є всім відомий так званий феномен Мауглі. Людинотворча функція визначає всі інші, які в своїй сукупності конкретизують її.

Важливу роль відіграє пізнавальна функція, у якій виражені властивості культури втілювати у певний конкретно-історичний період результати пізнання людиною світу. Пізнання культури та культура пізнання – це дві взаємопов'язані складові процесу засвоєння людиною створених попередніми поколіннями знань і накопичення їх у процесі власної праці. Через інтеграцію в гармонічній цілісності технічних, гуманітарних і природничих знань та людської практики культура спрямовує людину на пізнання світу.

Освітня (просвітницька) функція культури полягає у залученні особистості до засвоєння створених і нагромаджених людством знань, освітніх і професійних навичок, формуванні духовного світу особистості.

Освоювально-перетворювальна функція педагогічної культури в управлінській діяльності керівника ЗНЗ дає змогу пізнавати і видозмінювати ті чи інші явища як зовнішнього, так і внутрішнього життя колективу закладу, пристосовувати навколишній світ, свої потреби і запити до задоволення суто людських потреб, інтересів відповідно до загальноприйнятих норм і правил, до загальних тенденцій розвитку суспільства.

Функція акумуляції та трансляції досвіду через традицію допомагає в межах педагогічної культури забезпечити зв'язок минулого з сучасним і використати його для досягнення власних управлінських цілей щодо розвитку навчального закладу, забезпечення якості освіти тощо.

Комунікативна функція педагогічної культури означає, що саме в межах культури може здійснюватися організована, взаємовигідна й ефективна комунікація, міжособистісне професійне спілкування.

Нормативно-регулятивна функція передбачає, що педагогічна культура виступає регулятивним фактором, який прямо і опосередковано вказує на доцільність чи недоцільність виконання тих чи інших управлінських дій, щоб бути успішним у даному культурно-освітньому середовищі.

Прогностична функція дає змогу через педагогічну культуру в управлінській діяльності керівника здійснювати прогнозування стратегічного розвитку навчального закладу, відчувати і втілювати нові ідеї або програмувати власний культурний розвиток та всіх учасників навчально-виховного процесу таким чином, щоб у потрібний час досягати тих чи інших важливих цілей.

Інформаційна функція культури забезпечує у формі різних знакових систем втілення результатів людської діяльності, цінностей культури – від найдавніших переказів, легенд до наукових понять, які відображені у творах різних видів мистецтва.

Інтегративна функція культури реалізується на національному та міжетнічному рівнях. Вона сприяє зближенню та взаємозбагаченню національних культур, міжкультурній освіті та вихованню.

Гедоністична функція має естетичний характер. Це функція не лише задоволення, наслідування, визнання, досягнення тих чи інших культурних цілей, врахування задоволення, відчуття комфорту, зумовленого належністю саме до конкретної культури, до саме цього колективу, конкретного освітньо-культурного середовища. Принцип задоволення є своєрідним критерієм, показником ефективності та рівня сформованості педагогічної культури.

Захисна функція дає змогу відчутти педагогічну культуру як набір засобів, які можуть захистити людину від надмірної відвертості, незрозуміння, безграмотного спілкування, відчуження [14, с. 246–247]. Завдяки захисній функції педагогічної культури можна визначати стандартні та нестандартні шляхи вирішення проблем і зменшити стан невизначеності, коли люди зустрічаються з новими ситуаціями.

Названі функції дають змогу не лише визначити педагогічну культуру як системотворчий, світоглядний компонент формування особистості керівника-професіонала, але й побачити в ній дієву, практично значущу силу, що здатна активно впливати на процес досягнення тих чи інших цілей за допомогою витонченого та гнучкого інструментарію.

У структурі педагогічної культури керівника навчального закладу можна виокремити такі блоки: когнітивний і поведінковий.

Когнітивний блок педагогічної культури керівника ЗНЗ – це нерозривна єдність двох складових: його актуальної культури та культури накопиченої (культурної пам'яті). Під актуальною розуміється та частина педагогічної культури, рівень сформованості якої має керівник, яка безпосередньо функціонує в певному суспільстві на даний момент і виражається в повсякденних проявах культури управлінської діяльності, побуту, стилю поведінки. Культурна пам'ять – це засвоєні, але не стерті прогресом старі знання та уміння, які за необхідності можуть використовувати досвід минулого. Актуальна педагогічна культура керівника ЗНЗ охоплює знання про ті форми і методи трансляції соціального досвіду, які реально функціонують у сучасному суспільстві. Культурна пам'ять зберігає інформацію про колишні форми та методи передачі суспільного досвіду, які не використовуються у практиці навчання і виховання, управління навчальним закладом.

Поведінковий блок педагогічної культури складається з відповідних норм, цінностей, звичаїв і традицій, які сповідує та яких дотримується керівник. Будь-яка культура завжди має соціально-нормативний характер. Соціальні норми визначаються як загальноприйняті правила, зразки поведінки або дії. Засвоюючи їх, людина долучається до конкретного виду культури. Педагогічна культура є нормативною, оскільки за її допомогою встановлюються певні норми можливих стосунків керівника загальноосвітнього навчального закладу з педагогічним колективом, учнями та їхніми батьками.

Норми педагогічної культури історично мінливі. Це пов'язано з динамічністю та варіативністю утворення її як сфери діяльності. Серед факторів, які серйозно вплинули на зміну норм педагогічної культури, можна виокремити такі: перехід до моногамної форми шлюбу з передачею патріархальній родині функцій суб'єкта педагогічного впливу замість родоплемінного виховання; виділення освіти в окрему систему діяльності та появу професійної педагогіки; появу друкарства; появу світської педагогіки; формування класно-урочної системи; виділення психології у самостійну галузь знання; виокремлення освіти в галузь суспільного виробництва, що обумовлена потребами матеріального виробництва та його обслуговування; вплив науково-технічної революції на освіту, появу якісно нових форм збереження, переробки та передачі інформації, породжених нею.

Культура професійно-педагогічної поведінки керівника передбачає, що за різних обставин управлінської діяльності (з колегами, учнями, їх батьками, керівництвом) керівник ЗНЗ – директор школи – дотримується норм моралі та педагогічної етики, проявляє гідність, доброзичливість, витримку, культуру спілкування, почуття такту. Він володіє своїм голосом, мімікою, жестами, відзначається привітністю, повагою до людей, чуйністю та прагне до самовдосконалення.

Педагогічна позиція, психолого-педагогічна компетентність, особистісні якості, ціннісні установки, творчо-лідерський досвід управління концептуалізує професійну поведінку керівника ЗНЗ, надає йому власного неповторного управлінсько-індивідуального стилю. І, навпаки, професійна поведінка керівників, для яких характерний низький рівень педагогічної культури, визначається безсистемністю, непослідовністю, невмінням творчо, оригінально вирішувати управлінсько-педагогічні проблеми.

Таким чином, професійно-педагогічна поведінка керівника ЗНЗ – це форма практичного втілення його індивідуальної педагогічної культури та прояв рівня її сформованості. Реалізації керівника ЗНЗ як гуманної творчої особистості, що вільно вибирає найбільш доцільні та ефективні форми і методи управлінської діяльності, багато в чому сприяють також організаційна культура навчального закладу, морально-психологічний клімат у культурно-освітньому середовищі та інноваційні процеси, які забезпечує керівництво навчального закладу власним прикладом.

Із зазначеного вище очевидним є той факт, що основним системоутворюючим елементом педагогічної культури керівника загальноосвітнього на-

вчального закладу виступає його управлінська та педагогічна діяльність, що сформувалися у структурі педагогічної культури на зовнішньому і внутрішньому рівнях.

Найбільш глибокий, прихований рівень охоплює систему поглядів і переконань, що поділяються учасниками навчально-виховного процесу і є результатом розумового програмування. Його практично неможливо побачити.

Зовнішній рівень становить видимі риси, які є зовнішніми проявами рівнів сформованості організаційної культури навчального закладу та педагогічної культури керівника. Це простежується в стилі керівництва, професійній поведінці керівника ЗНЗ у процесі його міжособистісної взаємодії з членами педагогічного колективу, учнівським самоврядуванням і батьківською громадою тощо.

Зовнішніми проявами складових, які значно впливають на формування і розвиток педагогічної культури керівника та колективу ЗНЗ, є: ідеали, норми і правила, символи, авторитети, цінності, традиції як видимі явища, що свідчать про очевидні та приховані переконання і настанови, які діють у навчальному закладі.

Ідеали – це сукупність цінностей, система ідей, що виражає інтереси суспільства, конкретного навчального закладу. Це світоглядні, ціннісні уявлення, які закріплюються у відповідних нормах і документах; образ бажаного, з яким має узгоджуватися реальність; дійсність у динаміці від менш досконалих до більш довершених форм; перспективи розвитку.

Норми і правила – регулятори взаємин учасників навчально-виховного процесу, їхнього міжособистісного спілкування, спосіб досягнення згоди та згуртованості в основних поглядах на ідеали та сприйняті всіма цінності.

Цінності – об'єкти інтересів шкільного колективу та кожного учасника навчально-виховного процесу; ціннісні стосунки, ставлення (об'єктивні суб'єктивні, індивідуальні та соціальні), які визнані в колективі; розуміння патріотизму, добра і зла, справедливості тощо.

Символи – це слова, гасла, ідеї, дії, предмети, які традиційно використовує загальноосвітній навчальний заклад, щоб зробити більш зрозумілими для всіх учасників навчально-виховного процесу завдання й цілі діяльності та розвитку. Такими символами можуть бути: емблема, прапор, гімн, мова навчання та спілкування. Це може бути манера одягатися, оформлення інтер'єру навчальних приміщень, стиль спілкування у навчальному закладі тощо.

Авторитети – це найбільш авторитетні та заслужені творчі вчителі, представники адміністрації закладу, учні чи батьки, які є своєрідними взірцями (героями) для всіх. Їхній стиль поведінки, виконання роботи, ідеї, пропозиції, дії, інноваційний досвід схвалюються та підтримуються з метою розвитку і створення позитивного іміджу навчального закладу, особистісного розвитку учасників навчально-виховного процесу.

Традиції – це звичаї та ритуали ЗНЗ. До них можна зарахувати проведення зборів, конференцій, семінарів, клубів за інтересами, урочистих подій,

нагородження переможців, вшанування кращих, манера вітати один одного, спосіб збереження владної дистанції (субординації) та демократичність стосунків, традиційні свята школи, дотримання народних звичаїв, особливості організації чергування, турбота про ветеранів, наставництво, шефство тощо.

Визнані всіма цінності й настанови мають великий вплив на працівників, учнів, батьків та інших представників культурно-освітнього середовища. Керівник ЗНЗ та його заступники, голови методичних об'єднань і творчих груп учителів, представники учнівського колективу, батьківська громада спільно вирішують, що добре, погано, раціонально, а що – ні, тобто здійснюють управління та співуправління з метою надання якісної освіти учням та особистісного розвитку кожного.

Представлені вище характеристики складових, які мають вплив на формування і розвиток педагогічної культури керівника та вчителів, неоднаково глибоко вкорінені в організаційній культурі навчального закладу. Зовнішній рівень – це символи, які легко виявляти і змінювати. Два більш глибоких рівні відображають міжособистісні стосунки і способи дій. Вони ґрунтуються на настановах, особистісних цінностях керівників, вчителів, учнів і є досить стабільними, їх нелегко виявити чи змінити.

Таким чином, зовнішній прояв впливів на формування педагогічної культури керівника ЗНЗ легко піддається змінам, тоді як внутрішній, глибинний – значно важче. З іншого боку, навіть поверхове маніпулювання зовнішніми символами – зміна манери рухатися, одягатися, презентувати себе – досить суттєво впливає на оточуючих. Здійснювати цей видимий і легкозмінний вплив необхідно свідомо та цілеспрямовано. Для цього керівнику необхідно мати достатній чи високий рівень сформованості педагогічної культури.

Висновки. Педагогічна культура означає якісну характеристику управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу та потребує не лише вивчення її концептуальних засад, але й уведення цього важливого спецкурсу до навчальних програм вищих педагогічних навчальних закладів і магістерських програм для керівників ЗНЗ, а також потребує більшої уваги у системі післядипломної педагогічної освіти та в самоосвітній діяльності керівника школи. Формування і розвиток педагогічної культури керівника потребує цілеспрямованої роботи з метою оволодіння цим новим педагогічним мисленням, спонукання його до творчого пошуку, гуманізації стосунків, створення у ЗНЗ контексту культури, якісної зміни професійно орієнтованої управлінської діяльності й особистісного розвитку.

Результатом стане створення успішного освітньо-культурного середовища, розвиток компетентностей учасників НВП, що змінить програму взаємовідносин – від культури ролі до культури мислення та результативності управлінської діяльності керівника, а також успішного виконання школою своєї місії перед суспільством.

Література

1. Андрущенко В. П. Сучасна соціальна філософія : курс лекцій / В. П. Андрущенко, М. І. Михайличенко. – К. : Генеза, 1996. – 368 с.
2. Андрущенко В. П. Освіта України в контексті суспільних проблем та суперечностей / В. П. Андрущенко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Ч. 2. – Харків : «ОВС», 2002. – 416 с.
3. Барабаншиков А. В. Педагогічна культура / А. В. Барабаншикова, С. С. Муцинов. – Рига : РВВПУ, 1982.
4. Богуславський С. Нйти свой образ: Десять советов директора школы молодому учителю / С. Богуславський // Народное образование. – 1990. – № 5. – С. 84–89.
5. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 38.
6. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Р. Бернс ; [пер. с англ.] ; общ. ред. В. Я. Пилиповского. – М. : Прогресс, 1886. – 420 с.
7. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры / В. С. Библер. – М., 1990. – С. 289–290.
8. Вдовиченко Р. 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. – К. ; Миколаїв : Вид-во «Ліон», 2007. – 528 с.
9. Гришин Э. А. Теория и практика профессионально-этической подготовки учителя в системе высшего педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Э. А. Гришин. – М., 1981. – 303 с.
10. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 373 с.
11. Дьяченко Б. А. Розвиток професіоналізму молодого вчителя в системі післядипломної освіти : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Б. А. Дьяченко. – К., 2000. – 19 с.
12. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 439.
13. Зелюк В. В. Особистість в освіті: парадигма культури : монографія / В. Зелюк, В. Моргун, Т. Устименко. – Полтава : АСМІ, 2011. – 2011 с.
14. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії / І. А. Зязюн. – К., 1997.
15. Иванова Т. В. Культурная среда современной школы / Т. В. Иванова / Педагогика. – 2006. – № 10.
16. Ильенков Э. В. Что такое личность / Э. В. Ильенков. – М., 1989.
17. Калініна Л. М. Google-сервіси для вчителя. Перші кроки новачка : навч. посібн. / Л. М. Калініна, М. В. Носкова. – Львів : ЗУКЦ, 2013. – 182 с.
18. Калініна Л. М. Професіограма українського директора школи / Л. М. Калініна // Директор школи. – Січень, 2001. – 3 (147). – С. 1, 13–15.
19. Калініна Л. М. Сутність феномену управління / Л. М. Калініна // Директор школи: Україна. – 2000. – № 2. – С. 26–33.
20. Калініна Л. М. Сучасні функції керівника школи / Л. М. Калініна // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : матеріали II всеукраїнської науково-практичної конференції. – Суми : «Мрія-12 ЛТД», 1998. – С. 111–113.

21. Калініна Л. М. Теоретичні підходи до управління навчальним закладом // Директор школи. – 2004. – № 10. – С. 12–14.
22. Калініна Л. М. Технологія інформаційного управління закладом освіти : науково-методичний посібник / Л. М. Калініна. – Харків : Видавнича група «Основа», 2005. – 159 с.
23. Калініна Л. М. Феномен культури в управлінській культурі керівника загальноосвітнього навчального закладу та методи його дослідження / Л. М. Калініна // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. – Вип. 5. – Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори-2006», 2010. – С. 32–42.
24. Калініна Л. М. Теорія і практика функціонування обласного ліцею інтернатного типу : наук.-метод. посібн. / Л. М. Калініна, Н. В. Кнорр, М. І. Рябуха. – Київ – Херсон : Айлант, 2004. – 304 с.
25. Калініна Л. М. Інформаційне управління загальноосвітнім навчальним закладом: системи, процеси, технології : монографія / Л. М. Калініна. – К. : Інформатор, 2008. – 472 с.
26. Калініна Л. М. Теоретико-прикладні аспекти формування інформаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу : монографія / Л. М. Калініна. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 159 с.
27. Кремень В. Г. Здобутки та перспективи середньої освіти / В. Г. Кремень // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – № 7.
28. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климова. – Ростов-на-Дону, 1986. – 512 с.
29. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : навч. посіб. / В. С. Лутай. – К. : Магістр, 1996. – 256 с.
30. Макарецва Н. Н. Духовные ценности русской народной педагогической культуры / Н. Н. Макарецва // Педагогика. – 1998. – № 1.
31. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / [пер. с англ.] ; А. Маслоу. – К. – Донецк : Ровесник, 1994. – 52 с.
32. Онаць О. М. Теоретико-прикладна модель формування педагогічної культури керівника ЗНЗ / О. М. Онаць // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2012. – № 4. – С. 57–65.
33. Онаць О. М. Культура в освітньому демократичному середовищі / О. М. Онаць // Постметодика. – 2013. – № 4 (113). – С. 31–37.
34. Симановский А. Э. Структура профессионально важных качеств учителя, необходимых для организации творческого обучения / А. Э. Симановский // Мир психологии. – 2002. – № 4. – С. 215–221.
35. Сисоева С. О. Педагогічна творчість : монографія / С. О. Сисоева. – К. : Кн. вид. «Каравелла», 1998. – С. 22.
36. Сластенин В. А. К вопросу о профессиограме учителя общеобразовательной школы / В. А. Сластенин // Советская педагогика. – 1973. – № 5. – С. 72–80.
37. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1973. – 288 с.
38. Сухомлинський В. А. Розмова з молодим директором школи / В. А. Сухомлинський / Вибр. Твори. Т. 4. – К. : Рада школи. – 1977. – С. 455.

References

1. Andrushchenko V. P. Suchasna sotsialna filosofia : kurs lektsii / V. P. Andrushchenko, M. I. Mykhailychenko. – K. : Geneza, 1996. – 368 s.
2. Andrushchenko V. P. Osvita Ukrainy v konteksti suspilnykh problem ta superechnosti / V. P. Andrushchenko // Rozvytok pedahohichnoi i psykhohichnoi nauk v Ukraini 1992–2002 : zb. nauk. pr. do 10-richchia APN Ukrainy / Akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy. – Ch. 2. – Kharkiv : OVS, 2002. – 416 s.
3. Barabanshchikov A. V. Pedahohichna kultura / A. V. Barabanshchikova, S. S. Mutsynov. – Ryha : RVVPU, 1982.
4. Boguslavs'kij S. Najti svoj obraz: Desjat' sovetov direktora shkoly molodomu uchitelju / S. Boguslavs'kij // Narodnoe obrazovanie. – 1990. – № 5. – S. 84–89.
5. Bondarevskaja E. V. Pedagogicheskaja kul'tura kak obshhestvennaja i lichnaja cennost' / E. V. Bondarevskaja // Pedagogika. – 1999. – № 3. – S. 38.
6. Berns R. Razvitie «Ja-koncepcii» i vospitanie / R. Berns ; [per. s angl.] ; obshh. red. V. Ja. Pilipovskogo. – M. : Progress, 1886. – 420 s.
7. Bibler V. S. Ot naukouchenija k logike kul'tury / V. S. Bibler. – M., 1990. – S. 289–290.
8. Vdovychenko R. Systema orghanizacijno-pedagoghichnoji dijajlnosti misjckogho upravlinnja osvity z pidvyshhennja kompetentnosti kerivnykiv zaghaljnoosvitnikh navchalnykh zakladiv : monohrafija / R. P. Vdovychenko, L. M. Kalinina, V. D. Chajka ; za red. L. M. Kalininoji. – K. ; Mykolajiv : Vyd-vo «Hion», 2007. – 528 s.
9. Grishin Je. A. Teorija i praktika professional'no-jeticheskoi podgotovki uchitelja v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovanija : dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01 / Je. A. Grishin. – M., 1981. – 303 s.
10. Ghoncharenko S. U. Ukrainsjkyj pedagoghichnyj slovnyk / S. U. Ghoncharenko. – K. : Lybidj, 1997. – 373 s.
11. Djjachenko B. A. Rozvytok profesionalizmu molodogho vchytelja v systemi pisljadyplomnoji osvity : avtoref. dys. kand. ped. nauk : 13.00.04 / B. A. Djjachenko. – K., 2000. – 19 s.
12. Encyklopedija osvity / Akademija pedagoghichnykh nauk ; ghol. red. V. Gh. Kremenj. – K. : Jurinkom Inter, 2008. – S. 439.
13. Zeljuk V. V. Osobystistj v osviti: paradyghma kuljтуры : monohrafija / V. Zeljuk, V. Morghun, T. Ustymenko. – Poltava : ASMI, 2011. – 2011 s.
14. Zjazjun I. A. Krasa pedagoghichnoji diji / I. A. Zjazjun. – K., 1997.
15. Ivanova T. V. Kul'turnaja sreda sovremennoj shkoly / T. V. Ivanova / Pedagogika. – 2006. – № 10.
16. Il'enkov Je. V. Chto takoe lichnost' / Je. V. Il'enkov. – M., 1989.
17. Kalinina L. M. Google-servisy dlja vchytelja. Pershi kroky novachka : navch. posib. / L. M. Kalinina, M. V. Noskova. – Ljviv : ZUKC, 2013. – 182 s.
18. Kalinina L. M. Profesioghrama ukrainsjckogho dyrektora shkoly / L. M. Kalinina // Dyrektor shkoly. – Sichenj, 2001. – 3 (147). – S. 1, 13–15.
19. Kalinina L. M. Sutnistj fenomenu upravlinnja / L. M. Kalinina // Dyrektor shkoly: Ukrajinna. – 2000. – № 2. – S. 26–33.
20. Kalinina L. M. Suchasni funkciji kerivnyka shkoly / L. M. Kalinina // Pedagoghichni innovaciji: ideji, realiji, perspektyvy : materialy II vseukrainsjckoji naukoivo-praktyčnoji konferenciji. – Sumy : «Mrija-12 LTD», 1998. – S. 111–113.

21. Kalinina L. M. Teoretychni pidkhody do upravlinnja navchalnym zakladom // Dyrektor shkoly. – 2004. – № 10. – S. 12–14.
22. Kalinina L. M. Tekhnologhija informacijnogho upravlinnja zakladom osvity : naukovno-metodychnyj posibnyk / L. M. Kalinina. – Kharkiv : Vydavnycha hrupa «Osnova», 2005. – 159 s.
23. Kalinina L. M. Fenomen kuljтуры v upravlinsjkij kuljturni kerivnyka zaghaljnoosvitnjogho navchaljnogho zakladu ta metody jogho doslidzhennja / L. M. Kalinina // Pedagoghichna osvita: teorija i praktyka : zb. nauk. pr. – Vyp. 5. – Kam'janecj-Podiljsjkij : PP «Medobory-2006», 2010. – S. 32–42.
24. Kalinina L. M. Teorija i praktyka funkcionuvannja oblasnogho liceju internatnogho typu : nauk.-metod. posib. / L. M. Kalinina, N. V. Knorr, M. I. Rjabukha. – Kyjiv – Kherson : Ajlant, 2004. – 304 s.
25. Kalinina L. M. Informacijne upravlinnja zaghaljnoosvitnim navchalnym zakladom: systemy, procesy, tekhnologhiji : monohrafija / L. M. Kalinina. – K. : Informatodor, 2008. – 472 s.
26. Kalinina L. M. Teoretyko-prykadni aspekty formuvannja informacijnoji kuljturny kerivnyka zaghaljnoosvitnjogho navchaljnogho zakladu : monohrafija / L. M. Kalinina. – K. : Pedagoghichna dumka, 2012. – 159 s.
27. Kremenj V. Gh. Zdobutky ta perspektyvy serednjoji osvity / V. Gh. Kremenj // Dyrektor shkoly, liceju, ghimnaziji. – 2003. – № 7.
28. Klimov E. A. Psihologija professional'nogo samoopredelenija / E. A. Klimova. – Rostov-na-Donu, 1986. – 512 s.
29. Lutaj V. S. Filosofija suchasnoji osvity : navch. posib. / V. S. Lutaj. – K. : Maghistr, 1996. – 256 s.
30. Makarceva N. N. Duhovnye cennosti ruskoj narodnoj pedagogicheskoi kul'tury / N. N. Makarceva // Pedagogika. – 1998. – № 1.
31. Maslou A. Samoaktualizacija lichnosti i obrazovanie / [per. s angl.] ; A. Maslou. – K. – Doneck : Rovesnik, 1994. – 52 s.
32. Onats O. M. Teoretyko-prykadna model formuvannja pedahohichnoi kuljturny kerivnyka ZNZ / O. M. Onats // Dyrektor shkoly, litseiu, himnazii. – 2012. – # 4. – S. 57–65.
33. Onats O. M. Kultura v osvitnomu demokratychnomu seredovyschchi / O. M. Onats // Postmetodyka. – 2013. – № 4 (113). – S. 31–37.
34. Simanovskij A. Je. Struktura professional'no vazhnyh kachestv uchitelja, neobhodimyh dlja organizacii tvorcheskogo obuchenija / A. Je. Simanovs'kij // Mir psihologii. – 2002. – № 4. – S. 215–221.
35. Sysojeva S. O. Pedagoghichna tvorchistj : monohrafija / S. O. Sysojeva. – K. : Kn. vyd. «Karavella», 1998. – S. 22.
36. Slastenin V. A. K voprosu o professiogramme uchitelja obshheobrazovatel'noj shkoly / V. A. Slastenin // Sovetskaja pedagogika. – 1973. – № 5. – S. 72–80.
37. Suhomlinskij V. A. Serdce otdaju detjam / V. A. Suhomlinskij. – K. : Rad. shkola, 1973. – 288 s.
38. Sukhomlinsjkij V. A. Rozmova z molodym dyrektorom shkoly / V. A. Sukhomlinsjkij // Vybr. Tvory. T. 4. – K. : Rada shkoly. – 1977. – S. 455.

ФЕНОМЕН ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СОДЕРЖАНИИ УЧЕБНИКА ДЛЯ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

В статье репрезентовано концептуальные подходы к рассмотрению феномена педагогической культуры, важность вопроса ее формирования и развития для успешного выполнения руководителем школы своей управленческой миссии.

Ключевые слова: культура, педагогическая культура руководителя, концепции, функции культуры, руководитель общеобразовательного учебного заведения.

Onats O.

THE ISSUE OF PEDAGOGICAL CULTURE IN THE CONTENT OF A TEXTBOOK FOR A HEADMASTER

In the article, the conceptual approaches to the pedagogical culture issue, the significance of its formation and development for a headmaster and a teacher which is predetermined by the fact that pedagogical culture assures and promotes the spiritual and material values, gives a qualitative characteristics of the headmaster's management activity are represented. The following conceptual approaches were chosen for the study on the pedagogical culture issue in the headmaster's management activity: axiological, activity-based, ethnical and sociological, personality-oriented, spiritual ones. In the article, it is stated that being a common culture component pedagogical culture has various functions: human development, cognitive, educational ones, acquisition and transmission, accumulation and experience transfer, communicative, legislative, prognostics, integrative, informational, hedonistic, and protective functions.

In the article, the pedagogical culture structure which is divided into two parts (cognitive and behavioral ones) and two levels (external and internal) is studied. They play a considerable role in the pedagogical culture formation. The author of the article puts an emphasis on the pedagogical culture importance in the headmaster's management activity as well as the necessity for its formation and development in the educational institutions and in the post-graduate education system.

Keywords: culture, pedagogical culture of the director, concepts, functions of culture, the head of general educational institution.

ВНЕСОК І. Ф. ТЕСЛЕНКА (1908–1994) У РОЗРОБЛЕННЯ ПРОГРАМОВАНИХ ПІДРУЧНИКІВ З ГЕОМЕТРІЇ

О. В. Орел,

аспірантка НДУ імені Миколи Гоголя

У статті розкрито участь і здобутки І. Ф. Тесленка у розробленні програмованих підручників з геометрії у 1960-х рр., висвітлено два способи програмованого викладу навчального матеріалу – лінійний та розгалужений, виокремлено ключові проблеми, які повинні враховуватись і розв’язуватись у процесі написання програмованого підручника.

Ключові слова: *програмоване навчання, програмовані посібники, книги-репетитори, доза (порція) навчального матеріалу, лінійний та розгалужений способи програмування навчального матеріалу.*

Постановка проблеми. У зв’язку зі швидким темпом розвитку науки і техніки на початку 1960-х рр. зростав і обсяг знань, яким мав оволодіти кожен кваліфікований фахівець. Однак, як засвідчували дослідження психологів, здатність людини засвоювати знання за короткий проміжок часу має свої межі, тож виникла нагальна потреба розроблення та застосування індивідуальних методів навчання. Одним з таких методів стало програмоване навчання.

Термін «програмоване навчання» започаткували у 1959 р. і він швидко увійшов до лексикону викладачів середньої та вищої школи [10, с. 1]. Починаючи з 1960-х рр., І. Ф. Тесленко разом із науковими співробітниками відділу методики математики Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР почали займатися проблемою введення програмованих посібників у шкільну практику (1963–1964 н.р.). Передусім учені займалися питанням організації та методики дослідження особливостей програмованих експериментальних навчальних посібників з окремих розділів шкільної математики [10, с. 1–2]. Надзвичайно корисними для розуміння, яким саме повинен бути програмований підручник з геометрії, були думки академіка В. Глушкова, який визначив, що «програмованим підручником називається той підручник, який містить такі докладні і точні вказівки про порядок його застосування, що, користуючись цими вказівками, вчитель не обізнаний з предметом, зміг би провести досить кваліфіковане заняття з будь-яким учнем із заданої теми і міг би цілком об’єктивно оцінити знання, набуті учнем під час цього заняття» [2, с. 26]. Варто зазначити, що саме цього принципу дотримувався І. Ф. Тесленко, розробляючи рекомендації для учителів щодо використання програмованого навчання, які він виклав у методичному посібнику та статтях «Методика експериментальної перевірки програмованих посібників з математики для

середньої школи» [10], «Питання програмованого навчання математики» [11], «Деякі особливості програмування посібників з математики» [9].

Аналіз літератури з проблеми дослідження. Загалом розробленням методу програмованого навчання, складанням навчальних програм, карток, програмованих посібників, упровадженням безмашинного програмованого навчання у розглядуваний історичний час займались такі українські вчені, як Г. Костюк, Н. Тализіна, Т. Ростунов, М. Відуєв, І. Тесленко, О. Дубинчук, М. Гельфанд та інші. Методисти та педагоги-практики упродовж 1963–1965 рр. провели експериментальну роботу, спрямовану на визначення найбільш доцільних прийомів, методів і технічних засобів забезпечення високої ефективності навчання.

На той час програмоване навчання набуло надзвичайно великої популярності в школах США. Про їх досвід роботи писав відомий вчений-психолог Г. Костюк («Про психологічні основи програмованого навчання», 1963) [4]. Він наголосив, що винахідниками цього методу навчання були американські вчені Б. Скіннер, Н. Краудер та інші. Саме психолог Б. Скіннеру 50-х рр. ХХ ст. розробив лінійну навчальну програму для підвищення ефективності управління процесом навчання з використанням досягнень експериментальної психології та техніки. Потім над удосконаленням методу почав працювати вчений Н. Краудер, який розробив розгалужену навчальну програму. Проаналізувавши історію розвитку методів навчання, Г. Костюк дав таке визначення програмованого навчання: «Програмоване навчання – це навчання за задалегідь розробленою програмою, у якій передбачено дії як учнів, так і педагога (або замінююча його навчальна машина)» [4, с. 6].

Перевага такого методу навчання, наголошував Г. Костюк, полягала в тому, що він краще забезпечував можливість залучення всіх учнів у навчальну роботу та її індивідуалізацію. На питання про доцільність програмування повного курсу навчального предмета Г. Костюк відповідав, що варто програмувати не всі, а лише окремі його розділи: «Програмування має допомогти вчителю забезпечити ті ланки навчального процесу, які важко здійснювати в умовах фронтальної роботи з класом» [там само, с. 17].

Відомий дидакт Н. Тализіна ґрунтовно проаналізувала вплив програмованого навчання на знання школярів і виклала одержані результати у статті «Актуальні проблеми програмованого навчання» (1963) [8]. Вона зазначала, що навчання за програмованим матеріалом має низку позитивних сторін і дає зазвичай вищі результати, ніж традиційне. До переваг учений зарахувала наступні аспекти.

1. Учні весь час витрачають на роботу з навчальним матеріалом, тоді як при звичайному навчанні багато часу йде марно.

2. Сам програмований матеріал викладається у логічному сенсі більш послідовно, більш детально, ніж звичайно (вчена наголосила, що зміст програмованих курсів було піддано логічній обробці, у них повніше представлено всі необхідні учням знання порівняно з традиційним навчанням у школі).

3. Учень має можливість негайно перевірити правильність своєї відповіді, а при розгалуженій системі програмування ще й дістати додаткові роз'яснення в разі помилки [18, с. 26–27].

Формулювання цілей статті і постановка завдань. Мета статті – на тлі введення у середню школу в 1960-х рр. програмованих посібників і підручників з геометрії розкрити внесок І. Ф. Тесленка в розроблення програмованих підручників з геометрії.

Основні завдання:

1. Проаналізувати стан розроблення програмованих посібників і підручників з геометрії в 1960-х рр., його висвітлення в психолого-педагогічній і методичній літературі.

2. Дослідити педагогічну діяльність, методичні та наукові рекомендації І. Ф. Тесленка щодо розроблення програмованих підручників з геометрії для середньої школи.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж висвітлити внесок І. Ф. Тесленка, відобразимо думки із зазначеного питання інших учасників процесу запровадження програмованого навчання. Так, український науковець Т. Ростунов у публікації «Програмоване навчання та його перспективи» (1963) [7] проаналізував низку програмованих посібників. На основі дослідження він зазначив, що скласти досконалий програмований підручник досить важко, тому методистам варто програмувати окремі розділи. Він зазначав, що «застосування програмованого методу навчання значно підвищить рівень загальноосвітньої і професійної підготовки школярів та студентів, бо він залежатиме від самостійної роботи учня, його самоконтролю, добре запрограмованого підручника, вміло складених програм і в далеко меншій мірі від рівня підготовки вчителя» [7, с. 43]. Про важливість програмованих посібників з математики учений написав у статті «З досвіду програмованого навчання» [6]. На його думку, роль підручника при програмованому навчанні зростає, адже передбачається збільшення часу на самостійне вивчення учнем предмета. Для складання програмованого посібника, писав Т. Ростунов, потрібно звертати увагу на лаконічність викладу матеріалу в строгій відповідності навчальному алгоритму курсу: «Такий підручник повинен містити в собі узагальнений матеріал, а приклади й цифрові дані мають служити лише для пояснення основних положень курсу, також у ньому повинні міститись методичні вказівки, контрольні запитання і завдання, рекомендації, які саме питання мають бути опрацьовані за допомогою навчаючих машин (перших комп'ютерів) і за якими навчаючими програмами» [6, с. 30]. Звідси випливає, що програмовані підручники і навчальні програми мали складатися досвідченими методистами, а навчальні машини забезпечували можливість контролювати індивідуальне засвоєння учнем дози матеріалу.

Оскільки роль та місце програмованого навчання в школі залежали від створення потрібного для цього дидактичного забезпечення – навчальних матеріалів (посібників, навчальних програм) і технічних засобів, то доцільною визнавалася спільна робота фахівців різного спрямування – психологів, дидактів, методистів, педагогів-практиків. У напрямі розв'язання зазначеної проблеми І. Ф. Тесленко вивчав методичні ідеї американських учених. Так, у статті «Про досвід програмування в американській школі» (1963) [12] він висвітлив особливості використання програмованих посібників, які назвав

«книгами-репетиторами». Вчений зазначав, що за їх допомогою мали виконуватися такі дидактичні завдання: повторення пройденого та заповнення прогалин у знаннях, одержання нових знань, закріплення в процесі вправ і задач, постановка контрольних запитань для перевірки засвоєння курсу, якості виконання вправ [12, с. 37]. «Книги-репетитори» мали великий розмір (і обсяг), містили у своїй структурі окремі зошити та контрольні тексти: «... наприклад, підручник з геометрії містив 2664 сторінок, а підручник з алгебри складався з 5-ти окремих зошитів (разом мають понад 1 тис сторінок) та 8, 5 тис. параграфів (доз)» [там само]. Науковець наголошував, що такі книги використовувались лише для навчання в школі під керівництвом учителя.

Продовжуючи аналіз програмованих підручників¹, Іван Федорович наголошував, що параграфи таких американських книг досить малі (інколи мали одне-три інформаційних речення), але вони змушували учня розв'язати задачу, написати формули, довести теорему, пригадати раніше вивчене тощо. Перехід від параграфу до параграфу відбувався у строгій послідовності: «Якщо в одному параграфі учень вивчив одну частину доведення теореми, то в наступному обов'язково подається друга частина. Якщо до параграфу поставлене певне завдання, то не можна переходити до вивчення наступного, не виконавши його» [там само, с. 37]. Серед завдань вчений виділив такі: написати пропущене слово, термін, фразу, обчислити алгебраїчний приклад, намалювати фігуру тощо. На завершення вивчення курсу учень мав виконувати контрольні роботи та перейти до опрацювання наступного матеріалу. Позитивним І. Ф. Тесленко вважав те, що закінчуючи вивчення розділу «... наприклад, «Квадратні рівняння» діти знову мали виконувати контрольну роботу, на цей раз підсумкову, друкований текст якої додається до посібника» [там само].

Запрограмований таким чином курс вивчення математики не давав нових знань без вимоги до учня виконати певну дію, що, на думку Івана Федоровича, привчає дітей до самостійно виконання посильних завдань і до самоконтролю. Однак, наголошував він, у книгах було знехтуване одне важливе питання – використання прикладних задач, не було у підручнику й матеріалу з історії розвитку окремих математичних понять і тверджень [12, с. 37–38].

Розмірковуючи над роллю вчителя за такого методу навчання, І. Ф. Тесленко дійшов до висновку, що вчитель увесь час має стежити за темпом роботи у класі та якістю засвоєння знань, досить часто давати додаткові завдання для слабших і сильніших учнів, планувати, якщо в цьому є потреба, спільну роботу: робити екскурс історичного характеру, розповідати про цікавий епізод [12, с. 38].

Проаналізувавши та вивчивши такий педагогічний досвід, Іван Федорович резюмував щодо програмованого навчання: «Використовувати все методично доцільне в ньому треба, однак йти своїм шляхом, тобто при дозуванні матеріалу шкільного курсу математики необхідно обов'язково дотримувати прин-

¹ У той час посібник або пробний посібник ставав підручником після 5 років апробації їх у середніх школах УРСР, тому посібники для школи виконували роль шкільних підручників (із спогадів В. Г. Опанасенко, викладача шкільного курсу математики, доцента кафедри вищої математики НДУ ім. Миколи Гоголя).

ципу розкриття структурних особливостей математичних понять і тверджень (це не тільки просте запам'ятовування фактів, явищ, технічних прийомів, але й набуття умінь розкривати їх взаємозв'язки)» [там само, с. 38–39]. На думку вченого, важливе завдання вчителя – навчати учня бачити логічну структуру п'ядення під час доведення тверджень та розв'язання задач, чому мало допомагати усвідомлення алгоритму розв'язання або доведення, тобто логічної послідовності операцій, з яких складається розв'язування чи доведення.

У статті «Питання програмованого навчання математики» (1963) [11] І. Ф. Тесленко описав, як здійснювалося застосування нових методів викладання математики у школі за допомогою програмованих посібників у 1960-х роках. Завданням програмованого навчання було запрограмувати весь процес навчальної діяльності вчителя й учнів і таким чином свідомо та цілеспрямовано керувати процесом засвоєння знань, формування умінь та навичок в учнів.

І. Ф. Тесленко зазначає, що програмоване навчання буває двох видів:

- 1) навчання за допомогою підручників;
- 2) навчання за допомогою «навчальних машин» [11, с. 7].

Іван Федорович наголошував, що найбільшого поширення в СРСР набули «навчальний» і «контрольний» підручники. Вони візуально нічим не відрізнялись від звичайних книг, але розміщення матеріалу в них було спеціально розробленим: «Навчальний матеріал розміщений за принципами логічного деталізованого ланцюжка взаємно пов'язаних елементарних тверджень» – пояснював учений [там само]. Додамо, що такий вид програмованого навчання переважав у радянській школі насамперед тому, що не вистачало навчальних машин.

Розмірковуючи над необхідністю програмування геометричного матеріалу, Іван Федорович зробив висновок, що його першоосновою має бути шкільна програма, а вчитель-програміст повинен за шкільною програмою створювати «підручник, в якому розкривається зміст шкільної програми малими дозами («порціями», «квотами») текстових пояснень, часто з контрольними запитаннями» [11, с. 7]. Дози позначали пунктами або параграфами, а запитаннями і відповідями учнів приділяли велику увагу як засобу самоконтролю та дієвого зворотного зв'язку. Для того, щоб учень зміг перевірити правильність своєї відповіді, на сторінках підручника подавалася одна чи декілька відповідей (одна з яких вірна), або ж містилося посилання на сторінку, де зазначено вірну відповідь, або надавалася «підказка», як знайти відповідь.

Іван Федорович рекомендував методистам, які розробляють («програмують») посібники, надавати перевагу негайним «відсиленням» учня до правильної відповіді після того, як він, обдумавши, давав свою відповідь. Такий підхід, на думку вченого, підносить ефективність засвоєння доз матеріалу, а саме: а) підтверджує правильність відповіді учня, якщо в нього були сумніви; б) інформує учня про його помилкову відповідь і показує, якою вона повинна бути; в) робить неможливим стійке збереження в пам'яті учня зробленої ним помилки (тоді як при звичайних формах контролю негайне виправлення помилки було неможливе, і учень робив її упродовж значного періоду часу); г) є підставою для учня, щоб перейти (чи не перейти) до вивчення наступної дози навчального матеріалу [11, с. 8].

Важливою умовою успішного програмування підручників з математики, на переконання Івана Федоровича, мала бути достатня теоретична підготовка авторів з психолого-педагогічних і дидактичних знань щодо певного (математичного) навчального предмета. Він писав, що у галузі математики програмоване навчання надає учням більшої самостійності, тому вчитель не повинен скеровувати їхню діяльність зауваженнями, докорами, «страшаннями», оцінками, внаслідок чого кожен школяр має можливість упродовж уроку засвоювати програму з такою швидкістю навчальної роботи, на яку він здатний [там само, с. 11].

З метою якнайповнішого врахування індивідуальних особливостей учнів (розвиток пам'яті, здібності сприймати навчальний матеріал, прогалени в знаннях тощо) методисти і програмісти використовували два способи програмованого викладу навчального матеріалу – лінійний та розгалужений. Використовуючи лінійний спосіб програмування, матеріал розташовували у дві колонки: в одній містилися невеликі дози матеріалу, а у другій – правильні відповіді на запитання. За розгалуженого способу програмування кожна доза мала більший, порівняно з лінійним, обсяг навчального матеріалу, причому до кожної «дози» ставили запитання, відповідь на яке учень мав дати не самостійно, а вибираючи з декількох запропонованих варіантів (якщо учень вибрав вірну відповідь, то на зазначеній сторінці він міг уточнити та розширити запитання, а якщо відповідь була вибрана невірно, то на зазначеній сторінці можна було знайти підказку, пояснення, що допомагало дитині правильно засвоїти матеріал).

І. Ф. Тесленко наголошував на тому, що не всі питання курсу шкільної математики варто програмувати лише лінійним чи розгалуженим способами: «Можливо, що кращі наслідки будуть від комбінування лінійного та розгалуженого способів програмування навчального матеріалу, частину тем потрібно компактно викладати у звичному вигляді (тобто не програмувати)» – підсумував учений [там само, с. 12].

Такі твердження вченого потребували експериментального підтвердження, результати якого було відображено у посібнику «Методика експериментальної перевірки програмованих посібників з математики для середньої школи» (1964) [10]. У ньому автор виклав своє бачення особливостей викладання за програмованими експериментальними навчальними посібниками окремих розділів шкільної математики. У цих підручниках розкривався не лише зміст шкільної програми з математики таким чином, щоб учень зміг самостійно опанувати предмет, а ще й в структурі такого підручника були чітко окреслені дидактичні та методичні вимоги до навчання, реалізацію яких мав забезпечити саме вчитель в процесі викладу матеріалу.

І. Ф. Тесленко та співробітники відділу методики математики НДІП розробили програмовані посібники для середньої школи з таких розділів шкільної математики: 1) вектори, 2) степенева функція, 3) розв'язування трикутників. Її результатом стало видання програмованих посібників «Степін з цілим показником» (1964) [1], «Розв'язування трикутників» (1964) [5], «Розв'язування трикутників» (1965) [3].

Разом зі співробітниками відділу Іван Федорович обґрунтував основні проблеми, які потрібно розв'язати.

Перша проблема – визначення навчальних цілей і змісту навчального матеріалу (масиву інформації), вибраних для програмування розділів.

Друга проблема – дозування математичного матеріалу для учнів IX класу.

Третя проблема – система дій учня (на думку науковців, у роботі з програмованим посібником кожен учень повинен активно працювати, а саме: відповідати на запитання (зазначені в книзі), розв'язувати запропоновані приклади та задачі, формулювати положення та заповнювати (за вимогою) пропущені терміни в означеннях, досліджувати отримані результати тощо).

Четверта проблема – встановлення місця та ролі відповідей в програмованому посібнику.

П'ята проблема – оптимальність дібраного програмованого навчального матеріалу [10, с. 9–24].

Іван Федорович наголошував на тому, що експериментальні посібники [1; 3; 5] було розроблено таким чином, щоб дозі матеріалу відповідала мінімальна (2–3) та максимальна (7–8) кількість вправ. Ураховуючи необхідність свідомого запам'ятовування учнями IX класу основних понять кожного з розділів, вчені намагалися дати «... максимальну кількість варіацій цих понять та достатню частоту повторень матеріалу за попередні роки» [10, с. 24].

Грунтовно описуючи методику експериментальної перевірки програмованого навчання книг [10], І. Ф. Тесленко залишив для нащадків корисні твердження та свідчення про розвиток українських методико-математичних досліджень у галузі шкільної освіти. Так, складаючи експериментальні програмовані посібники з математики, співробітники лабораторії методики викладання математики разом з І. Ф. Тесленком дотримувалися таких методичних принципів і підходів:

1. Система та послідовність навчальних завдань в посібнику (доза матеріалу, запитання, задачі та вправи до них, відповіді на запитання, методичні рекомендації до виконання завдань) повинні відповідати діалектичному шляху пізнання істини: від живого споглядання до абстрактного мислення і від нього до практики.

2. У програмованому посібнику потрібно чітко відобразити логічну структуру (систему) розділу, курсу чи навчального предмета, тобто виділити основні частини і теми розділу, провідні ідеї та основні поняття (після кожної логічно закінченої частини подавався висновок, а в кінці кожної теми і всього розділу містилися контрольні запитання, обов'язкові до виконання).

3. У написанні програмованих посібників потрібно творчо використовувати матеріали педагогічного досвіду передових вчителів (авторський колектив лабораторії на чолі з І. Ф. Тесленком вивчали кращий досвід математичних шкіл, зокрема Кіровоградської, Донецької, Харківської та інших областей УРСР).

4. Програмовані посібники мали на меті формування в учнів певної системи прийомів і методів мислення [10, с. 25–30].

Висновки. Виокремимо основні питання проблемного навчання, над якими працював І. Ф. Тесленко:

- 1) дослідження видів систем програмування (лінійна, розгалужена, змішана), а також пошуки нових видів систем;
- 2) дослідження питань, пов'язаних з добором оптимального розміру кроку (دوزи інформації);
- 3) дослідження елементів зворотного зв'язку у процесі програмованого навчання (запитання – відповідь – допомога (якщо потрібна) – контроль та ін.);
- 4) дослідження можливостей та шляхів, засобів алгоритмізації навчального матеріалу.

Результати вивчення зазначених питань було використано у розробленні експериментальних програмованих посібників [1; 3; 5]. Саме розроблення експериментальних посібників, на нашу думку, було одним з найважливіших і найскладніших здобутків ученого. Адже спочатку необхідно було створити проекти програмованих посібників (підручників) з окремих частин (розділів, параграфів), а потім з усього курсу математики. Виникало питання, яке завжди постає у процесі написання підручника: яким він має бути – повним (розкривати власне бачення методиста), чи має відповідати кількості годин за навчальним планом. Якщо автор уміщує багато матеріалу, то посібник не буде відповідати кількості відведених годин, а підручник, розрахований на невелику кількість годин, обов'язково будуть критикувати за те, що в ньому не висвітлено (або висвітлено не у повному обсязі) низку положень, викладених у попередніх виданнях. Вважаємо, що у створених І. Ф. Тесленком і його колегами програмованих посібниках з геометрії вдалося досягти певної рівноваги між обсягом навчального матеріалу та його відповідністю навчальній програмі.

Література

1. Гельфанд М. Б. Степень з цілим показником. Степеневая функция з цілим показником [програмований навчальний посібник для середньої школи] / М. Б. Гельфанд ; за ред. І. Ф. Тесленка. – К. : Радянська школа. – 1964. – 106 с.
2. Глушков В. М. О некоторых перспективах развития и применения обучающих машин / В. М. Глушков // Вопросы программированного обучения. – К. : КВИРТУ. – 1963. – С. 26.
3. Дубинчук О. С. Розв'язування трикутників [програмований навчальний посібник складений за розгалуженою системою] / О. С. Дебинчук ; за ред. І. Ф. Тесленка. – К. : Радянська школа, 1965. – 140 с.
4. Костюк Г. С. Про психологічні основи програмування навчання / Г. С. Костюк // Програмоване навчання в школі : збірник статей / за ред. Г. С. Костюка, М. А. Хлоп'ячого. – К. : Рад. школа, 1966. – С. 6–18.
5. Нестеренко Т. Я. Розв'язування трикутників [програмований навчальний посібник для середньої школи за лінійною системою] / Т. Я. Нестеренко ; за ред. І. Ф. Тесленка. – К. : Радянська школа, 1964. – 90 с.
6. Ростунов Т. І. З досвіду програмованого навчання / Т. І. Ростунов // Радянська школа. – 1963. – № 2. – С. 28–34.
7. Ростунов Т. І. Програмоване навчання та його перспективи / Т. І. Ростунов // Програмоване навчання в школі : збірник статей / за ред. Г. С. Костюка, М. А. Хлоп'ячого. – К. : Рад. школа. – 1966. – С. 36–44.

8. Тализіна Н.Ф. Актуальні проблеми програмованого навчання / Н.Ф. Тализіна // Програмоване навчання в школі : збірник статей / за ред. Г.С. Костюка, М.А. Хлоп'ячого. – К. : Рад. школа, 1966. – С. 18–36.

9. Тесленко І.Ф. Деякі особливості програмування посібників з математики / І.Ф. Тесленко // Програмоване навчання в школі : збірник статей / за ред. Г.С. Костюка, М.А. Хлоп'ячого. – К. : Рад. школа, 1966. – С. 74–84.

10. Тесленко І.Ф. Методика експериментальної перевірки програмованих посібників по математикі для середньої школи / І.Ф. Тесленко. – К., 1964. – 43 с.

11. Тесленко І.Ф. Питання програмованого навчання математики / І.Ф. Тесленко // Викладання математики в школі : збірник статей / за ред. І.Є. Шиманського. – К. : Рад. школа, 1963. – Вип. III. – С. 5–15.

12. Тесленко І.Ф. Про досвід програмування в Американській школі / І.Ф. Тесленко // Радянська школа. – 1963. – № 7. – С. 37–39.

References

1. Gheljfand M.B. Stepinj z cilym pokaznykom. Stepeneva funkcija z cilym pokaznykom [proghramovanyj navchal'nyj posibnyk dlja serednjoji shkoly] / M.B. Gheljfand ; za red. I.F. Teslenka. – K. : Radjansjka shkola. – 1964. – 106 s.

2. Glushkov V. M. O nekotoryh perspektivah razvitija i priminenija obuchajushhih mashin / V.M. Glushkov // Voprosy programmirovanogo obuchenija. – K. : KVIRTU. – 1963. – S. 26.

3. Dubynchuk O.S. Rozv'jazuvannja trykutnykiv [proghramovanyj navchal'nyj posibnyk skladenyj za rozghaluzhenoju systemoju] / O.S. Debynychuk ; za red. I.F. Teslenka. – K. : Radjansjka shkola, 1965. – 140 s.

4. Kostjuk Gh. S. Pro psykholohichni osnovy proghramuvannja navchannja / Gh. S. Kostjuk // Proghramovane navchannja v shkoli : zbirnyk statej / za red. Gh. S. Kostjuka, M.A. Khlop'jachogho. – K. : Rad. shkola, 1966. – S. 6–18.

5. Nesterenko T. Ja. Rozv'jazuvannja trykutnykiv [proghramovanyj navchal'nyj posibnyk dlja serednjoji shkoly za linijnoju systemoju] / T. Ja. Nesterenko ; za red. I.F. Teslenka. – K. : Radjansjka shkola, 1964. – 90 s.

6. Rostunov T. I. Z dosvidu proghramovanogho navchannja / T.I. Rostunov // Radjansjka shkola. – 1963. – № 2. – S. 28–34.

7. Rostunov T.I. Proghramovane navchannja ta jogho perspektyvy / T.I. Rostunov // Proghramovane navchannja v shkoli : zbirnyk statej / za red. Gh. S. Kostjuka, M.A. Khlop'jachogho. – K. : Rad. shkola. – 1966. – S. 36–44.

8. Talyzina N.F. Aktualjni problemy proghramovanogho navchannja / N.F. Talyzina // Proghramovane navchannja v shkoli : zbirnyk statej / za red. Gh. S. Kostjuka, M.A. Khlop'jachogho. – K. : Rad. shkola, 1966. – S. 18–36.

9. Teslenko I.F. Dejaki osoblyvosti proghramuvannja posibnykiv z matematyky / I.F. Teslenko // Proghramovane navchannja v shkoli : zbirnyk statej / za red. Gh. S. Kostjuka, M.A. Khlop'jachogho. – K. : Rad. shkola, 1966. – S. 74–84.

10. Teslenko I.F. Metodika jeksperimental'noj proverki programmirovanyh posobij po matematike dlja srednej shkoly / I.F. Teslenko. – K., 1964. – 43 s.

11. Teslenko I.F. Pytannja proghramovanogho navchannja matematyky / I.F. Teslenko // Vykladannja matematyky v shkoli : zbirnyk statej / za red. I. Je. Shymansjkogho. – K. : Rad. shkola, 1963. – Vyp. III. – S. 5–15.

12. Teslenko I.F. Pro dosvid proghramuvannja v Amerykansjkij shkoli / I.F. Teslenko // Radjansjka shkola. – 1963. – № 7. – S. 37–39.

Орел О. В.

ВКЛАД И. Ф. ТЕСЛЕНКО В РАЗРАБОТКУ ПРОГРАММИРОВАННЫХ УЧЕБНИКОВ ГЕОМЕТРИИ

В статье раскрыта роль И. Ф. Тесленко в разработке программированных учебников по геометрии в 1960-е годы, освещены два способа программированного изложения учебного материала – линейный и разветвленный, выделены ключевые проблемы, которые должны учитываться и решаться в ходе написания программированного учебника.

***Ключевые слова:** программированное обучение, программированные пособия, книги-репетиторы, доза (порция) учебного материала, линейный и разветвленный способы программирования учебного материала.*

Орел О.

THE CONTRIBUTION OF I. TESLENKO INTO THE DEVELOPMENT OF PROGRAMMED TEXTBOOKS ON GEOMETRY

The article deals with the problem of developing programmed textbooks on geometry, I. Teslenko participate in the development programmed textbooks, analyzes the US programmed aids («book-tutors»), which gave rise to the creation of programmed textbooks, considers «teaching» and «controlling» textbooks, reveals two ways of programmed presentation of educational material: linear and branched, singles out five problems that must be taken into account when writing a programmed textbook (determining an array of information selected for the programming of sections, dosage of mathematical material for the students of the 9th grade, a system of student's actions (answering questions, solving suggested examples and problems, etc.), determining the place and role of answers in programmed manuals, optimality of adjusted programmed educational material).

***Keywords:** programmed studying, programmed textbooks, book-tutors, dose (portion) of educational material, linear and branched ways of programming the educational material.*

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ «АНГЛІЙСЬКА МОВА ДЛЯ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ» ДЛЯ СТАРШОЇ ШКОЛИ

О. С. Пасічник,

кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник

У статті обґрунтовано доцільність розроблення елективного курсу «Англійська мова для ділового спілкування» для учнів старшої школи. Визначено його змістове наповнення та структуру навчального посібника. Описано принципи добору та організації змісту елективного курсу, а також основні технології оволодіння ним.

Ключові слова: *елективний курс, старша школа, іноземна мова, ділове спілкування, навчальний посібник, зміст навчання, варіативний компонент.*

Постановка проблеми. Проблема задоволення пізнавальних потреб учнів назріла давно і зумовлена збільшенням обсягів інформації та неможливістю повідомити їх у повному обсязі у процесі шкільної освіти. Огляд зарубіжних освітніх систем засвідчує, що тривалий час вони реалізують своєрідну стратегію – так, процес навчання у школі характеризується рівневістю та зорієнтований як на задоволення реальних пізнавальних потреб учнів, так і на підготовку фахівців найбільш затребуваних галузей. Перетворення, що нині відбуваються у вітчизняній системі освіти, значною мірою спираються на зарубіжний досвід [3]. Частково реалізація цієї стратегії у системі профільного навчання в Україні здійснюється через упровадження *елективних курсів* як варіативного компонента шкільної підготовки.

Елективні курси покликані «компенсувати» обмежені властивості *базових* і *профільних* предметів. Так, якщо останні два зорієнтовані на фундаментальну підготовку та поглиблене вивчення окремих предметів відповідно, то елективні курси мають задовольнити попит на альтернативні знання: їх тематика та зміст визначаються відповідно до пізнавальних потреб підлітків та вимог тих професійних галузей, на діяльність яких зорієнтована підготовка на конкретному профілі навчання.

Результати анкетування, проведеного лабораторією навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України у 2014 р., окреслили широкий спектр тем для елективних курсів з іноземних мов. З-поміж сфер, які зацікавили учнів, було визначено вивчення іноземної мови для ділового спілкування. Так, 73 % учнів та 64 % вчителів погодились з доцільністю включення цього аспекту у варіативний компонент змісту іншомовної підготовки в старшій школі. Іноземна мова для ділових цілей – це таке коло запитань, відповідей на які учні практично не отримують у межах загального чи профільного курсу іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень. Курси, які зорієнтовані на вивчення іноземної мови ділового спілкування, розроблені та використовуються у деяких як європейських, так і пострадянських країн. Зокрема, розробленням елективних курсів для навчання іншомовного ділового спілкування займалися такі автори: Г. Г. Агапова, Л. В. Банкевич, О. Б. Дворецька, Н. В. Новікова, I. Badger, V. Hollett, M. Powell та інші. Таким чином, зарубіжний досвід і пізнавальні запити учнів актуалізують проблему розроблення подібного курсу іноземної мови в Україні, насамперед для англійської як найбільш затребуваної у сфері сучасного ділового життя.

Формулювання цілей статті. Мета статті – обґрунтувати доцільність запровадження елективного курсу *«Англійська мова для ділового спілкування»* у системі профільного навчання та окреслити концептуальні засади конструювання його змісту.

Виклад основного матеріалу. Обґрутовуючи доцільність елективного курсу *«Англійська мова для ділового спілкування»*, автори усвідомлюють малоімовірність того, що одразу після закінчення школи випускники розпочнуть кар'єру в бізнесі, де їм нададуть повноваження готувати ділову документацію та змогу брати участь у ділових переговорах. Тому вчителі, учні та батьки мають усвідомити помилковість ототожнення елективного курсу *«Англійська мова для ділового спілкування»* лише з підготовкою до безпосередньої взаємодії з партнерами по бізнесу, оскільки існує низка критично важливих аспектів іншомовної взаємодії поза межами сфери бізнес-комунікації, на урахування яких зорієнтований запропонований курс.

Насамперед передбачається, що елективний курс виконуватиме профорієнтаційну функцію, тому зміст посібника сконструйовано таким чином, що відбувається поступовий перехід від загальнопрофесійної тематики (питання працевлаштування, види професійної діяльності, вимоги до працівників, їхні повноваження тощо) до розгляду тих аспектів, які більш тісно пов'язані зі сферою англійської мови так званого «офісного» вжитку та ділового спілкування.

Варто зазначити, що зміст навчального посібника зорієнтований на вирішення тих життєвих і професійних ситуацій, які потенційно можуть виникнути в житті молодшої особи. Так, після закінчення навчання у школі молодь часто бере участь у міжнародних конкурсах, претендує на отримання стипендій і грантів. Це потребує від них знання формату ділових паперів та досвіду їх оформлення. Оскільки письмо є одним із найбільш складних видів мовленнєвої діяльності для учнів будь-якого віку, письмова практика є важливим дидактичним наповненням елективного курсу *«Англійська мова для ділового спілкування»*. З іншого боку, участь у програмах міжнародних академічних обмінів вимагає від особи відповідної соціокультурної підготовки (знання правил поведінки та етикету) з метою уникнення непорозумінь, формування відповідних стратегій міжособистісної взаємодії.

Соціально та академічно активна молодь має бути готовою до публічних виступів, у тому числі з участю іноземців, а відтак уміння і навички під-

готовки та проведення презентацій стануть їм у нагоді. Практичний досвід свідчить, що в професійній та академічній сфері представлення інформації у вигляді комп'ютерних презентацій (PowerPoint) є обов'язковим елементом виступу, проте у школі до такого способу пред'явлення результатів навчальної та самостійної пошукової діяльності звертаються лише окремі, зазвичай найбільш мотивовані, учні. Тому не дивно, що без попередньої підготовки під час виступів у них виникають труднощі щодо синхронізації усного повідомлення з візуальним фрагментом презентаційного матеріалу. Таким чином, одним із завдань, яке ставлять розробники елективного курсу, є підготовка старшокласників до формування умінь та навичок проведення презентацій, вибору відповідних стратегій, що підвищують ефективність публічних виступів.

Для тих, хто після закінчення школи вирішить поєднувати навчання у ВНЗ та професійну діяльність, запропонований курс поряд із форматами ділової документації та особливостями проведення публічних виступів забезпечить можливість ознайомитися з особливостями проходження співбесіди, основними посадами та обов'язками працівників у компанії, її структурою та напрямками діяльності. Також у курсі висвітлено правила ведення телефонної бесіди, основи офісного етикету тощо.

Таким чином, *ділове спілкування* ми розуміємо як інтегративний вид комунікативної діяльності, що містить такі важливі компоненти, як уміння встановлювати контакти з колегами в усній і письмовій формах, знання важливих для ділового спілкування міжкультурних особливостей. У зв'язку з цим первинна діяльність зорієнтована на формування знань, умінь та навичок публічних виступів, підготовки презентацій, невербального спілкування, уміння вести дискусію, обґрунтовувати власну точку зору тощо. Така діяльність сприяє формуванню особистості, готової до соціальної та ділової мобільності, відкритості до міжнародної співпраці.

Елективний курс *«Англійська мова для ділового спілкування»* розрахований на амбітних старшокласників, які усвідомлюють, що його вивчення є однією з інвестицій в особистісне зростання та власну (до)професійну підготовку, яка в майбутньому принесе «дивіденди» у вигляді усвідомлення міжкультурних особливостей ділового етикету та належного володіння відповідною термінологією і стратегіями ділового спілкування.

Основна мета елективного курсу *«Англійська мова для ділового спілкування»* – сформувати у старшокласників практичні вміння та навички використання англійської мови у сфері професійного спілкування, а також як засіб здобування нових знань. Досягненню поставленої мети сприятиме виконання низки завдань. Зокрема, передбачено такі:

- розширення тематики іншомовної підготовки старшокласників з орієнтацією на найбільш поширені сфери ділового спілкування;
- збільшення лексичного запасу учнів відповідно до обраних тем і формування навичок та умінь їх продуктивного використання в усній та письмовій формах;

- розширення спектру комунікативних ситуацій і завдань, типових для сфери професійного та ділового спілкування;
- надання учням соціокультурних знань про норми, правила етикету, дотримання яких доцільне у процесі спілкування з іноземними діловими партнерами;
- створення умов для стимулювання самостійної роботи з додатковими джерелами інформації, у тому числі з мережею Інтернет;
- розвиток автономності учнів через надання їм можливості самостійно визначати цілі й завдання творчої та пошукової діяльності;
- сприяння вирішенню питань професійного самовизначення старшокласників.

З метою визначення змістового наповнення елективного курсу автори провели анкетування учнів 9–11-х класів і вчителів. За результатами опитування респондентами було окреслено наступні теми (в дужках подано їх орієнтовне змістове наповнення).

1. Світ професій (особливості організації трудової діяльності у зарубіжних країнах; професії, популярні в Україні та за кордоном).
2. Працевлаштування (оформлення документів для працевлаштування; співбесіда з роботодавцем).
3. Структура компанії (структурні підрозділи компанії; розподіл посад і повноважень працівників).
4. Етикет телефонної ділової розмови.
5. Підготовка та проведення презентацій (ефективні стратегії мовленнєвої поведінки під час публічного виступу).
6. Дрес-код (поняття дрес-коду та питання його доцільності; тенденції у сфері ділового одягу).
7. Ділові зустрічі (соціокультурні аспекти етикету ділового спілкування із зарубіжними партнерами; порядок денний; повноваження учасників ділових зустрічей).
8. Поселення у готелі (замовлення та бронювання номера; правила поведінки у готелі).
9. Ділові поїздки за кордон (проходження митного контролю, авіаперельоти).
10. Реклама (види реклами; інструменти впливу на споживачів товарів і послуг, їхні уподобання).
11. Ділові листи (правила оформлення основних видів ділової кореспонденції).

Як видно з переліку та опису тем, їх зміст не дублює вимог державного освітнього стандарту з іноземних мов – він уміщує нові знання, що зорієнтовані на задоволення пізнавальних і професійних інтересів старшокласників, та формує уміння й навички застосовувати англійську мову в різних соціокультурних контекстах з урахуванням особливостей сфери ділових відносин. Вивчення елективного курсу зорієнтоване на істотне розширення лексичного

запасу старшокласників поняттями, термінами та кліше, характерними для сфери ділової комунікації, та їх адаптацію до потреб реального спілкування.

Варто зазначити, що запропоноване змістове наповнення курсу не є остаточним, оскільки авторський колектив залишає за собою право коригувати його залежно від результатів проведеної апробації та врахування побажань учителів й учнів.

В основу конструювання змісту посібника покладено модульний принцип організації навчального матеріалу. Це означає, що кожна тема є окремим дидактично завершеним блоком, у межах якого розглядається одне ключове або сукупність споріднених понять. Наприклад, перший модуль елективного курсу передбачає різнобічне ознайомлення із загальними питаннями працевлаштування.

Робота над кожним тематичним модулем розпочинається з постановки проблемних питань, релевантних до його теми у цілому. Цей етап передбачає актуалізацію попереднього навчального досвіду, мотивування учнів до вивчення нового фрагменту дійсності. Так, на початку роботи з першим модулем-темою учні намагаються сформулювати відповіді на запитання, водночас відбувається знайомство з новим лексичним матеріалом.

Task 1. Read the questions and check the meaning of the words in italics.

1. Do your parents have *9 to 5 job* or they work *flexitime*?
2. Do students take a *gap year* before going to University when they finish school?
3. Do your parents often *work overtime*?
4. Is their job *rewarding*? What are its *challenges*?
5. Are there many *unemployed* people in your country?
6. Would you like to work for a company or be *self-employed*? Why?
7. Do you have any *work experience*?
8. What *qualifications* do you need for your future job?
9. What age do people *retire* in your country?

Work in pairs. Ask and answer the questions.

Таким чином, відбувається введення старшокласників у проблематику модуля, інформування про його цілі. Реалізація такого підходу, на нашу думку, забезпечує вмотивованість навчання. У процесі подальшої роботи з модулем ці питання конкретизуються через осмислення фактичної інформації, представлені у вигляді навчальних текстів, ситуативних діалогів та ілюстративного матеріалу.

Зміст елективного курсу передбачає не лише повідомлення відповідної тематичної інформації, але й дидактично доцільні засоби її активізації у різних формах комунікативної взаємодії, що характерні для реальних умов спілкування. Така організація змісту навчання мотивує іншомовну комунікативну діяльність старшокласників, адаптує їх до умов реального спілкування, забезпечує можливість не лише розвивати мовні компетенції, але й залучати власний навчальний і життєвий досвід.

Також навчальні тексти слугують для презентації нового мовного та мовленнєвого матеріалу. Його тренування і закріплення відбувається за допомогою післятекстових вправ і завдань. Загалом система дотекстових і післятекстових вправ і завдань являє собою алгоритм поетапної перевірки якості засвоєння та критичного осмислення нового навчального матеріалу. Так, перед прочитанням тексту учням пропонується обговорити низку запитань, що стосуються проблематики тексту. Перевірка якості розуміння прочитаного передбачає різні формати діяльності учнів. Зокрема, це формулювання розгорнутої відповіді (іноді з необхідністю висловлення власного оцінного ставлення до змісту прочитаного), відповіді у формі «правильно/неправильно» (True/False), власних запитань до тексту тощо. Таким чином, у процесі роботи з текстом реалізуються різні стратегії перевірки розуміння прочитаного.

У процесі добору текстових матеріалів автори орієнтувалися на автентичні зразки з відповідних англomовних періодичних видань, Інтернет-ресурсів, які відображають сучасні тенденції у сфері ділової комунікації. Їх добір здійснювався з урахуванням того, що на момент завершення навчання у старшій школі якість іншомовної підготовки має досягти рівня B2 (у термінах Ради Європи).

Оскільки кожен модуль розглядає різні аспекти однієї проблеми, їх зміст структуровано на смислові блоки (**Part A, Part B, Part C**), кожен із яких має власну назву. Так, для першого модуля це такі: **Part A: Work-Life Balance; Part B: Describing Jobs; Part C Working Abroad**. Кількість блоків не є сталою і може варіюватися від двох до чотирьох (залежно від тих аспектів, що розглядаються). З одного боку, така організація змісту посібника дає змогу структурувати логіку розміщення навчального матеріалу, а з іншого – учителям легше планувати послідовність і темп опрацювання матеріалів посібника. Згідно з авторською концепцією передбачається, що кожен такий блок розраховано на 2–3 години аудиторної роботи.

Завершення роботи над тематичним модулем передбачає не лише перевірку якості засвоєння нового мовного і мовленнєвого матеріалу, але й його активізацію для виконання конкретних творчих і пошукових завдань (підготовка виступів, доповідей, презентацій тощо). При цьому учням пропонується на вибір декілька завдань, з-поміж яких вони обирають те, яке найбільш повно відповідає їхнім інтересам та пізнавальним запитам. На переконання авторів, така організація змісту навчальної книги сприятиме забезпеченню ефективного формування відповідного набору компетенцій, передбачених навчальною програмою.

Варто зазначити, що модульна технологія організації змісту навчальної книги деякою мірою надає можливість вчителю самостійно визначати порядок і повноту опрацювання тем залежно від реальних умов навчання. Водночас, не зважаючи на відносну, а подекуди й повну автономність модулів, саме їх послідовне опрацювання являє собою систему поетапного формування і розвитку відповідних умінь та навичок у процесі послідовного ускладнення тематики.

Аналіз змісту чинної шкільної навчальної літератури з базових і профільних предметів засвідчує, що форми діяльності здебільшого зорієнтовані на запам'ятовування фактів і розв'язання *типових* завдань, які мають лише одне правильне вирішення. На думку авторів, елективний курс має «переорієнтувати» учнів на такі форми роботи, що насамперед ставлять за мету пошук відповідей на запитання, які не мають однозначного вирішення. Тому пріоритетними стають робота в режимі дискусій, самостійна пошукова та дослідна діяльність. Успішна реалізація цієї стратегії досягається завдяки застосуванню відповідних педагогічних технологій, основними з яких визначено наступні.

Метод організації ситуативного діалогічного мовлення, рольових ігор і дискусій. У процесі опрацювання певного обсягу фактичного матеріалу за окремою темою елективного курсу учням пропонується виконати комунікативні завдання, сформулювати особисте ставлення до проблеми, знайти можливі варіанти вирішення проблемного питання. Одним із різновидів таких рольових ігор є *дебати* – чітко структурований і спеціально організований публічний обмін думками між двома сторонами щодо актуальної проблеми. Цей різновид публічної дискусії спрямований на переконання у своїй правоті не лише один одного, але й третьої сторони. При цьому передбачається, що зміст окремого модуля має слугувати передумовою для створення комунікативного середовища, засобами і в межах якого протікає взаємодія учнів.

Індивідуальна робота, диференційована за рівнями складності та тематикою, зорієнтована на проектування учнем власної індивідуальної освітньої траєкторії. Залежно від потреб і можливостей кожного учня у процесі вивчення змісту елективного курсу створюються умови для розвитку навичок самостійної роботи над мовою, уміннями працювати з довідковою літературою, самостійно оформлювати та представляти іншим учасникам навчального процесу отриману інформацію.

Систематична робота з мовним портфоліо. В узагальненому вигляді портфоліо є колекцією робіт учня, що демонструють динаміку його досягнень під час опрацювання елективного курсу. Створення колекції власних робіт сприяє неформальній підтримці інтересу до предмета, підвищенню мотивації до його вивчення, рефлексії. З іншого боку, систематична робота з ним спонукає учнів здійснювати моніторинг своєї успішності в іншомовному навчанні, визначати мету, планувати її реалізацію, хід виконання, а також перевіряти відповідність одержаних результатів поставленій меті.

Проектна діяльність охоплює широкий спектр тем та зорієнтована на навчання старшокласників готувати переконливі виступи, тексти доповідей (пояснювальна записка, резюме, мотиваційний лист, рекламний текст тощо). Одним із завдань проектної діяльності є використання в діловому мовленні адекватних мовних засобів.

Практичний досвід свідчить, що *інформаційно-комунікаційні технології* стали невід'ємною складовою навчального процесу, а їх застосування не об-

межується лише профільними предметами. Насамперед, йдеться про зростання їх ролі для презентації результатів навчальної та самостійної пошукової діяльності учнів (наприклад, використання поширеної програми PowerPoint).

Оволодіння змістом елективних курсів передбачає раціональне поєднання індивідуальних, парних і групових форм роботи старшокласників. Кожна із окреслених технологій не є автономною, натомість передбачається їх поєднання та взаємодоповнення. Зокрема, виконання проектних завдань не вбачається можливим без раціональної співпраці тих, хто навчається, розподілу обов'язків між собою, індивідуального пошуку необхідних матеріалів, застосування засобів інформаційних технологій з метою оформлення кінцевого продукту спільної навчально-дослідної діяльності тощо.

Застосування цих технологій у процесі оволодіння змістом елективних курсів забезпечує можливість не обмежуватися фронтальним та індивідуальним навчанням, а залучати весь учнівський контингент до самостійних, парних і групових форм навчання, що стимулюють їхню зовнішню та внутрішню активність, розвивають у них уміння самостійної роботи.

Реалізація змісту елективного курсу базується на таких дидактико-методичних принципах: індивідуалізація навчання, комплексне оволодіння мовним і мовленнєвим матеріалом, ситуативність і тематична організація навчального матеріалу, його функціональна та комунікативна спрямованість тощо (детальніше про це в публікації В. Г. Редька, О. В. Басая [4, с. 164–165]). Водночас, оскільки елективний курс «*Англійська мова для ділового спілкування*» виконує специфічні функції у процесі іншомовної підготовки в старшій школі, для організації його змісту характерні ще такі **принципи, про які йтиметься нижче**.

Принцип новизни навчального матеріалу – зміст курсу не дублює тематику іноземної мови як базового або профільного предмета. Новизна навчального матеріалу, його зорієнтованість на задоволення пізнавальних запитів старшокласників щодо сфери ділового спілкування та їх професійних намірів стимулюють підвищення мотивації до його вивчення.

Принцип спеціалізації навчання є логічним доповненням попереднього принципу, кожен елективний курс передбачає поглиблене вивчення певного фрагменту дійсності, який готує до майбутньої професійної діяльності у межах конкретного профілю навчання. Так, для філологічного профілю це можуть бути країнознавство, література англomовних країн, журналістика тощо. Курс «*Англійська мова для ділового спілкування*» зорієнтований на ґрунтовне ознайомлення з особливостями іншомовної взаємодії у сфері ділового спілкування, ілюструє її особливості, цікаві аспекти, можливі труднощі та шляхи їх подолання.

Характерно, що, забезпечуючи таку спеціалізацію, елективний курс «*Англійська мова для ділового спілкування*» призначений для широкого кола старшокласників і не обмежується лише учнями філологічного профілю. Зокрема, він буде цікавим і корисним для учнів економічних профілів та тих, хто бажає

вдосконалити рівень володіння англійською мовою та поглибити власні знання в окресленій сфері.

Принцип урахування «діалогу культур» – відповідно до Державного освітнього стандарту, навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах повинно мати соціокультурну спрямованість та готувати учнів до безперешкодної комунікації в іншому лінгвоетнічному середовищі через урахування його культурних особливостей [1]. Культура є складником усіх сфер людської життєдіяльності, у тому числі й професійну, яка залишається поза увагою базового загальноосвітнього та профільного курсу іноземної мови. Таким чином, запропонований елективний курс передбачає підготовку старшокласників до міжособистісної іншомовної взаємодії з іноземними партнерами в різних соціокультурних контекстах із урахуванням особливостей сфери ділових відносин.

Природно, що пріоритетним є ознайомлення з типовими моделями поведінки у сфері ділового спілкування з орієнтацією на норми, прийняті в англійському світі. Проте, враховуючи те, що одним із важливих аспектів реалізації діалогу культур у навчальному процесі є формування в учнів власної національної ідентичності, передбачається певна кількість завдань на порівняння окремих аспектів ділового життя, які характерні для України. Наприклад, у першому модулі учням пропонується порівняти, які професії є популярними в Україні та за кордоном, пояснити виявлені ними розбіжності тощо.

Принцип збільшення одиниць навчальної інформації – елективний курс є «надбудовою» над профільними і базовими предметами, яка, з одного боку, доповнює їх зміст фактичним матеріалом, а з іншого – готує до подальшої професійної діяльності. Він уміщує автентичні зразки, які демонструють функціональний аспект мови та сприяють розвитку термінологічно-понятійного апарату випускників школи таким чином, щоб краще підготувати їх до подальшого професійного навчання та діяльності.

Принцип евристичності – зміст елективного курсу слугує основою для стимулювання самостійної пошукової діяльності старшокласника з метою віднаходження шляхів вирішення конкретної проблемної ситуації на основі опрацьованого матеріалу.

Принцип зв'язності та систематичності викладення навчального матеріалу – вивчення змісту елективного курсу ґрунтується на знаннях, уміннях і навичках, здобутих у процесі вивчення базових та профільних предметів.

Принцип урахування пізнавального інтересу старшокласників та особливостей їх когнітивної діяльності – зміст елективного курсу та його організація побудована з максимальним урахуванням індивідуальних психологічних, психічних і пізнавальних особливостей учнів старшого шкільного віку та професійних намірів учнів філологічного профілю. Варіативність завдань для самостійної пошукової діяльності забезпечує більш повне врахування потенційних інтелектуальних можливостей старшокласників.

Принцип особистісно орієнтованого спілкування та колективної вза-

емодії під час спілкування – у процесі вивчення елективного курсу активна діяльність учнів превалює над репродуктивним компонентом. Інформація, яку учні отримують у процесі навчання, призначена не стільки для повного запам'ятовування, скільки для стимулювання спільної комунікативної діяльності старшокласників, під час якої у них формуються уміння та навички аргументовано висловлювати власну думку, відповідно до комунікативної ситуації структурувати своє висловлювання в усній або письмовій формі з метою впливу на співбесідника.

Передбачається, що в результаті успішного оволодіння змістом елективного курсу старшокласники не лише отримають певний обсяг знань, але й сформулюють такі основні іншомовні комунікативні якості:

- уміння брати участь у типових ситуаціях ділового спілкування з дотриманням норм офісного етикету (співбесіда під час прийому на роботу, спілкування іноземною мовою у телефонному режимі);
- готовність обговорювати проблемні питання у сфері ділової комунікації та пропонувати конструктивні шляхи їх вирішення;
- працювати з основними видами ділових паперів, зокрема заповнювати анкети, готувати особисте резюме, лист про прийом на роботу, запрошення тощо;
- застосовувати мовні засоби і стратегії мовленнєвої поведінки, з метою управляти увагою слухачів під час публічних виступів;
- готовність до спілкування з колегами в телефонному режимі;
- навички створення рекламних текстів (слоганів);
- оволодіння основними стратегіями читання автентичних текстів (ознайомлювальне, вивчальне та пошукове);
- готовність сприймати на слух автентичні аудіо (-відео) повідомлення у сфері ділової комунікації з розумінням основної ідеї, вибіркоким виділенням інформації та повним розумінням змісту повідомлення.

Варто зазначити, що ці якості та знання забезпечать можливість випускникам школи за потреби успішно адаптуватися до умов ділового середовища.

Висновки. Узагальнюючи описані засади конструювання змісту елективного курсу *«Англійська мова для ділового спілкування»*, можемо констатувати, що для нього характерними є: випереджальний характер його змісту щодо потреб особи, гнучкість і різноманітність засобів та організаційних форм навчальної діяльності. Пріоритетного значення набуває формування умінь та навичок критичного осмислення й творчого перетворення дійсності, оволодіння методами самоосвіти, уміння вчитися. Зважаючи на важливість іноземної мови як засобу професійної комунікації, автори схильні прогнозувати значний попит на цей елективний курс не лише у класах філологічного напряму підготовки, оскільки він виконуватиме прагматичну функцію та сприятиме адаптуванню змісту навчання іноземної мови відповідно до вимог конкретної професійної сфери.

Література

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (Освітня галузь «Мова і література»: Іноземні мови) // Іноземні мови. – 2004. – № 1. – С. 3–7.
2. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів : навчально-методичний посібник / [В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай, О. С. Пасічник та ін.] ; за наук. ред. В. Г. Редька. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 360 с.
3. Пасічник О. С. Дидактичні та методичні підходи до конструювання змісту елективних курсів з іноземної мови для старшої профільної школи як засобу забезпечення варіативного компонента іншомовної освіти / О. С. Пасічник // Постметодика. – 2014. – № 4 (119). – С. 27–33.
4. 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. – Ужгород, 2014. – Вип. 34. – С. 163–167. – (Серія «Педагогіка. Соціальна робота»).

References

1. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity (Osvitnia haluzь «Mova i literatura»: Inozemni movy) // Inozemni movy. – 2004. – №1. – S. 3–7.
2. Lnhvodydaktychni zasady navchannia inozemnoi movy uchniv starshykh klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv : navchalno-metodychni posibnyk / [V. H. Redko, T. K. Polonska, N. P. Basai, O. S. Pasichnyk ta in.] ; za nauk. red. V. H. Redka. – K. : Pedahohichna dumka, 2013. – 360 s.
3. Pasichnyk O. S. Dydaktychni ta metodychni pidkhody do konstruiuvannia zmistu elektyvnykh kursiv z inozemnoi movy dlia starshoi profilnoi shkoly yak zasobu zabezpechennia variativnoho komponenta inshomovnoi osvity / O. S. Pasichnyk // Postmetodyka. – 2014. – № 4 (119). – С. 27–33.
4. Redko V. H. Kontsepsiia zmistu elektyvnykh kursiv z inozemnykh mov dlia uchniv starshoi shkoly: lnhvodydaktychni aspekt / V. H. Redko, O. V. Basai // Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. – Uzhhorod, 2014. – Vyp. 34. – S. 163–167. – (Seriia «Pedahohika. Sotsialna robota»).

Пасечник А. С.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ» ДЛЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

В статье обоснована целесообразность разработки элективного курса «Английский язык для делового общения» для учащихся старших классов. Определено его содержательное наполнение и структуру учебного пособия. Описаны принципы отбора и организации содержания элективного курса, а также основные технологии овладения им.

Ключевые слова: элективный курс, старшая школа, иностранный язык, деловое общение, учебное пособие, содержание обучения, вариативный компонент.

Pasichnyk O.

**CONCEPTUAL FRAMEWORK OF A FOREIGN LANGUAGE
ELECTIVE COURSE «ENGLISH FOR BUSINESS COMMUNICATION»
FOR UPPER SECONDARY SCHOOL**

The article outlines necessity of developing an elective course «English for Business Communication» and its introduction in educational process of upper-secondary school. The author describes topics that comprise the content of the textbook as well as its structural representation.

Data obtained in the process of upper-secondary school student and teacher surveys helped outline eleven key business-related topics which comprise the content of the textbook. These topics correlate with students' professional interests and do not replicate the core school curricula of foreign language learning.

According to the author's concept, the textbook is based on module principle. Each module represents a self-sufficient didactic unit and covers several aspects, related to its main topic. In order to provide convenient work with the textbook these modules are structured into logical units (including self-assessment block).

Didactic and methodological principles of organizing the content of the textbook are provided. Main technologies of acquiring skills of efficient business communication are explained.

Keywords: *elective course, upper secondary school, foreign language, textbook, content of education, variable component.*

НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ КОМПЛЕКТ СТАРШОКЛАСНИКІВ: СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ

М. І. Піддячий,

доктор педагогічних наук, професор

У статті обґрунтовано соціально-професійну складову навчально-виховного комплексу для старшокласників у контексті розбудови громадянської освіти з метою виконання соціального замовлення – якісної підготовки особистості, конкурентоспроможної на ринку праці в умовах швидкозмінного середовища глобалізованого життєвого простору.

Ключові слова: *здібності, компетентність, продуктивність, розвиток, самовиховання, самореалізація, свідомість, соціалізація.*

Постановка проблеми. Наукове обґрунтування навчально-виховного комплексу соціально-професійної орієнтації старшокласників у контексті громадянської освіти є важливим для розв'язання суперечностей між: соціальним замовленням якісної підготовки особистості, конкурентоспроможної на ринку праці, та недостатнім рівнем її реальної підготовки до соціально-професійної взаємодії в умовах швидкозмінного середовища глобалізованого життєвого простору; значним обсягом інформації в умовах швидкозмінності життєвих процесів і неадаптованістю інфраструктури загальноосвітніх навчальних закладів та частини змісту освіти у напрямі соціально-професійного становлення особистості на етапах вікового розвитку.

Аналіз літератури з проблеми дослідження. Філософські, психологічні, педагогічні засади підготовки особистості до життя та праці у різні часи прагнули розробити І. Бех, П. Блонський, М. Боришевський, С. Гончаренко, І. Зязюн, П. Каптерев, О. Коберник, В. Кремень, В. Сидоренко, Г. Терещук, М. Тищенко, Д. Тхоржевський, К. Ушинський та інші науковці. В. О. Сухомлинський вважав першочерговою умовою формування громадянина організацію емоційно насиченого діяльного трудового життя в умовах шкільного колективу, який ефективно впливає на становлення громадянської позиції особистості.

Формулювання цілей статті і постановка завдань. Основною ціллю дослідження обрано теоретичне обґрунтування та розробку системи соціально-професійної орієнтації старшокласників у контексті громадянської освіти в умовах навчально-виховного процесу регіонального освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Соціально-професійна орієнтація старшокласників у контексті громадянської освіти спрямовується на формування свідомого, компетентного, відповідального за свої дії громадянина, патріота,

здатного до саморозвитку та самореалізації в умовах розбудови демократичного громадянського суспільства.

У суспільних відносинах і соціально-економічних просторах найближчим часом домінуватимуть громадянські суспільства та держави, які на культурологічній основі розвиватимуть освіту і науку; формуватимуть патріотичні погляди й переконання; системно використовуватимуть сучасні технології та цілеспрямовано розроблятимуть нові; виховуватимуть і розвиватимуть в особистості сукупність формально-логічних, мовних, змістово-методологічних й естетичних знань, умінь та навичок, які виявлятимуться в інтелектуальній діяльності; залучатимуть до трудової діяльності дітей та юнацтво з метою їх розвитку; соціалізуватимуть відповідальну за свої дії компетентну особистість; навчену логічно мислити і саморозвиватися, займатися самоосвітою та самовихованням, здатну користуватися автентичним інформаційним простором і приймати на основі цього адекватні прогресивні рішення, змінюючи життя на краще. Завдяки цьому забезпечуватиметься стійка динаміка випереджального розвитку.

Модератори освітнього простору мають забезпечити динаміку тенденцій прагнення особистості, суспільства та держави до європейських і світових цивілізаційних стандартів шляхом вступу до «прогресивних союзів», що в майбутньому поетапно забезпечуватиме виконання частини завдань щодо наближення до самодостатніх ідейно та духовно інтегрованих суспільств. У концепціях світового економічного господарювання означені суспільства поставлені на найвищий ступінь особистісного та суспільного розвитку.

У світі застосовуються такі критерії оцінки якості світового господарства: 1) агросировинні суспільства й економіки, базовані на ресурсно-видобувному капіталі; 2) науково-технологічні й індустріально-промислові, керовані індустріально-промисловим капіталом; 3) інформаційно-комунікативні суспільства з надмобільною торговельно-фінансовою економікою, керованою капіталом знань, інтелекту; 4) ідейно та духовно інтегровані суспільства. Оскільки ринкова продуктивність і обсяг виробленої доданої вартості продукції у цих суспільствах різні, Україна має збалансувати соціально-економічний простір, забезпечивши його потрібними для всіх галузей трудовими ресурсами.

Для сучасного полікультурного світу характерний інноваційний тип прогресу. Це спонукає вчених і практиків до проектування освіти, здатної готувати людину до життя та праці в мінливому просторі [3, с. 440].

Багатогранний життєвий простір людини формує її психологічний досвід, який у процесі побудови особистісної траєкторії має аналізуватися та структуруватися за якісними та ціннісними ознаками [1, с. 351]. Цей безперервний процес стимулює розвиток психологічної сфери особистості на всіх етапах вікового розвитку (онтогенезу). У зв'язку з цим пріоритетного значення набуває розв'язання проблеми гармонізованого розвитку молодого покоління: розроблення та впровадження в практику безперервної освіти навчально-виховних систем, що у процесі життя поряд із формуванням якостей успішного

засвоєння знань сприятимуть формуванню потреби в навчанні впродовж життя та забезпечуватимуть умови для системного використання набутих знань у діяльності на побутовому, професійному та соціальному рівнях.

Розв'язання цієї проблеми в межах традиційно сформованої ціннісної ієрархії завжди ускладнюватиме процес глобалізації. Жодна країна не зможе бути успішною якщо не співпрацюватиме з цивілізованим світовим співтовариством. У зв'язку з цим у теоретичному та практичному аспектах необхідно забезпечити продуктивну суб'єктну взаємодію, охопивши всі сфери життєдіяльності людини і суспільства: економічну з акцентуванням на розбудові ринкових відносин; політичну – проектування та реалізацію демократичного типу життя людини і суспільства; духовну – виокремлення та продукування ціннісних пріоритетів; професійну – набуття досвіду та компетентностей, які вона використовуватиме у професійній діяльності; соціальну – проектування життєвого шляху й побудова міжособистісних стосунків [5, с. 10] у суспільстві.

У результаті процесів глобалізації «утворився багатополосний простір, який ґрунтується на різних економічних, соціально-політичних і культурних моделях ... В процесі освіти повинна розвиватися природна здатність розуму ставити і вирішувати найважливіші проблеми ... Синергетичне мислення дає можливість по-новому підійти до розроблення проблем розвитку освітньо-педагогічних систем, розглядаючи їх насамперед з позиції відкритості, нелінійності, співтворчості та орієнтації на саморозвиток, переходу складних систем із нерівноважного стану в упорядкований ...» [4, с. 346–353].

Значні роль та місце у таких підходах відводяться системі загальної середньої освіти. У процесі навчання, виховання та виконання лінійних і нелінійних життєвих і трудових завдань сучасна школа має бути:

1) єдиною – наступність і відкритість усіх її ступенів; забезпечення встановленого державою обсягу загальноосвітніх знань незалежно від соціального, майнового, національного становища батьків; гарантування права на продовження освіти, у тому числі у вищих навчальних закладах; визначення єдиних принципів, мети, завдань освіти та виховання; узгодження навчальних планів і програм; передбачення диференційованої складової у побудові навчальних планів і програм; єдина система управління освітою в державі;

2) науковою – соціально значущою сферою учнівської діяльності, в якій відбувається процес формування і розвитку багатогранного психологічного досвіду особистості за рахунок засвоєння та використання теоретично систематизованих об'єктивних знань про дійсність (закономірності розвитку природи і суспільства, способи впливу на навколишній світ тощо);

3) трудовою – поєднання морального, естетичного та фізичного виховання з метою підготовки до наполегливої, старанної фізичної та розумової трудової діяльності з орієнтацією на процес самозабезпечення впродовж життя;

4) політехнічною – оволодіння системою знань про наукові основи сучасного виробництва; теоретичне і практичне ознайомлення з основними прин-

ципами сучасного виробництва та законами розвитку природи і суспільства, які лежать у його основі, мотивоване формування трудових умінь і навичок як підґрунтя для подальшої професійної підготовки; вивчення концептуальних засад оцінювання світового господарства;

5) естетичною – формування й виховання естетичних почуттів, смаків, суджень, художніх здібностей; розвиток здатності сприймати та перетворювати дійсність за законами краси у сферах діяльності людини; виховання гуманістичних якостей, інтересів і любові до життя.

Одним із засобів, який допоможе розв'язати окремі з названих проблем є соціально-професійна орієнтація учнів. Вона має, по-перше, допомогти особистості долучитися до різноманітних сфер життя, а по-друге, забезпечити громадянину України підвищення рівня конкурентоспроможності в глобалізованому просторі таким чином, щоб успішно взаємодіяти зі світом на рівні як матеріального виробництва, так і міжособистісного порозуміння і поваги до інших суспільств і держав. З цією метою потрібно розв'язати багато завдань узагальненої світоглядної та спеціальної підготовки, зокрема підвищити рівень вивчення англійської мови зі спеціалізацією у галузі, обраній для майбутньої професійної діяльності.

У процесі соціально-професійної орієнтації маємо дотримуватися трьох основних законів виховання: 1) паралельної педагогічної дії А. С. Макаренка: «У житті дітей немає жодного слова, жодного явища або відношення, які, крім свого безпосереднього значення, не мали б значення виховного»; 2) «життя освічує (формує, виховує)» швейцарського педагога Й. Г. Песталоцці; 3) виявлення історичної зумовленості, залежності виховання від конкретних історичних обставин, у яких нове покоління вступає в життя. Ці три закони діють постійно, разом й об'єктивно, тобто незалежно від волі та свідомості людей [2, с. 56–57].

У контексті громадянської освіти соціально-професійну орієнтацію ми розглядаємо як комплексну науково обґрунтовану систему залучення до реалізації особистісних і громадських значущих цілей, формування цінностей і розбудови відносин, що цілеспрямовано використовується для досягнення мети: засвоєння та застосування певної системи знань і норм, які дають змогу повною мірою функціонувати в суспільстві; формування соціально-професійного досвіду; гармонізований розвиток; реалізація творчого потенціалу, здібностей, задатків тощо. Соціально-професійна орієнтація має філософський, психологічний, педагогічний, соціальний та економічний освітні компоненти, які активізують психологічну діяльність особистості стосовно усвідомлених потреб і умов їх задоволення на засадах синергетичної парадигми, спрямованої на розв'язання лінійних і нелінійних завдань, утворення компетентностей на різних етапах розвитку з урахуванням вікових особливостей, що дають можливість існувати в умовах мінливого глобалізованого простору в особистісному та суспільному аспектах відповідно до соціальної зрілості та статусу, пов'язаного з професійною належністю.

Для досягнення мети соціально-професійної орієнтації застосовують інтегративні види технологій у сукупності методів, прийомів і впливів, спрямованих на сприяння саморозвитку особистості, активізацію її зусиль; упорядковується сукупність процедур і операцій, за допомогою яких реалізується певний соціально-професійний проект або конкретна ідея реорганізації, модернізації чи вдосконалення взаємодії з ринком праці. Технології соціально-професійної орієнтації відображають прикладний аспект, особливостями якого є: гнучкість, що виявляється в періодичній зміні змісту та форм на рівні суб'єктно-об'єктної, об'єктно-суб'єктної та суб'єктно-суб'єктної взаємодії; неперервність, яка визначається потребою постійної взаємодії з особистістю; циклічність повторення етапів, стадій, процесу взаємодії з вихованцем; дискретність технологічного процесу, що відображається в нерівномірності впливу на різних етапах взаємодії; непередбачуваність очікуваних результатів унаслідок стихійних, спонтанних процесів у соціумі. Ефективність процесу технологізації соціально-професійної орієнтації полягає в: неперервності та наданні цільової спрямованості; оптимізації соціально-професійної діяльності; гарантуванні сталості соціально-професійної спрямованості; формуванні механізмів саморегуляції; забезпеченні сприятливих умов для реалізації визначеної мети тощо.

У процесі соціально-професійної орієнтації визначається сукупність умов, які цілеспрямовано впливають на життєдіяльність особистості, її свідомість і поведінку з метою формування певних якостей, переконань, ціннісних орієнтацій та потреб. Вона сприяє соціалізації особистості, усвідомленню себе людиною, якій близькі та зрозумілі інтереси інших осіб. Доцільність створення системи соціально-професійної орієнтації для успішної адаптації, індивідуалізації та інтеграції особистості пов'язана з: трансформацією зусиль суб'єктів діяльності шляхом закріплення взаємозв'язку компонентів навчально-виховного процесу (цільового, змістового, організаційного, діяльнісного, продуктивного); розширенням діапазону можливостей впливу на особистість завдяки залученню до процесу освоєння природного та соціально-професійного середовищ; проектуванням умов саморозвитку, самореалізації та самоствердження особистості, що сприяє її самовираженню, вияву неповторної індивідуальності, гуманізації ділових і міжособистісних стосунків тощо.

Соціально-професійна орієнтація здійснюється як стихійно (наприклад, через соціум і народну педагогіку), так і цілеспрямовано (шляхом спеціального організованого впливу та взаємодії навчальних закладів і сім'ї, різних виховних інституцій). Зміст освіти і державні вимоги до рівня соціально-професійної орієнтації та формування в умовах освітнього простору якостей, цінностей і компетентностей особистості регулюються державними стандартами.

Соціально-професійній орієнтації учнів в умовах профільного освітнього середовища властиві: громадянська спрямованість, орієнтація на розвиток соціально значущих цінностей майбутніх фахівців – професійного обов'язку, готовності до колективної роботи, уміння приймати рішення та нести за них відповідальність, професійного самовдосконалення впродовж життя тощо.

З огляду на закономірні зв'язки між метою, засобами та результатами соціально-професійно спрямованого навчання й умовами їх застосування у навчально-виховному комплексі розробляються наступні складові змісту освіти й вимоги до підготовки учнів в основній та старшій школі.

1. Трудова діяльність та її інфраструктура: закони управління трудовою діяльністю; мета, завдання, види, класифікація й об'єкти, на які спрямована ця діяльність; регіональні та державні об'єкти докладання трудової діяльності; шляхи і форми забезпечення трудовими ресурсами (продуктивними силами); соціальна значущість та економічні результати трудової діяльності; природозбереження.

2. Праця людини: предмети та знаряддя праці; професії та трудовий процес у найпоширеніших сферах діяльності; вплив наявних умов на результати праці; етичні норми поведінки у процесі діяльності.

3. Професійна культура: організація трудового процесу; розвиток професійної творчості; дотримання трудової етики; здоров'язбереження.

4. Професійна орієнтація: оптимізація процесу професійного самовизначення з урахуванням індивідуально-психологічних характеристик, показників професійної придатності на основі структури ринку праці; формування компетентностей для визначення та коригування професійної траєкторії, зважаючи на показники і критерії професійної придатності та відповідність потребам ринку праці в кадрах.

5. Господарювання у побуті: використання наявних засобів у процесі ведення домашнього господарства; аналіз стану сімейної економіки та її покращення.

6. Підприємницька діяльність: структура підприємницької діяльності, її умови та критерії оцінювання;

7. Соціально-професійна взаємодія на ринку праці: організація; оцінювання отриманих результатів.

Соціально-професійна орієнтація учнів потребує побудови регіонального освітнього середовища профільної школи, спрямованого на виховання та розвиток відповідальної за свої дії особистості. Процес виховання й навчання такої особистості забезпечується співпрацею науки та освітньої практики, результатом якої є побудова освітньо-наукових і виховних систем на підставі педагогічних законів, закономірностей, принципів.

Соціально-професійна орієнтація розв'язує проблеми налагодження закономірних зв'язків між метою та наявними засобами навчально-виховної діяльності, а також між педагогічними засобами і результатами їх застосування. Дослідження суперечностей цих взаємозв'язків і проектування й реалізація умов перебігу педагогічних процесів, структурних елементів видів педагогічної діяльності, критеріїв, вимог, меж, функцій є основним завданням педагогічної теорії і практики.

На підставі визначених перспектив розвитку зміст і організація навчально-виховного процесу в школі мають базуватися на таких підходах: формування

вихідних знань і результатів їх застосування; зосередження педагога на здібностях і психофізіологічних можливостях особистості; диференційований підхід у процесі розподілу навчального навантаження; передбачення прогнозованої гнучкості, що ґрунтується на різних типах і рівнях територіально-місцевої автономії в межах загальноприйнятих принципів і стандартів якості; відкритість та доступність для суспільства; стимулювання розвитку здібностей вищого порядку, набуття соціальних, психоемоційних, технологічних, практичних, моторних, художніх та інших умінь; зосередження педагога на прогресивно-виховному оцінюванні; домінування підходів, орієнтованих на активну участь учня, його співпрацю і взаємодію з педагогом; переважання комплексних підходів, які сприяють встановленню зв'язків між теорією та практикою, а також допомагають педагогові в застосовуванні знань і вирішенні водночас певних практико-орієнтованих завдань; організація особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу; проектування наступності в системі безперервної освіти.

Рівень задоволення потреб особистості та суспільства прямо залежить від соціально-професійно спрямованого змісту освіти і динаміки розвитку навчальних досягнень особистості на певних вікових етапах. Система соціально-професійної орієнтації учнів в умовах профільного освітнього середовища дає змогу сформувати не лише когнітивну складову психологічної сфери особистості, а й операційно-технологічну, мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову, що забезпечить їй високий рівень самоорганізації та самоуправління в процесі життя і професійної діяльності.

Висновки. У сучасних соціально-економічних умовах особистості, суспільству та державі потрібні системні процеси на ринку праці, спрямовані на реалізацію загальнолюдських цінностей і технологій матеріального та нематеріального виробництва. У зв'язку з цим науковці та практики мають розробити і впровадити в життя диференційовану трирівневу модель здійснення навчально-виховного процесу в системі загальної середньої освіти для учнів від 14 до 17 років. Одним із ключових завдань впровадження моделі є спрямування учнів на навчання у: ВНЗ III–IV рівнів акредитації; ВНЗ I–II рівнів акредитації; закладах освіти на рівні надання робітничих кваліфікацій з правом продовження навчання у ВНЗ шляхом коригування особистісних професійних установок. У межах системи загальної середньої освіти потрібно надати учневі можливість сформувати на обраному освітньому рівні конкурентоспроможні на ринку праці компетентності.

Такий підхід розв'язує одне з ключових завдань шкільного навчання і виховання – підвищення продуктивності праці з позицій громадянського та морального виховання. Очевидно, що актуальною потребою сучасної школи є реалізація принципу зв'язку трудового виховання з моральним, який має таку закономірність: за правильно створених умов фізична праця позитивно впливає на особистість вихованця, розкриває в нього позитивні риси і властивості, формує якості та цінності, сприяє дисциплінованості. У зв'язку з

цим потрібно використати досвід тих фахівців, які досліджують зазначену проблему глибше, бачать суттєві шляхи її вирішення, а отже, усвідомлюють необхідні зв'язки та відношення.

Література

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с. – С. 56–57.
3. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. – К. ; Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с. – С. 438–450.
4. Кремень В. Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму : монографія / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн ; Національна академія педагогічних наук України. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 368 с.
5. Макаренко А. С. Деловые и личные письма, статьи 1921–1928 гг. // Школа жизни, труда, воспитания : учеб. кн. по истории, теории и практике воспитания / А. С. Макаренко ; сост. и коммент. А. А. Фролов, Е. Ю. Иллалдинова. – Н. Новгород : Волго-Вятская академия гос. службы, 2007. – Ч. 1. – 361 с.

References

1. Vygotskij L. S. Pedagogicheskaja psihologija / L. S. Vygotskij. – M. : Pedagogika, 1991. – 479 s.
2. Ghoncharenko S. U. Pedagoghichni zakony, zakonimirosti, pryncypy. Suchasne tлумachennja / S. U. Ghoncharenko. – Rivne : Volynsjki obereghy, 2012. – 192 s. – S. 56–57.
3. Zjazjun I. A. Filosofija pedagoghichnoji diji : monoghrafija / I. A. Zjazjun. – K. ; Cherkasy : ChNU imeni Boghdana Khmeljnycjkogho, 2008. – 608 s. – S. 438–450.
4. Kremenj V. Gh. Synerghetyka v osviti: kontekst ljudyno centryzmu : monoghrafija / V. Gh. Kremenj, V. V. Iljijn ; Nacionaljna akademija pedagoghichnykh nauk Ukrajinju. – K. : Pedagoghichna dumka, 2012. – 368 s.
5. Makarenko A. S. Delovye i lichnye pis'ma, stat'i 1921–1928 gg. // Shkola zhizni, truda, vospitanija : ucheb. kn. po istorii, teorii i praktike vospitanija / A. S. Makarenko ; sost. i koment. A. A. Frolov, E. Ju. Iilaltdinova. – N. Novgorod : Volgo-Vjatskaja akademija gos. sluzhby, 2007. – Ch. 1. – 361 s.

Поддячий Н. И.

УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ КОМПЛЕКТ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ

В статье обоснована социально-профессиональная составляющая учебно-воспитательного комплекта для старшекласников в контексте развития гражданского образования с целью выполнения социального заказа – качественной подготовки личности, конкурентоспособной на рынке труда в условиях быстро изменяющейся среды глобализированного жизненного пространства.

Ключевые слова: способности; компетентность; производительность; развитие; самовоспитание, самореализация; сознание; социализация.

**THE EDUCATIONAL KIT OF HIGH SCHOOL STUDENTS:
SOCIO-PROFESSIONAL ORIENTATION**

The socio-professional component of the educational kit for the implementation of the social order – quality training of the individual, competitive on the labor market in a changing globalized environment of living space. In consequence of this solved contradiction between the social order of quality training of the individual, competitive on the labor market and the insufficient level of its actual preparation for social and professional interaction in a rapidly changing globalized environment living space; significant information in terms suitcases life processes and read property infrastructure of educational institutions and the content of education towards social and professional identity formation at the stages of age development.

Socio-professional orientation of students has: civic orientation, orientation to the development of socially significant values of future specialists – professional duty, willingness to work, ability to make decisions and take responsibility for them, to professional self-development throughout life. Developed by such components of the content of education and training requirements of students in primary and secondary schools: employment and infrastructure; human labor; professional training; vocational guidance; management in the home; entrepreneurship; social and professional interaction in the labor market.

Keywords: *ability; competence; performance; development; self-education, self-realization; consciousness; socialization.*

КОНТЕКСТНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКІВ З МАТЕМАТИЧНИХ МЕТОДІВ ФІЗИКИ

Н. В. Подопрігора,

кандидат педагогічних наук, доцент

У статті розглядається принцип контекстної спрямованості навчання та його реалізація через зміст навчальних посібників з математичної фізики щодо підготовки майбутніх учителів фізики. Обґрунтування доцільності реалізації контексту майбутньої професійної діяльності у змісті навчання математичних методів фізики здійснено з позицій теорії якості знань.

Ключові слова: *контекстна спрямованість навчання, міждисциплінарна інтеграція, математична компетентність з фізики, зміст посібника з математичних методів фізики, педагогічний університет.*

Постановка проблеми. Сучасне суспільство потребує ініціативних особистостей з високим рівнем культури та інтелекту, здатних мислити творчо та самостійно, готових до самопізнання, саморозвитку й самореалізації, враховуючи виклики сьогодення, що спонукає до обґрунтованого вибору дидактичних основ проектування змісту навчальних посібників, сприяючи реалізації пріоритетних напрямів розвитку вищої освіти, пов'язаних із пошуком шляхів підвищення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів фізики, оновленням змісту навчання та організаційних форм навчально-виховного процесу.

Аналіз останніх досліджень. Разом із фундаменталізацією змісту навчання навчальних дисциплін циклу професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах різного профілю завжди був на часі принцип професійної спрямованості навчання. Осучасненого вигляду цей принцип почав набувати у 1980-х рр. і мав на меті підвищення якості навчання загальнонаукової підготовки у системі вищої професійно-технічної освіти. Принцип професійної спрямованості вищої освіти виокремився наприкінці 1970-х рр., його спочатку розглядали як «різновид міжпредметних зв'язків між загальноосвітніми, загальнотехнічними, фундаментальними дисциплінами і практичним виробничим навчанням і як застосування загальноосвітніх і загальнотехнічних знань у певній галузі професійної підготовки ... спрямованість особистості на трудову діяльність, конкретну професію» [8]. Згодом принцип професійної спрямованості навчання набув особливого значення, незважаючи на те, що за оновленого змісту виходив за межі знаннєвої парадигми.

Розвиток принципу професійної спрямованості навчання пов'язаний передусім із дослідженнями у галузі педагогічної психології та визначенням поняття професійної спрямованості особистості, а також із мотиваційними, емоційними, світоглядними тощо особистісними якостями тих, хто навчається, спрямованими передусім на діяльність.

Наприкінці 1980-х рр. сформувалося системне бачення професійної спрямованості навчання у вищому навчальному закладі, яке є близьким до нинішнього його розуміння, воно полягало у тому, що в процесі навчання необхідно моделювати контекст майбутньої професійної діяльності студента. З дидактичних позицій професійну спрямованість навчання спочатку розглядали на рівні дидактичного підходу до побудови навчальної дисципліни (З. О. Решетова, С. А. Баляєва [9]), згодом було розроблено концепцію контекстного навчання (А. О. Вербицький [3]) і більш сучасне бачення професійної спрямованості навчання – як поєднання фундаменталізації та професіоналізації (С. А. Баляєва [1]).

Метою діяльності студента з позицій контекстного навчання стає не опанування системи інформації і, тим самим, основами наук, а формування здібностей до виконання професійної діяльності. Змістом контекстного навчання виступає не стільки предметна сторона майбутньої професійної діяльності, задана за допомогою системи навчальних завдань, моделей і ситуацій, а передусім її соціальна сторона, відтворений різними формами спільної діяльності і спілкування. Студент засвоює предметний зміст навчання (знання, уміння, навички, досвід професійної діяльності) і, займаючи певну позицію в системі взаємодії учасників освітнього процесу, слідує прийнятим нормам соціальних стосунків і дій тією мірою, в якій він у ній активний і виховується як особистість [2].

Зміст контекстного навчання, за А. О. Вербицьким, проектується як предмет навчальної, квазіпрофесійної та навчально-професійної діяльності з врахуванням вимог [2]: *семіотичних* – до організації знакової інформації; *психолого-дидактичних*, що відображують закономірність засвоєння знань; *наукових*, що відображують фундаментальні основи навчальних дисциплін; *професійних*, що відображують модель фахівця й обумовлюють змістовний контекст роботи із знаковою інформацією. На цих засадах було створено психолого-педагогічну *теорію контекстного навчання* й уточнено принцип *професійної спрямованості* [2; 3].

Формулювання цілей статті. Контекстна спрямованість навчання потребує конкретизації у площині навчальних умов. Тому **метою** нашої статті є висвітлення особливостей контекстного підходу до навчання математичних методів фізики майбутніх вчителів і/або викладачів фізики та визначення можливостей його реалізації у змісті відповідного навчального посібника.

Виклад основного матеріалу. Навчаючи студентів математичним методам фізики, ми враховуємо, що зміст навчального матеріалу, форми, методи і засоби навчання мають відповідати системній логіці побудови курсів фізики, теоретична основа яких покладається на стандартні моделі математичної фізики, і моделювати пізнавальні та практичні задачі, пов'язані із подальшою навчальною діяльністю з фізики та професійною педагогічною діяльністю, що забезпечують курси дисциплін професійної підготовки майбутніх вчителів і/або викладачів фізики у педагогічному університеті.

Професійна спрямованість передбачає, що студенти, вивчаючи математичні методи фізики, мають бути занурені у контекст майбутньої навчальної діяльності. А це означає, по-перше, відображення у змісті навчального посібника з математичних методів фізики професійно значущих знань з фізики, що засвідчують зв'язок математичної теорії поля, теорії диференціальних рівнянь у частинних похідних, теорії операторів, елементів лінійної алгебри, теорії груп, математичних методів із прикладними моделями теоретичної фізики, математичним моделюванням спостережуваних процесів і явищ природи, пов'язаними із майбутньою професією, яка наповнює вивчення математичних методів фізики особистісним змістом, оскільки для студента звичай особливо значущим і важливим є те, що безпосередньо пов'язано із його майбутньою професією. По-друге, професійна спрямованість передбачає організацію квазіпрофесійної діяльності студента – навчально-пізнавальної діяльності у контексті застосування математичних методів у навчально-пізнавальній діяльності з фізики та професійної педагогічної діяльності.

Контекстна спрямованість навчання є тією ланкою, що забезпечує зв'язок змістового компонента посібника з математичних методів фізики із процесуальним компонентом, що їй потребує конкретизації. Наявність умінь та навичок математичного моделювання досліджуваних теоретичних моделей фізики або спостережуваних фізичних процесів і явищ формуються з досвіду розв'язування конкретних задач і завдань. Такий досвід можна набути лише в умовах контекстного навчання математичних методів фізики за допомогою розв'язування задач контекстного змісту, створення проблемних ситуацій через зміст завдань дослідницької діяльності, як індивідуальних, так і в групових (проектних) формах її організації тощо. Отже, можна стверджувати, що у процесі контекстного навчання формуються навички застосування знань на практиці (прикладний контекст).

Важливо зазначити, що надмірна професіоналізація вступає у суперечність із принципом фундаменталізації змісту навчання. Отже, необхідно уникати уривчастих, фрагментарних відомостей, занадто далеко опосередкованих до змісту навчання тих дисциплін, що вивчаються на старших курсах, оскільки студенти не мають ні досвіду, ні знанневої бази для сприйняття таких прикладів. Одним із засобів, що сприятиме професійній спрямованості навчання математичних методів фізики у педагогічних університетах є відповідний навчальний посібник [7].

З позицій компетентнісного підходу до навчання математичних методів фізики у педагогічному університеті контекстна спрямованість відповідає вимогам формування математичної компетентності з фізики. Для досягнення цієї мети ми вбачаємо необхідним комплексне застосування принципів фундаменталізації та контекстної спрямованості навчання. Збалансувати таке поєднання покликані міждисциплінарні зв'язки циклу дисциплін професійної підготовки майбутніх вчителів і/або викладачів фізики. *Компетентнісний підхід* до навчання математичних методів фізики детермінує цілеспрямовану

діяльність усіх суб'єктів навчального процесу в інтегрованому взаємозв'язку системоутворювальних, інваріантних знань математичної фізики і фізики, в узгодженому взаємозв'язку на рівні теоретичних узагальнень модельованих фізичних процесів і явищ з точки зору фундаментальних законів і принципів фізики та у межах прийнятних теоретичних схем, що сприяють підвищенню якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів і/або викладачів фізики, а на рівні надпредметних узагальнень – саморозвитку, самоосвіти, академічній та професійній мобільності у навчальній і/або професійній діяльності. Такий підхід має забезпечити формування у студентів не залишкові фундаментальні знання з дисципліни, а такі особистісні якості, які б являли собою інтегровану сукупність знань, умінь та інших компетенцій, необхідних їм у подальшій навчальній і професійній діяльності, сприяли адаптації у мінливому інформаційному суспільстві, формуючи внутрішню потребу до безперервного саморозвитку та самоосвіти.

Досліджуючи проблему підвищення якості фундаментальних знань студентів з фізики з позицій теорії якості знань, можна відшукати шляхи модернізації змісту навчання математичних методів фізики. Пріоритетні напрями у вирішенні цієї проблеми забезпечує міждисциплінарна взаємодія курсів математичної і теоретичної фізики. Якщо контекстна спрямованість навчання математичних методів фізики сприятиме підвищенню якості знань студентів у процесі їх навчально-пізнавальної діяльності з фізики, пов'язаною із математичним аналізом теоретичних моделей фізики, то це сприятиме підвищенню фундаментальної підготовки студентів. Для досягнення цієї мети виділяємо два напрями: *цілеспрямовано і безпосередньо* підвищуючи глибину, оперативність, гнучкість, згорнутість, систематичність, усвідомленість, міцність знань і *опосередковано* – через мотивацію до навчання математичних методів фізики – повноту, конкретизованість, узагальненість, розгорнутість та системність знань (класифікація за І. Я. Лернером [4]). Дійсно, контекстне навчання математичних методів фізики покликане виробляти у студентів навички застосування математичних методів до аналізу різноманітних моделей теоретичної фізики (від класичних до квантових), тобто у мінливих умовах, сприяючи формуванню *гнучкості* знань. Зокрема, рівняння неперервності у диференціальній формі є найбільш загальною математичною формою представлення законів збереження у фізиці [5].

Не применшуючи значущості усіх без винятку характеристик якості знань, зупинимося лише на тих, які, на наш погляд, найбільш зазнають впливу з боку контекстної спрямованості навчання математичних методів фізики. Одним із прикладів формування різних якостей знань може бути наступна *задача*: «Описати характер руху тіла масою m на пружині жорсткістю k , якщо його максимальний відхил від положення рівноваги x_{\max} . Відшукати максимальну швидкість v_{\max} руху тіла».

У шкільному курсі фізики виконати повний аналітичний аналіз цієї задачі неможливо, проте, покладаючись на закон збереження механічної енергії для замкненої системи «тіло – пружина», її граничний розв'язок очевидний:

$$\frac{mv_{\max}^2}{2} = \frac{k}{2} x_{\max}^2, \text{ або } v_{\max} = x_{\max} \sqrt{\frac{k}{m}},$$

хоча він не дає повної відповіді на запитання щодо характеру руху тіла. Формулу гармонічних коливань тіла на пружині $x(t) = A \sin(\omega t + \varphi_0)$, де $A = x_{\max}$ – амплітуда, максимальний відхил тіла від положення рівноваги; ω – циклічна частота коливань; φ_0 – початкова фаза коливань, у шкільному курсі фізики отримують засобами навчального фізичного експерименту, тобто з позиції емпіричного у пізнанні природи, у той час як теоретична його складова у площині шкільних умов не може бути реалізованою через об'єктивну відсутність математичної підготовки учнів.

З позицій контекстної спрямованості навчання математичних методів фізики доцільно продемонструвати студентам аналітичний розв'язок цієї задачі, щоб сформуувати у студентів *системне* бачення того, що формула гармонічних коливань є її теоретичним наслідком фундаментального закону механіки – II закону Ньютона, представленого математичною моделлю диференціального рівняння динаміки матеріальної точки.

Механічний коливальний рух частинки на пружині можна описати, покладаючись на стандартну модель класичного осцилятора, рух якого відповідає основному рівнянню динаміки матеріальної точки:

$$m\ddot{x}(t) = -k\bar{x}(t)$$

Це диференціальне рівняння другого порядку для шуканої функції $x(t)$, клас якого легко оцінити, якщо представити у стандартній формі:

$$m\ddot{x}(t) + k\bar{x}(t) = 0, \text{ або } \ddot{x}(t) + \frac{k}{m}\bar{x}(t) = 0, \text{ або } \ddot{x}(t) + \omega^2\bar{x}(t) = 0,$$

тобто лінійне диференціальне рівняння другого порядку зі сталим коефіцієнтом $\omega^2 = k/m$, що і вказує на фізичний зміст тієї циклічної частоти ω класичного механічного осцилятора, зміст якої так важко зрозуміти, покладаючись лише на описовий феноменологічний підхід її представлення у шкільному курсі фізики. Тобто на цьому етапі розв'язування задачі знання студентів з фізики *поглиблюються*.

Для розв'язування такого класу диференціальних рівнянь потрібно спочатку отримати його скалярне представлення, спроектувавши його на напрямок прискорення $\ddot{x}(t)$, що є методичним правилом розв'язування задач з динаміки, та скласти, враховуючи порядок похідних, відповідне характеристичне рівняння:

$$\dot{x}(t) + \omega^2 x(t) = 0, \text{ або } r^2 + \omega^2 = 0,$$

його корені:

$$r_1 = i\omega, \quad r_2 = -i\omega$$

Отже, загальний розв'язок цього рівняння відповідає розв'язку Ейлера:

$$x(t) = C_1 e^{i\omega t} + C_2 e^{-i\omega t},$$

де C_1 і C_2 – сталі інтегрування. Загальний розв’язок є трансцендентним і позбавитись уявної одиниці у його представленні допоможуть формули Ейлера:

$$\begin{cases} e^{i\omega t} = \cos \omega t + i \sin \omega t, \\ e^{-i\omega t} = \cos \omega t - i \sin \omega t. \end{cases}$$

Очевидно, трансцендентна форма розв’язку із наявною у ньому уявною одиницею не має права на існування у шкільному курсі фізики, проте на вищому рівні вивчення фізики є необхідним елементом, що *поглиблює* знання студентів. За формулами Ейлера легко перейти до тригонометричної форми розв’язку рівняння у відомій зі шкільного курсу фізики формі: $x(t) = A \sin(\omega t + \varphi_0)$, де A і φ_0 – інші сталі інтегрування. Головним є те, що сталих є дві, їх кількість співпадає із порядком похідних вихідного диференціального рівняння, що уможливило з’ясування фізичного змісту A і φ_0 , покладаючись на початкові умови задачі:

$$\begin{cases} x(t)|_{t=0} = A \sin(\omega t + \varphi_0)|_{t=0}; & x(t)|_{t=0} = A \sin \varphi_0; \\ \dot{x}(t)|_{t=0} = \frac{d}{dt} [A \sin(\omega t + \varphi_0)]|_{t=0}, & \text{або } \dot{x}(t)|_{t=0} = A \omega \cos \varphi_0, \end{cases}$$

за умови задачі $x(t)|_{t=0} = x_{\max}$, $\dot{x}(t)|_{t=0} = 0$, отже: $\begin{cases} x_{\max} = A \sin \varphi_0; \\ 0 = A \omega \cos \varphi_0, \end{cases}$

з останнього співвідношення системи випливає, що $\cos \varphi_0 = 0$, а це можливо для $\varphi_0 = \pi/2$. Підставляємо цей результат у перше співвідношення системи і отримуємо, що $x_{\max} = A$. Дійсно, амплітуда – це і є максимальний відхил тіла від положення рівноваги. Частинним інтегральним розв’язком задачі є функція $x(t) = x_{\max} \sin \omega t$, що й описує коливальний рух тіла на пружині. Можемо зробити висновок, що тіло за таких умов коливається за законом синуса, із максимально можливим відхилом (амплітудою) x_{\max} і сталою циклічною частотою $\omega = \sqrt{k/m}$, зміст якої пов’язаний із параметрами коливальної системи – масою тіла m і жорсткістю пружини k .

Для відшукування швидкості руху тіла розв’язок варто продовжити і скористатись означенням миттєвої швидкості:

$$v = \dot{x}(t), \text{ тобто } v(t) = x_{\max} \omega \cos \omega t,$$

де $x_{\max} \omega = v_{\max}$ і є максимальна швидкість руху тіла. Оскільки $\omega = \sqrt{k/m}$, маємо остаточну відповідь: $v_{\max} = x_{\max} \sqrt{k/m}$.

Тобто шкільний підхід до розв’язування задач і математичний аналітичний розв’язок узгоджені. Узгоджувальним об’єктивним критерієм у першому випадку був закон збереження енергії, у другому – математична модель II закону Ньютона (основне рівняння динаміки матеріальної точки).

Оскільки математична фізика є прикладною для математики (щодо фізики) областю наук, дуже важливо сформувати у студентів стійке та системне розуміння, що для фізики, так само як і для математичної фізики, об’єктивними

критеріями математичного моделювання фізичних явищ і процесів та аналізу утворених у цьому випадку задач є фундаментальні закони і теоретичні принципи фізики. У наведеному варіанті задачі було використано обидва критерії, проте залишились методичні зауваження.

Для шкільного варіанту розв'язування задачі закон збереження енергії є феноменологічним узагальненням емпіричних досліджень, а у теоретичному курсі фізики є можливість його обґрунтувати, покладаючись на основне рівняння динаміки матеріальної точки, і отримати як один із наслідків теореми про зміну кінетичної енергії точки. З позицій теоретичних принципів фізики, закон збереження енергії є наслідком однорідності часу (у теоретичній моделі інерціальної системи відліку), перебуваючи в онтологічному взаємозв'язку із принципами симетрії перетворення і збереження. Такий підхід представлення розв'язку задачі для студентів молодших курсів не є доречним, і до нього варто повернутися на вищому рівні засвоєння знань у курсі теоретичної фізики [6].

Курс математичних методів фізики у педагогічних університетах є невеликою (за кількістю годин) навчальною дисципліною, що вивчається студентами молодших курсів, які не мають достатньої фундаментальної підготовки з фізики для того, щоб зрозуміти задачі, наповнені контекстним змістом неklasичних розділів математичної фізики. Зважаючи на зазначене, суперечливою є доцільність наповнення задач відповідних розділів контекстним змістом, зокрема теорії операторів квантової механіки, теорії груп, через об'єктивні причини, зумовлені неможливістю дотримання принципу наступності навчання.

В умовах контекстного навчання математичних методів фізики у педагогічному університеті у студентів формуються уявлення про модель майбутньої професійної діяльності. У процесі такого навчання вони починають сприймати цей курс як потужне джерело методологічних математичних знань з дослідження й аналізу фізичних явищ і процесів, що є додатковим джерелом мотивації до навчання математичних методів фізики, яке сприяє підвищенню якості знань з цієї навчальної дисципліни. Тому з позицій професійної спрямованості навчання математичних методів фізики серед загального переліку якостей знань можна виокремити додаткову характеристику – *професійну спрямованість якості знань* (кількість усвідомлених суб'єктом навчання зв'язків предметного знання із задачами майбутньої професійної діяльності).

Для вищих навчальних закладів різного типу (педагогічних, класичних, технічних тощо) курс математичної фізики має різний контекст, оскільки переслідує цілі навчання, що суттєво різняться, тому і контекстний підхід може бути різним і пов'язаним не лише з фізикою, але й з економікою, біологією й іншими прикладними галузями. Проте зазвичай під час підготовки майбутніх учителів фізики він асоціюється виключно з позицій розв'язування задач фізичного змісту.

Контекст навчання математичних методів фізики може мати й *теоретичне спрямування*, він пов'язаний із розвитком математичної фізики, і саме ця обставина має бути первинною щодо формування у студентів *системності*

якості знань, усвідомленого розуміння місця математичної фізики у системі наук. З дидактичної точки зору саме теоретична складова контексту вивчена недостатньо. Теоретичний контекст сприяє підвищенню якості когнітивної складової математичної компетентності з фізики, розширюючи знаннєві горизонти майбутніх фахівців, і не важливо чим вони будуть займатися – практичною чи науковою роботою. Відсутність такого контексту, навпаки, унеможливує досягнення вищих шаблів освіченості. Якщо теоретичний контекст навчання моделюється у будь-якій із видів навчальної роботи (створення проблемних ситуацій, розв’язування дослідницьких, винахідницьких, творчих задач тощо), студент перебуватиме на позиціях дослідника, залучаючись до пошуку нових знань. Отримуючи знання у діалектичній єдності із процесом пізнання природи, студент набуває цінний досвід їх професійного застосування, використовуючи розвивальну функцію навчання та усвідомлюючи практичну значущість таких знань.

Ми виокремлюємо три основні напрями контексту щодо навчання математичних методів фізики у педагогічному університеті: *теоретичний*, пов’язаний із отриманням нових знань щодо розвитку математичної фізики у її взаємозумовленому зв’язку із теоретичною фізикою; *прикладний*, пов’язаний безпосередньо із формуванням значущості математичних методів для розв’язування фізичних задач; *професійно орієнтований*, пов’язаний із майбутньою професійною діяльністю вчителя і/або викладача фізики. Тобто *контекст* навчання математичних методів фізики у педагогічному університеті має бути не одновимірним, а *тривимірним, інтегрованим – теоретичним, прикладним та професійно орієнтованим*.

Висновки. Контекстна спрямованість навчання, реалізована у змісті посібника з математичних методів фізики, сприяє формуванню вагомої частки характеристик якості знань, таких як: глибина, гнучкість, оперативність, згорнутість, систематичність, усвідомленість, міцність. Інша частина характеристик якості знань поліпшується, якщо зберігається логічна послідовність викладання курсу, і при цьому контекстно спрямовані задачі повинні застосовуватись у єдності із традиційними задачами; поліпшення досягається опосередковано через мотивацію до вивчення курсу математичних методів фізики і стосується таких якостей знань, як повнота, конкретизованість, узагальненість, розгорнутість, системність та професійна спрямованість тощо. Важливим резервом підвищення якості знань студентів є позитивна мотивація до навчання математичних методів фізики, що є перспективним напрямом подальших досліджень, пов’язаних із проектуванням змісту навчальних посібників з математичних методів фізики.

Література

1. Баляева С. А. Теоретические основы фундаментализации общенаучной подготовки в системе высшего технического образования : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Светлана Анатольевна Баляева. – М., 1999. – 458 с.

2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа. – 1991. – 204 с.
3. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А. А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31–39.
4. Лернер И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1978. – 48 с.
5. Подопрігора Н. В. Закон збереження електричного заряду та його інваріантність відносно калібрувальних перетворень / Н. В. Подопрігора // Наукові записки. – 2007. – Вип. 72. – Ч. 1. – С. 211–218. – (Серія: Педагогічні науки).
6. Подопрігора Н. В. Закони збереження у квантовій механіці та їх зв'язок з властивостями симетрії простору-часу / Н. В. Подопрігора // Наукові записки. – 2011. – Вип. 1. – С. 80–84. – (Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти).
7. Подопрігора Н. В. Математичні методи фізики : навч. посіб. / М. І. Садовий, Н. В. Подопрігора, О. М. Трифонова. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – 300 с.
8. Попков В. А. Дидактика высшей школы : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Попков, А. В. Коржув. – М. : Академия, 2001. – 136 с.
9. Решетова З. А. Один из подходов к построению учебной дисциплины / З. А. Решетова, С. А. Баляева // Вестник высшей школы. – 1985. – № 1. – С. 35–39.

References

1. Baljaeva S. A. Teoreticheskie osnovy fundamentalizacii obshhenauchnoj podgotovki v sisteme vysshego tehniceskogo obrazovanija : dis. ... doktora ped. nauk : 13.00.01 / Svetlana Anatol'evna Baljaeva. – M., 1999. – 458 s.
2. Verbickij A. A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod / A. A. Verbickij. – M. : Vysshaja shkola. – 1991. – 204 s.
3. Verbickij A. A. Konceptija znakovo-kontekstnogo obuchenija v vuze / A. A. Verbickij // Voprosy psihologii. – 1987. – № 5. – S. 31–39.
4. Lerner I. Ja. Kachestva znanij uchashhihsja. Kakimi oni dolzhny byt'? / I. Ja. Lerner. – M. : Znanie, 1978. – 48 s.
5. Podopryghora N. V. Zakon zberezhenija elektrychnogo zarjadu ta jogho invariantnistij vidnosno kalibruvalnykh peretvorenij / N. V. Podopryghora // Naukovi zapysky. – 2007. – Vyp. 72. – Ch. 1. – S. 211–218. – (Serija: Pedagoghichni nauky).
6. Podopryghora N. V. Zakony zberezhenija u kvantovij mekhanici ta jikh zv'jazok z vlastyvjstjamy symetriji prostoru-chasu / N. V. Podopryghora // Naukovi zapysky. – 2011. – Vyp. 1. – S. 80–84. – (Serija: Problemy metodyky fizyko-matematychnoji i tekhnologhichnoji osvity).
7. Podopryghora N. V. Matematychni metody fizyky : navch. posib. / M. I. Sadovyj, N. V. Podopryghora, O. M. Tryfonova. – Kirovohrad : RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2012. – 300 s.
8. Popkov V. A. Didaktika vysshej shkoly : ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / V. A. Popkov, A. V. Korzhuev. – M. : Akademija, 2001. – 136 s.
9. Reshetova Z. A. Odin iz podhodov k postroeniju uchebnoj discipliny / Z. A. Reshetova, S. A. Baljaeva // Vestnik vysshej shkoly. – 1985. – № 1. – S. 35–39.

КОНТЕКСТНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ ПО МАТЕМАТИЧЕСКИМ МЕТОДАМ ФИЗИКИ

В статье рассматривается принцип контекстной направленности обучения и его реализация в содержании учебных пособий по математической физике, которые рассчитаны на подготовку будущих учителей физики. Целесообразность реализации контекста будущей профессиональной деятельности в обучении математическим методам физики обосновывается с позиций теории качества знаний.

***Ключевые слова:** контекстная направленность обучения, междисциплинарная интеграция, математическая компетентность в физике, содержание пособия по математическим методам физики, педагогический университет.*

Podoprygora N.

THE CONTEXT ORIENTATION OF CONTENT OF EDUCATIONAL AIDS ON THE MATHEMATICAL METHODS OF PHYSICS

The article deals with the principle of context orientation of teaching and its representation in content of educational aids on Mathematical of Physics, which are focused on preparation of future teachers of physics. The ground of expedience of realization of the context of future professional activity in content of teaching the mathematical methods of physics is executed from the point of knowledge quality theory.

The context orientation of studies contained in manual on the mathematical methods of physics puts forward forming of valuable stake of descriptions of knowledge quality, such as: depth, flexibility, operation ability, convolution, systematic character, awareness, durability, but another part of descriptions of knowledge quality gets better, if the logical sequence of the teaching of course is kept, and here the context directed tasks must be used in unity with traditional tasks; an improvement is achieved mediately through motivation to the study of course of mathematical methods of physics and touches such qualities of knowledges as: plenitude, specifics, generalization, uncoiling, systematicity and professional orientation of knowledge quality.

***Keywords:** a context orientation of teaching, the interdisciplinary integration, mathematical competence in physics, the content of mathematical methods of physics, pedagogical university.*

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ЕЛЕКТРОННИМ ПІДРУЧНИКОМ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ

Л. А. Покась,

старший науковий співробітник;

Н. В. Сльоза,

аспірантка НПУ імені М. П. Драгоманова

У науковій публікації аналізуються методичні аспекти формування умінь-самостійної роботи учнів з електронним підручником фізичної географії, що поглиблює функції звичайного підручника на друкованій основі. Розглянуто переваги електронного підручника у навчанні, його ключові характеристики та особливості використання учнями для формування умінь самостійної роботи. Визначено, що електронний підручник розширює обсяги подання інформації, підвищує ефективність використання позатекстового компонента для самоорганізації та самоконтролю навчальної діяльності.

Ключові слова: *самостійна робота, процес формування умінь, електронний підручник, фізична географія.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі інформатизації суспільства однією з найактуальніших проблем освітнього процесу школи, що потребує розробки теоретичного та методичного підґрунтя, є проблема формування в учнів умінь самостійно здобувати знання, орієнтуватися у величезній кількості інформації, що швидко оновлюється, та вміло використовувати її у практичній діяльності. У цих умовах самостійна робота стає невід'ємною частиною навчальної діяльності.

Формування умінь самостійної роботи ми розуміємо як складний процес педагогічної взаємодії між вчителем та учнем, що спрямований на оволодіння способами самостійної пізнавальної діяльності у результаті вправлення. Ця взаємодія ґрунтується на використанні ефективних засобів навчання, провідне місце серед яких посідає підручник. Створення якісних підручників нового покоління на основі комп'ютеризованих технологій наразі є одним із найсуттєвіших педагогічних завдань.

Застосування комп'ютеризованих систем і технологій у процесі навчання географії сприяє підвищенню інтересу й загальної мотивації учнів завдяки новим формам роботи та причетності до пріоритетного напрямку науково-технічного процесу. Окрім того, комп'ютеризоване навчання сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів завдяки використанню цікавих і швидкозмінних форм подання інформації та забезпечує індивідуалізацію навчання – кожен працює в режимі, який його задовольняє [10, с. 248].

Паперові версії підручника поступово замінюються цифровими. Провідним завданням української школи постає впровадження електронних підручників та їх використання учнями на мобільних електронних пристроях. Використання у практичній діяльності школярами комп'ютерів і планшетів залежить від доступності необхідного навчального контенту та його якості. Електронні засоби навчання виконують та поглиблюють функції звичайного підручника на друкованій основі та включають матеріали, які визначено навчальною програмою дисципліни. На основі використання нових інформаційних технологій зростає ефективність самостійної роботи учнів.

Аналіз літератури з проблеми дослідження. Проблема конструювання та впровадження електронних підручників відповідно до дидактичних вимог досліджують такі науковці: Н. В. Апатова, О. М. Баликіна, В. П. Вембер, Л. П. Вішнікіна, В. П. Волинський, Т. П. Вороніна, С. Г. Головка, М. І. Жалдак, Ю. О. Жук, Л. Х. Зайнутдинова, В. С. Коваль, О. С. Красовський, В. В. Лапінський, В. М. Мадзігон, І. В. Роберт, В. М. Самойленко, Л. С. Смолінчук, О. М. Топузов, О. В. Черноус та інші.

Наразі роботи з навчальною книгою на уроках географії приділяється багато уваги, однак не вистачає спеціальних досліджень, і тому вчитель географії все ще не отримує необхідної методичної допомоги щодо організації та впровадження різноманітного спектру прийомів формування умінь самостійної роботи учнів з навчальною книгою та її сучасним зразком – електронним підручником.

Формулювання цілей статті. Метою нашого дослідження є висвітлення методичних аспектів формування умінь самостійної роботи учнів з електронним підручником географії.

Відповідно до мети необхідно вирішити наступні завдання:

- розглянути переваги електронного підручника у навчанні фізичної географії;
- визначити характеристики електронного підручника та особливості його використання учнями для формування умінь самостійної роботи.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічних інформаційних джерелах термін «електронний підручник» не має визначеної дефініції, дидактичний зміст цього поняття постійно уточнюється.

У визначенні поняття «електронний підручник» можна виокремити чотири характерні риси, які йому властиві: 1) має задовольняти загальні вимоги до підручника за змістом і рівнем розробки; 2) створений та генерується програмним забезпеченням; 3) підтримує реалізацію завдань навчального, контрольного та інтерактивного змісту курсу; 4) розміщений на певних інформаційно-накопичувальних засобах [10, с. 253–254].

В. С. Коваль трактує електронний підручник як автоматизовану навчальну систему, що включає дидактичні, методичні й інформаційно-довідкові матеріали по навчальній програмі, а також програмне забезпечення, яке дозволяє комплексно використовувати їх для самостійного отримання та контролю знань [11, с. 273].

В. П. Волинський наголошує на тому, що «специфічні для електронного підручника мультимедійні інформаційно-комунікативні ознаки як засобу навчання розширюють їх педагогічні можливості для підвищення ефективності навчання і самонавчання, оскільки уможливають: розширити обсяги подавання навчально-пізнавальної, навчально-керівної інформації; забезпечити повнішу реалізацію інваріантних і варіативних компонентів навчальних програм; підвищити ефективність використання методичного апарату для керування навчальною діяльністю учнів» [5, с. 114].

Електронний підручник поряд із класичними функціями, які властиві звичайному підручнику, виконує додаткові, що базуються на його мультимедійності, інтерактивності, конструктивності, інтегрованості та можливості створення гіпертекстових посилань. На відміну від звичайного паперового посібника електронний уможливує нові принципи викладу навчального матеріалу: диференційованість (рівнева подача інформації), проблемність (нелінійність), ієрархічність завдяки застосуванню «живого» гіпертексту, аудіо, візуальність; здійснення контролю та самоконтролю за навчальною діяльністю (передумова самонавчання), налагодження зворотного зв'язку (діалоговість) тощо.

Застосування інформаційних технологій в електронних навчальних книгах ґрунтується на специфічних принципах, які виходять за межі дидактичних принципів навчання за допомогою традиційних підручників. Системи цих принципів, які мають деякі змістові відмінності, різняться у дослідженнях вчених.

В. П. Вембер, досліджуючи методичні основи проектування та використання електронного підручника, розглядає наступні принципи, що разом з класичними характерні для електронних підручників: гіпертекстовості, мультимедійності, інтегрованості, конструктивності, інтерактивності [4, с. 68].

До розробки та функціонування електронних підручників висувається система технічних, дидактичних, методичних, психологічних, естетичних та ергономічних вимог [1].

Технічні вимоги охоплюють вимоги до апаратного забезпечення (пристроїв), операційних систем і платформ (програмне забезпечення), їх надійності та стійкої працездатності, наявності захисту прав інтелектуальної власності, раціональної затрати ресурсів, вимоги до оформлення документації, що супроводжує електронні засоби навчання, методичних вказівок та інструкцій для педагогів і учнів тощо.

Комплекс дидактичних вимог охоплює стандартні (характерні і для традиційного підручника) та специфічні (обумовлені використанням переваг сучасних інформаційних технологій у створенні та функціонуванні компонентів електронного підручника) вимоги:

1) стандартні:

- науковості (наукова достовірність матеріалів підручника з певної предметної галузі);

- доступності (відповідність змісту, форм подачі навчального матеріалу віковим та індивідуальним особливостям учнів);
- проблемності (вирішення навчальної проблемної задачі сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності);
- наочності (необхідність залучення в навчальний процес різних аналізаторів [полісенсорність]);
- свідомості, самостійності та активізації діяльності учня (осмислений підхід до здобуття знань, самоуправління цим процесом);
- систематичності та послідовності (забезпечення послідовного засвоєння учнями певної системи знань з предмету);

• єдності освітніх, розвиваючих і виховних функцій навчання;

2) специфічні:

- вимога адаптації (індивідуалізація, пристосування процесу навчання до потреб користувача, його рівня знань, умінь та навичок);
- вимога інтерактивності (взаємодія користувача з компонентами посібника, можливість вибору різних варіантів змісту навчального матеріалу, режиму роботи з ним, що базується на діалозі та наявності зворотного зв'язку і передбачає контроль та корекцію дій);
- вимога розвитку інтелектуального потенціалу учня (формування різних стилів мислення [наочно-образного, теоретичного], умінь обробки інформації та її використання, здатності приймати оптимальне рішення);
- вимога квантування, подання навчального матеріалу в компонентах електронного підручника за навчально-модульним принципом (розподіл його на окремі систематичні блоки);
- вимога забезпечення повноти та безперервності дидактичного циклу навчання (електронний підручник повинен надавати можливість виконання всіх ланок процесу навчання та організації засвоєння учнями фрагмента навчального матеріалу).

Методичні вимоги передбачають врахування особливостей певного предмету та використання ефективних методик навчання, що координують пізнавальну діяльність учнів, сприяють організації їх самостійної роботи.

Психологічні вимоги: електронний підручник має створюватися та функціонувати з урахуванням особливостей таких пізнавальних психічних процесів, як відчуття, сприймання, увага, пам'ять, уява, мислення та мовлення.

Ергономічні вимоги стосуються використання електронного підручника відповідно до гігієнічних вимог і санітарних норм роботи з пристроями, відповідності естетичного оформлення, стилю елементів функціональному призначенню підручника.

Організація самостійної роботи як з традиційним, так і електронним підручником географії – це провідний спосіб формування предметної компетенції учнів, інструмент організації їх самоосвітньої діяльності. Робота з підручником передбачає складну аналітико-синтетичну діяльність, в основі якої лежать найважливіші інтелектуальні операції – аналіз, порівняння, виділення

головного, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, що є базою для формування загальнонавчальних умінь і навичок.

Формування умінь самостійної роботи з підручником – це послідовний процес розвитку знань, оволодіння новими способами дій, уміннями та навичками, під час якого учні за завданням педагога та під його керівництвом самостійно здійснюють активну навчально-пізнавальну діяльність на основі використання компонентів навчальної книги. Основою формування умінь самостійної діяльності є оволодіння способами діяльності, алгоритмами у процесі роботи з різними структурними компонентами електронного підручника.

Розглядаючи методичні особливості організації навчального процесу з фізичної географії з використанням електронних підручників, варто зазначити, що робота з цим засобом навчання не виключає загальноприйняту традиційну методика роботи з паперовим підручником, а навпаки – доповнює її новими аспектами, що притаманні інформаційним технологіям. Ефективна методика формування умінь самостійної роботи учнів з електронним підручником з фізичної географії базується на оптимальному поєднанні різних форм діяльності учнів, засобів навчання (підручник на друкованій основі, робочий зошит), використанні різноманітного спектру навчальних прийомів.

Вчитель має обґрунтовано планувати роботу учнів з електронним підручником на кожному з етапів уроку. Недоцільно весь урок заповнювати роботою учнів за комп'ютером, навпаки, необхідно дотримуватись санітарно-гігієнічних норм, згідно з якими 20 хвилин роботи за комп'ютером мають змінюватись іншими видами навчальної діяльності учнів [3, с. 11].

Важливо навчити школярів використовувати електронний підручник як систему знань, що має певну структуру. Адже саме такий підхід забезпечує можливість формувати універсальне вміння роботи з інформацією, що є одним із найважливіших викликів сучасності. На нашу думку, саме електронний підручник є найефективнішим засобом навчання, що вирішує проблему формування умінь самостійної роботи та забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу.

Електронний підручник створює комфортне середовище для навчання завдяки використанню зручного інтерфейсу, що дозволяє учню працювати з компонентами підручника за власною траєкторією, відповідно до своїх інтелектуальних можливостей сприйняття, надає можливість необмеженого повтору складних для засвоєння частин матеріалу. У цих умовах перед педагогом постає завдання скерувати пізнавальну діяльність у напрямі диференціації для повноцінного досягнення запланованих навчальних цілей різними групами школярів.

Пізнавальну мотивацію суб'єктів навчання підтримує та стимулює можливість застосування різноманітних форм подання інформації (текст, гіпертекстові посилання, ілюстрації, анімації, аудіо- та відеоконтент), її швидкого пошуку, наявність зворотного зв'язку. Мультимедійний компонент впливає на емоційно-вольову сферу учня та допомагає зрозуміти особливості різних

географічних об'єктів, процесів та явищ, про які учень має слабкі уявлення. Це звільняє педагога від механічної репродуктивної роботи, що без використання унаочнення є малоефективною, та перетворює його на організатора навчальної діяльності. Завдання для самоконтролю дозволяють школяреві швидко перевірити ґрунтовність засвоєння знань з певної теми.

У межах уроку організація самостійної діяльності учнів зі структурними одиницями електронного підручника з фізичної географії здійснюється для: актуалізації опорних знань та вмінь учнів (з використанням завдань, що містять електронний підручник чи шляхом опитування); вивчення нового матеріалу (за складеним планом та завданнями вчителя); закріплення вивченого матеріалу (учень може порівняти засвоєний матеріал зі змістом теми електронного підручника або виконати певні завдання).

Учні, працюючи з електронним підручником самостійно, можуть використовувати його у якості довідника, для вивчення нового матеріалу, повторення й узагальнення, самоперевірки тощо.

Самостійну роботу з електронним підручником має бути спрямовано на здобуття та застосування географічних знань, умінь та навичок на основі дій, які школярі виконують за сформованими раніше алгоритмами їх здійснення під керівництвом вчителя. Зрозуміти та засвоїти інформацію, що містить цей засіб навчання, допомагають раціонально продумані вчителем прийоми навчальної діяльності. Вони охоплюють:

- аналітико-синтетичну обробку текстового матеріалу з метою виділення найважливіших аспектів теми, ключових понять, встановлення причинно-наслідкових зв'язків;
- складання плану, конспекту, тез, що передбачає згортання інформації за логікою її викладення;
- побудову моделей, які втілюють суттєві властивості географічних об'єктів чи явищ (складання графічно-знакових моделей);
- підготовку відповідей за певним планом, повідомлення, переказу;
- роботу з ілюстративним матеріалом (картами, малюнками, таблицями, схемами, діаграмами, профілями, графіками);
- використання у навчальній діяльності системи запитань і завдань, що передбачені структурою електронного підручника, які можуть розміщуватися на початку теми (для актуалізації опорних знань), по тексту (для координації сприйняття матеріалу з можливістю використання гіпертексту з метою миттєвого контролю засвоєння інформації), у кінці теми (для закріплення, узагальнення вивченого, самоконтролю, використання набутих знань на практиці);
- опрацювання мультимедійного компонента, що активізує сприйняття та осмислення відповідної географічної інформації, зацікавлює учнів за рахунок одночасного задіювання різних аналізаторів.

На даному етапі електронні підручники з географії, які використовують учні, здебільшого є звичайними цифровими копіями паперових підручників, завантаженими з освітніх Інтернет-ресурсів. Ці електронні книги можна за-

рахувати до електронних підручників елементарного рівня, які забезпечують лише візуалізацію змістового наповнення традиційного підручника на комп'ютерному пристрої.

Як приклад реалізації мультимедійних та інтерактивних технологій можна назвати такі електронні підручники з фізичної географії вищих функціональних рівнів:

- навчальний електронний посібник «Загальна географія. 6 клас» (розробник ДНВП «Картографія») [9];
- навчальний електронний посібник «Географія материків і океанів. 7 клас» (розробник ДНВП «Картографія») [7];
- навчальний електронний посібник «Фізична географія України. 8 клас» (розробник ДНВП «Картографія») [13];
- бібліотека електронних наочностей «Географія, 7–11 класи» (розробник ДП «ШПТ») [6] тощо.

Проте існує проблема уніфікації цих розробок, пристосування формату електронних підручників та інших програмних засобів навчального призначення для використання на мобільних пристроях відтворення інформації – планшетах, смартфонах тощо, що мають безліч переваг для їх використання в освітніх цілях.

Упровадження нових інформаційних технологій у навчально-виховний процес з фізичної географії зумовлює докорінні зміни функції педагога, який разом з учнями все більше стає дослідником, програмістом, організатором, консультантом, а це забезпечить можливість вчителям:

- спростити процес планування індивідуальної роботи учня та скоротити час на його підготовку завдяки використанню навчальних програмних засобів;
- сформуванню системи завдань для кожного учня, враховуючи його індивідуальні здібності;
- збільшити обсяг необхідних завдань, скоротивши час на їх вибір і тиражування;
- запропонувати учням додаткову слухову та зорову інформацію;
- здійснювати постійний моніторинг рівня знань та умінь учнів [8].

Саме електронний засіб навчання надає можливість перетворити самотійну роботу на цікаву та зрозумілу, підвищити ефективність сприйняття навчального матеріалу. Створення електронних засобів навчання сприяє доступності навчального матеріалу для всіх бажаючих самостійно опрацювати той чи інший матеріал із будь-якого предмета і забезпечує значну економію часу та зусиль [12].

Висновки. На даному етапі у навчальному процесі з географії робота з електронним підручником має доповнювати традиційну навчальну книгу на друкованій основі та потребує розробки методик його впровадження. Раціональне використання нового покоління засобів навчання – електронних підручників – під час вивчення фізичної географії сприяє формуванню географіч-

ної компетенції та підвищує мотивацію учнів до самостійного здобування нових знань, умінь та навичок. Він забезпечує можливість інтенсифікувати самостійну роботу, адже, працюючи з електронним підручником, можна розширювати обсяг подання інформації, підвищувати ефективність використання позатекстового компонента для самоорганізації та самоконтролю навчальної діяльності.

Література

1. Беляев М. И. Технология создания электронных средств обучения: Образовательное электронное Интернет-издание для педагогов [Электронный ресурс] / [М. И. Беляев, С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун и др.]. – Режим доступа: http://uu.vlsu.ru/files/Tekhnologija_sozdaniya_EHSO.pdf
2. Вембер В. П. Методичні основи проектування та використання електронного підручника з інформатики для загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 / В. П. Вембер ; Нац. пед. унт ім. М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 20 с.
3. Вембер В. П. Методичні основи проектування та використання електронного підручника з інформатики для загальноосвітньої школи : дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 / В. П. Вембер; наук. керівник Н. В. Морзе ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 274 с.
4. Волинський В. П. Інформаційні функції, роль і призначення електронних підручників / В. П. Волинський, О. С. Красовський // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; наук. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2010. – Вип. 10. – С. 113–120.
5. Географія, 7–11 класи: бібліотека електронних наочностей для загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс] ; ред. О. М. Топузов. – К. : ДП «ІПТ», 2008. – 1 електрон.-опт. диск.; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium 800 MHz; 128 Mb RAM; Windows 98. – Назва з титул. екрана.
6. Географія материків і океанів. 7 клас [Електронний ресурс] : навч. електрон. посібн. ; ред. І. Л. Дрогушевська, О. В. Радченко. – К. : Картографія, 2008. – 1 ел.-опт. диск (CD-ROM) : цв., зв. – Систем. вимоги: Pentium 800 MHz; ОЗУ не менше 256 Mb; Windows 98/2000/XP; монітор SVGA 1024x768 highColor. – Назва з етикетки диска.
7. Європіна І. О. Навчальні електронні посібники з географії як приклад реалізації нових технологій навчання [Електронний ресурс] / І. О. Європіна, С. В. Капустенко, В. І. Остроух, В. В. Радченко // Вісник геодезії та картографії. – 2014. – № 2. – С. 41–45. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/vgtk_2014_2_14.pdf
8. Загальна географія. 6 клас : навч. електрон. посібн. [Електронний ресурс] ; ред. І. О. Європіна, В. І. Остроух. – К. : ДНВП «Картографія», 2011. – 1 електрон.-опт. диск.; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium 800 MHz; 256 MbRAM; Windows 98, 2000, XP. – Назва з контейнера.
9. Загальна методика навчання географії : підручник / О. М. Топузов, В. М. Самойленко, Л. П. Вішнікіна. – К. : ДНВП «Картографія», 2012. – 512 с.
10. Коваль В. С. Особливості створення та використання електронних підручників з фізики / В. С. Коваль // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2014. – Вип. 14. – С. 271–277.
11. Смолінчук Л. С. Текстовий блок електронного підручника як чинник формування та контролю знань студентів / Л. С. Смолінчук // Проблеми сучасного під-

ручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; наук. ред. – О. М. Топузov]. – К. : Педагогічна думка, 2010. – Вип. 10. – С. 107–113.

12. Фізична географія України. 8 клас : навч. електрон. посібн. ; ред. С. В. Капустенко, В. І. Остроух. – К. : ДНВП «Картографія», 2011. – 1 електрон.-опт. диск; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium 800 МГц; 256 МbRAM; Windows 98, 2000, XP. – Назва з контейнера.

References

1. Beljaev M. I. Tehnologija sozdaniya jelektronnyh sredstv obuchenija: Obrazovatel'noe jelektronnoe Internet-izdanie dlja pedagogov [Elektronnyj resurs] / M. I. Beljaev, S. G. Grigor'ev, V. V. Grinshkun i dr. – Rezhim dostupa: http://uu.vlsu.ru/files/Tekhnologija_sozdaniya_EHSO.pdf

2. Vember V. P. Metodychni osnovy proektuvannja ta vykorystannja elektronnoho pidruchnyka z informatyky dlja zaghaljnoosvitnjoi shkoly : avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja kand. ped. nauk : 13.00.02 / V. P. Vember ; Nac. ped. unt im. M. P. Draghomanova. – K., 2008. – 20 s.

3. Vember V. P. Metodychni osnovy proektuvannja ta vykorystannja elektronnoho pidruchnyka z informatyky dlja zaghaljnoosvitnjoi shkoly : dys. ... na zdobuttja nauk. stupenja kand. ped. nauk : 13.00.02 / V. P. Vember ; nauk. kerivnyk N. V. Morze ; Nac. ped. un-t im. M. P. Draghomanova. – K., 2008. – 274 s.

4. Volynskij V. P. Informacijni funkciji, rolj i pryznachennja elektronnykh pidruchnykiv // Problemy suchasnogo pidruchnyka : zb. nauk. pracj / [red. kol. ; nauk. red. – О. М. Топузov] / V. P. Volynskij, O. S. Krasovskij. – К. : Pedagoghichna dumka, 2010. – Vyp. 10. – S. 113–120.

5. Gheoghrafija, 7–11 klasy: biblioteka elektronnykh naochnostej dlja zaghaljnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Elektronnyj resurs] ; red. O. M. Topuzov. – К. : DP «IPIT», 2008. – 1 електрон.-опт. диск.; 12 см. – System. vymoghy: Pentium 800 МГц; 128 Mb RAM; Windows 98. – Nazva z tytul. ekrana.

6. Gheoghrafija materykiv i okeaniv. 7 klas [Elektronnyj resurs] : navch. електрон. posibn. ; red. I. L. Droghushevsjka, O. V. Radchenko. – К. : Kartoghrafija, 2008. – 1 ел.-опт. диск (CD-ROM) : cv., zv. – System. vymoghy: Pentium 800 МГц; OZU ne menshe 256 Mb; Windows 98/2000/XP; monitor SVGA 1024kh768 high Color. – Nazva z etykety dyska.

7. Jevropina I. O. Navchaljni elektronni posibnyky z gheoghrafiji jak pryklad realizacij novykh tekhnologij navchannja [Elektronnyj resurs] / I. O. Jevropina, S. V. Kapustenko, V. I. Ostroukh, V. V. Radchenko // Visnyk gheodeziji ta kartoghrafiji. – 2014. – № 2. – S. 41–45. – Rezhym dostupa: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/vgtk_2014_2_14.pdf

8. Zaghaljna gheoghrafija. 6 klas : navch. електрон. posibn. [Elektronnyj resurs] ; red. I. O. Jevropina, V. I. Ostroukh. – К. : DNVP «Kartoghrafija», 2011. – 1 електрон.-опт. диск.; 12 см. – System. vymoghy: Pentium 800 МГц; 256 Mb RAM; Windows 98, 2000, XP. – Nazva z kontejnera.

9. Zaghaljna metodyka navchannja gheoghrafiji : pidruchnyk / O. M. Topuzov, V. M. Samojlenko, L. P. Vishnikina. – К. : DNVP «Kartoghrafija», 2012. – 512 s.

10. Kovalj V. S. Osoblyvosti stvorennja ta vykorystannja elektronnykh pidruchnykiv z fizyky // Problemy suchasnogo pidruchnyka : zb. nauk. pracj / [red. kol. ; gholov. red. – O. M. Topuzov]. – К. : Pedagoghichna dumka, 2014. – Vyp. 14. – S. 271–277.

11. Smolinchuk L. S. Tekstovij blok elektronnoho pidruchnyka jak chynnyk formuvannja ta kontrolju znanj studentiv / L. S. Smolinchuk // Problemy suchasnogo

pidruchnyka : zb. nauk. pracj / [red. kol. ; nauk. red. – O.M. Topuzov]. – K. : Pedagogichna dumka, 2010. – Vyp. 10. – S. 107–113].

12. Fizychna gheoghrafija Ukrajiny. 8 klas : navch. elektron. posibn. ; red. S.V. Kapustenko, V.I. Ostroukh. – K. : DNVP «Kartoghrafija», 2011. – 1 elektron.-opt. dysk; 12 sm. – System. vymogyh: Pentium 800 MHz; 256 Mb RAM; Windows 98, 2000, XP. – Nazva z kontejnera.

Покась Л. А., Слеза Н. В.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ЭЛЕКТРОННЫМ УЧЕБНИКОМ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИЧЕСКОЙ ГЕОГРАФИИ

В научной публикации анализируются методические аспекты формирования умений самостоятельной работы учащихся с электронным учебником физической географии, который углубляет функции обычного учебника на печатной основе. Рассмотрены преимущества электронного учебника в обучении, определены его ключевые характеристики и особенности использования учениками для формирования умений самостоятельной работы. Определено, что электронный учебник расширяет объемы подачи информации, повышает эффективность использования внетекстового компонента для самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности.

***Ключевые слова:** самостоятельная работа, процесс формирования умений, электронный учебник, физическая география.*

Pokas' L., Sloza N.

FORMATION OF INDEPENDENT WORK SKILLS WITH ELECTRONIC TEXTBOOK IN STUDYING PHYSICAL GEOGRAPHY

This scientific publication analyzes methodological aspects of pupils' independent work abilities formation with electronic textbook in studying physical geography. An effective methodology of independent work skills formation with an electronic textbook on physical geography is based on the optimal combination of various forms of pupils' activity, means of training, use of a diverse range of educational techniques. Electronic textbook expands the possibilities for self-organization and self-learning educational activity. The key characteristics of electronic textbook and features of its use by students are identified. The principles of the creation, levels of implementation, requirements for the design, and functional advantages of electronic textbooks on the printed books are highlighted. The structure and components of the actions which are the basis of independent work skills formation are examined.

***Keywords:** independent work, the formation of skills, an electronic textbook, physical geography.*

ОСОБЛИВОСТІ ДОБОРУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДО ЗМІСТУ ПОСІБНИКІВ ЕЛЕКТИВНИХ КУРСІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Т. К. Полонська,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

У статті розглядається проблема добору навчального матеріалу до змісту посібників елективних курсів з іноземних мов для старшої (профільної) школи, що входять до складу філологічного профілю, розширюють і поглиблюють його додатковою профільно-орієнтованою інформацією в порівнянні з чинними підручниками для профільного рівня. Особливу увагу приділено тексту як основній одиниці профільно-орієнтованого навчання іноземної мови (зокрема, текстам для вивчального, ознайомлювального і переглядового читання; принципам і критеріям добору текстів для елективних курсів).

Ключові слова: *іноземна мова, профільно-орієнтоване навчання, елективні курси, зміст посібника, добір навчального матеріалу.*

Постановка проблеми. У зв'язку з інтеграцією України до єдиного європейського освітнього простору посилюється процес модернізації вітчизняної шкільної освіти в цілому та іншомовної зокрема. Навчальний предмет «іноземна мова» відіграє одну з провідних ролей у розширенні освітнього світогляду учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) завдяки міждисциплінарному предметному змістові та інтегративності цілей навчання іноземної мови. Вивчення іноземної мови є ефективним засобом соціалізації, самовираження, інтелектуального, емоційного і морального розвитку особистості. Одним із важливих і обов'язкових компонентів профільного навчання є елективні курси (або курси за вибором), які поглиблюють і модифікують зміст профільного курсу іноземної мови з метою його засвоєння на рівні, необхідному для задоволення різноманітних пізнавальних інтересів старшокласників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Не зважаючи на зростаючу кількість публікацій з питань профільного навчання іноземних мов у старшій школі засобами елективних курсів, лише незначна їх кількість стосується окремих аспектів добору навчального матеріалу до змісту елективних курсів з іноземних мов (М. О. Столба – загальні принципи добору змісту профільного навчання іноземної мови в межах елективних курсів; Г. І. Вороніна – критерії добору текстів до елективних курсів; А. О. Колесников – добір змісту навчання для елективного курсу «Німецька мова в туристичній індустрії»; В. В. Сафонова і П. В. Сисоєв – добір і розподіл тематики елективних курсів із культурознавства Британії та США. Що ж стосується специфіки добору на-

вчального матеріалу до змісту посібників елективних курсів з іноземних мов для старшої школи ЗНЗ у порівнянні зі змістом підручників для профільного рівня, то це питання залишилося поза увагою дослідників.

Формулювання мети статті. Мета статті полягає у визначенні особливостей та критеріїв добору навчального матеріалу до змісту посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів старшої (профільної) школи ЗНЗ у порівнянні зі змістом навчальних матеріалів чинних підручників для профільного рівня.

Виклад основного матеріалу. Елективні курси з іноземних мов – це обов’язкові навчальні курси, що є засобами забезпечення варіативного компонента змісту навчання, входять до складу філологічного напрямку (профіль – іноземна філологія) і реалізуються за рахунок шкільного компонента навчального плану. Це демонструє невіддільність змістового наповнення елективних курсів від змісту загальної шкільної іншомовної освіти. Елективні курси разом із профільним предметом забезпечують наступність змісту загальної і професійної освіти та вмотивований вибір старшокласниками своєї професійної освіти і майбутньої діяльності, пов’язаної зі знанням іноземної мови.

Зміст елективних курсів, поглиблюючи теоретичну профільну підготовку, сприяє оволодінню учнями ширшими знаннями практичного і прикладного характеру з профілюючого предмета «іноземна мова», елементами професійно важливих якостей з обраного профілю, підвищенню рівня сформованості універсальних загальнонавчальних умінь, закріпленню навичок володіння ключовими компетентностями. Отже, елективні курси мають містити новий для школярів навчальний матеріал або ж нові види і способи діяльності за предметним змістом.

У зв’язку з цим виникає потреба в забезпеченні старшокласників, які обрали іноземну мову для поглибленого оволодіння окремими аспектами своєї майбутньої професії, відповідними навчальними посібниками, які мають розширити межі підручників з іноземних мов для ЗНЗ, містити новітню додаткову і довідкову інформацію з певного напрямку (профілю). Такі посібники передбачають використання дидактично, психологічно та методично доцільно дібраних методів, форм і видів навчання, що узгоджуються як із сучасними підходами до навчання іншомовного спілкування, так і з профілізацією його змісту залежно від обраного профілю навчання.

Базові, профільні та елективні курси виконують різні функції в системі профільного навчання, відповідно, мають істотні відмінності в цілях і змісті. Мінімальний рівень змісту базових курсів та основні напрями і теми профільних предметів встановлюються державним освітнім стандартом, тоді як тематика і зміст елективних курсів визначається учителем і затверджується адміністрацією ЗНЗ.

Профілізація іноземної мови зумовлює розширення і поглиблення змісту її навчання. За своїми *кількісними* (обсяг) і *якісними* (глибина) *показниками*

він значно відрізняється від базового загальноосвітнього курсу. Щодо *кількісних показників*, то він має містити більший обсяг інформації з тематики спілкування, а також може включати додаткові відомості з різних сфер іншомовної освіти.

Порівняно зі змістом базового предмета в елективних курсах збільшується кількість тем, видів і типів текстів з орієнтацією на профіль навчання і майбутню професію, відбувається розширення світогляду учнів у зв'язку з обраним профілем. Елективний курс відображає якісну відмінність від профільного, не дублюючи його змісту. Добір матеріалів до змісту навчальних посібників елективних курсів залежить від його цілей і завдань: поглиблення або розширення профільного курсу, здійснення міждисциплінарної інтеграції, реалізації прикладної спрямованості навчання в межах профілю (тобто орієнтація навчання на засвоєння елементарних основ майбутньої професійної діяльності) тощо. Зміст елективних курсів має поглибити професійний інтерес старшокласників, допомогти їм вирішити проблеми професійного самовизначення, побачити спектр професій, які можна здобути в перспективі.

Добір змісту елективного курсу потребує використання як морфологічно-го, так і функціонального аналізу. При морфологічному аналізі з'ясовується взаємозв'язок предметного змісту елективного курсу зі змістом базових і профільних курсів із культурологічних, компетентнісних, наукових і професійних позицій. Аналіз функцій навчального змісту свідчить, що зміст повинен відображати опис навчальних об'єктів, процесів і явищ, їх якісне пояснення, усвідомлення та розуміння як на теоретичному рівні, так і на рівні практичного перетворення дійсності.

Зміст навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів старших класів має забезпечити поглиблене і професійно зорієнтоване оволодіння предметом (досягнення рівня іншомовної комунікативної компетентності за шкалою, рекомендованою європейськими стандартами), створити умови для врахування їхніх індивідуальних особливостей, інтересів, мотивів, здібностей, намірів для формування чіткого орієнтування на певний вид майбутньої професійної діяльності, пов'язаної зі знанням іноземної мови.

Підґрунтям для добору навчальних матеріалів до змісту посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів 10–11-х класів ЗНЗ виступають компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, особистісно орієнтований і культурологічний підходи.

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (освітня галузь «Мови і літератури») чітко визначає зміст іншомовної освіти на базовому і профільному рівнях, який виражено у предметних компетентностях: мовленнєвій, мовній (лінгвістичній), соціокультурній і діяльнісній [2].

Компоненти змісту навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов визначаються відповідно до зазначених вище компетентностей у трьох аспектах: предметному, процесуальному і мотиваційному [4, с. 58–61].

Предметний аспект змісту елективних курсів включає такі компоненти: сфери спілкування; теми спілкування; ситуації спілкування; тексти, що слу-

гують практичною основою для оволодіння іноземною мовою; соціокультурний матеріал (культуроснавчий, країнознавчий, лінгвокраїнознавчий); мовні знання й навички.

Складниками *процесуального аспекту* змісту елективних курсів є: мовленнєві навички й уміння; компенсаційні вміння; навчальні вміння, пов'язані з інтелектуальними процесами; навчальні вміння, пов'язані з організацією навчальної діяльності.

Мотиваційний аспект включає пізнавальні й соціальні мотиви. Пізнавальний мотив є домінуючим у загальній структурі мотивації, оскільки він визначає навчальну діяльність і формування ставлення до неї.

Вибір і визначення обсягу предметного змісту елективного курсу (*про що говорити, читати, писати, слухати*) здійснюється відповідно до навчальної програми елективних курсів, пізнавальних і комунікативних завдань. Тематика спілкування повинна відповідати реальним інтересам і можливостям старшокласників, їхнім потребам, бути особистісно значущою для них, створювати умови для виявлення творчої активності та самостійності, сприяти соціалізації й адаптації, надавати можливість для вибору індивідуального освітнього шляху, усвідомленого професійного самовизначення.

Засадами для вибору тем спілкування слугують потреби і мотиви школярів у відповідній сфері, у якій здійснюється навчання. У тематику елективних курсів до особистісної, публічної та освітньої сфер спілкування додається професійно орієнтована. Визначення тем здійснюється згідно з критеріями комунікативної цінності (потреби) для усного й письмового спілкування, освітньої та виховної значущості, доступності й відповідності навчальному та життєвому досвіду, інтересам і віку школярів.

Зміст навчальних посібників елективних курсів вимагає спеціальних тем, які були б наближеними до майбутніх життєвих потреб старшокласників. У зв'язку з цим передбачається використання відповідних матеріалів у вигляді текстів для читання й аудіювання, творчих комунікативних завдань, які задовольняли б комунікативні наміри учнів у межах обраного ними профілю.

Особистість старшокласника спрямована на майбутню професійну діяльність. Це сприяє розвитку професійних інтересів, прагненню до засвоєння інформації про об'єкт їхнього підвищеного інтересу тощо. У зв'язку з цим виникає необхідність у виділенні в межах предметного аспекту окремої сфери спілкування, у якій зміст спілкування адекватно відображав би професійний напрям розвитку особистості старшокласника.

Для задоволення комунікативних потреб старшокласників з їхніми прогнозами на майбутню професійну діяльність значну роль відіграють навчально-мовленнєві ситуації, які диференціюються як за змістом, так і за умовами прогнозованого їх використання (наприклад, досвід майбутньої професійної діяльності).

Соціально і педагогічно доцільною тенденцією розвитку іншомовної освіти у старших класах є посилення культурологічного контексту змісту навчан-

ня. Важливим елементом змісту культурологічного спрямування навчання є енциклопедичні та фонові знання.

Енциклопедичні знання (ознайомлення з культурою країни, мова якої вивчається), що здобуваються на уроках іноземної мови в середній школі, продовжують поповнюватися й удосконалюватися у процесі знайомства з елективними курсами з іноземних мов.

Культурологічні фонові знання (знання реалій, прийнятих у спілкуванні в країні, мова якої вивчається) є невід'ємним складником змісту навчальних посібників елективних курсів. Вони передбачають знання учнями загальноприйнятих у країні, мова якої вивчається, найтипівіших норм поведінки (етикету) або комунікативних моделей поведінки; знання культурних реалій. Культурологічна спрямованість змісту навчальних посібників елективних курсів, насичення інформацією про історію, побут і культуру народу – носія мови, що вивчається, умотивовує роботу старшокласників, забезпечує зростання їхньої зацікавленості до виконання комунікативної діяльності, а, отже, сприяє підвищенню ефективності та результативності навчання.

Сучасні лінгводидакти вважають текст основною одиницею профільно-орієнтованого навчання іноземної мови. Добір текстів до навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов пропонуємо здійснювати на основі критеріїв, запропонованих Г.І. Вороніною [1]:

1. *Автентичність*. Автентичні тексти запозичаються безпосередньо з повсякденної комунікативної практики носіїв мови і є зразками реальної комунікації. Вони містять найуживаніші мовні й мовленнєві засоби. Автентичні тексти сприяють розвитку комунікативної культури та соціокультурною освіченості учнів.

2. *Інформативність*. Тексти, що пропонуються школярам, є джерелом особистісної та професійно важливої інформації. Вони повинні містити нову інформацію з точки зору їхньої майбутньої професійної діяльності.

3. *Пізнавальна цінність*. Зміст текстів елективних курсів повинен бути особистісно вмотивованим, функціонально-орієнтованим і комунікативним. Інформація текстів розширює загальнокультурний і соціокультурний світогляд старшокласників, сприяє розвитку пам'яті та мислення, почуттів, емоцій.

4. *Проблемність*. Текст має містити проблемну ситуацію, яку учні повинні розв'язати й обґрунтувати в ході виконання творчих завдань.

5. *Міжкультурна спрямованість* передбачає, що темою текстового матеріалу стає інша культура. Школярі спізнають дійсність країни, мова якої вивчається, інші соціальні зразки поведінки.

6. *Прагматичність тексту* полягає в тому, що мовні й мовленнєві засоби, що містяться в ньому, є практично значущими та вживаними в реальному спілкуванні іноземною мовою.

7. *Функціональність*. Цей критерій дозволяє дібрати лексичні одиниці для продуктивного і рецептивного засвоєння в ході розв'язання комунікативних завдань у професійних ситуаціях спілкування.

До перерахованих критеріїв, на наш погляд, варто додати ще один – *відповідність змісту текстів віковим особливостям та інтересам учнів*. Це означає, що тексти повинні відповідати інтелектуальному рівневі розвитку старшокласників, бути значущими для них, задовольняти їхні емоційні та пізнавальні запити.

Автентичність, серед інших критеріїв добору іншомовного навчального матеріалу, є головною вимогою, що висувається Радою Європи до навчальних текстів і матеріалів. Як зазначено в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, автентичний текст є «центром будь-якого акту мовленнєвого спілкування, зовнішньою предметною з'єднувальною ланкою між тим, хто продукує, і тим, хто сприймає, не залежно від того, спілкуються вони безпосередньо чи на відстані» [3, с. 93].

На основі аналізу низки праць різних дослідників проблеми автентичності текстів, зокрема Р. П. Мільруда, О. В. Носонович, М. Р. Vreen, W. Y. Lee, К. Mogtow та ін., нами було виокремлено п'ять критеріїв добору автентичних текстів (АТ), а саме:

- 1) відповідність змісту АТ і теми, що вивчається;
- 2) наявність в АТ соціальної значущості та проблемності;
- 3) урахування морально-етичного аспекту у виборі тем і формулюванні запитань, що виносяться на обговорення у групі;
- 4) актуальність тематики АТ;
- 5) урахування вікових особливостей учнів.

Важливу роль відіграють тексти, пов'язані з тематикою елективних курсів, із спеціалізацією профілю та специфікою майбутньої професії. Розширюється різноманітність текстів, призначених для різних видів читання: *ознайомлювальне* (із розумінням основного змісту тексту); *переглядове/вибіркове* (із метою пошуку необхідної інформації, чи інформації, яка цікавить учня); *вивчальне* (із повним розумінням змісту тексту).

Для *ознайомлювального читання* добираються автентичні матеріали, які містять інформацію про побут, традиції, культуру, історію країни, мова якої вивчається. За видами жанрів тексти можуть бути художніми, науково-популярними (статті з газет, журналів), прагматичними (програми телебачення, оголошення, афіші, меню, вивіски, телефонні довідники, плани міст, розклади руху транспорту тощо).

Організація *переглядового читання* потребує добору тематично пов'язаних текстів (декілька оголошень, рецептів, програм телебачення, інших прагматичних матеріалів), з яких слід вибрати ті, що відповідають заданим параметрам пошуку.

Матеріалом для *вивчального читання* служать пізнавальні тексти (нескладні автентичні або адаптовані тексти різних жанрів: науково-популярні, публіцистичні, художні, а також тексти прагматичного характеру: інструкції, кулінарні рецепти тощо), що містять значущу для учнів інформацію, мовні та смислові труднощі.

У навчальних посібниках елективних курсів з іноземних мов перевага має надаватись ознайомлювальному і переглядовому читанню. За рахунок більш детального й глибокого опрацювання іншомовного тексту відбувається розвиток навчально-пізнавальних умінь старшокласників.

Особлива увага приділяється розвитку вмінь *інтерпретації текстів*. На відміну від базового рівня у процесі засвоєння змісту елективного курсу розвиваються вміння інтерпретувати лінгвістичні та культурознавчі факти в текстах. Профільний рівень передбачає також формування і розвиток умінь інтерпретувати лінгвокраїнознавчі реалії та фонову лексику. Старшокласники повинні бути знайомі зі *стилістичною різноманітністю текстів* і вміти визначати ознаки того чи іншого стилю.

Окрім текстового компонента, важливу роль у змісті навчальних посібників елективних курсів відіграє позатекстовий компонент, до якого віднесено: а) апарат організації засвоєння (запитання і завдання); інструктивні матеріали (пам'ятки, зразки прикладів, алгоритмів тощо); таблиці; підписи-пояснення до ілюстративного матеріалу; вправи; б) ілюстративний матеріал (фотографії, репродукції, малюнки, картки, креслення тощо); в) апарат орієнтування (зміст, вступ, графічні символи, покажчики, бібліографія).

Розроблення змісту елективного курсу та добір навчальних матеріалів до посібника передбачає складання глосарію, тобто базового термінологічного двомовного словника лексичних одиниць, які учні повинні засвоїти у процесі знайомства з курсом.

Добір навчальних матеріалів до змісту посібників елективних курсів здійснюється на основі принципів профільного навчання іноземних мов:

- *варіативності та альтернативності* (освітніх програм, технологій навчання і навчально-методичного забезпечення);
- *наступності та неперервності* (між допрофільною підготовкою і профільним навчанням);
- *гнучкості* (змісту і форм організації профільного навчання, забезпечення можливості зміни профілю);
- *діагностико-прогностичної реалізованості* (виявлення здібностей учнів до їхньої обґрунтованої орієнтації на профіль навчання);
- *міжпредметної інтеграції* (реалізується в інтегрованому змісті навчальних предметів);
- *соціокультурної/міжкультурної комунікативно-когнітивної спрямованості навчання* (мовленнєвий і культурний розвиток особистості засобами іноземної мови);
- *урахування та розвитку професійної орієнтації старшокласників* за рахунок надання їм можливості поглибленого вивчення іноземної мови, виходячи з їхніх професійних намірів;
- *інтенсифікації мовленнєвої та соціальної взаємодії школярів* засобами іноземної мови;
- *опори на наявний досвід навчання*;

• *продуктивності*, який спрямовує на вдосконалення матеріальних продуктів навчальної діяльності старшокласників і нематеріальних (у формі прийняття смислового рішення, приросту знань, навичок і вмій, духовних якостей у плані освіти, виховання й розвитку).

Висновки. Добір навчальних матеріалів до змісту посібників елективних курсів з іноземних мов, здійснений відповідно до зазначених вище підходів, принципів і критеріїв має забезпечити: оволодіння учнями рівнем комунікативної компетентності, визначеним навчальною програмою відповідно до шкали європейських стандартів; паралельне і взаємопов'язане навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, кожен з яких є водночас метою і засобом навчання; формування в учнів соціокультурної компетентності через використання відповідних текстових та ілюстративних матеріалів, сприяння вихованню толерантного ставлення і поваги до культури, звичаїв, способу життя країни, мова якої вивчається; реалізацію культурологічного підходу до навчання тощо.

Література

1. Воронина Г. И. Современное состояние преподавания иностранного языка в средней школе и основные направления деятельности по обновлению содержания обучения данному предмету / Г. И. Воронина // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 7–8.

2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти: постановою Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1392 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-n/page>

3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. докт. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

4. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів : навч.-метод. посіб. / [В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай та ін.] ; за наук. ред. В. Г. Редька. – К. : Пед. думка, 2013. – 360 с.

References

1. Voronina G. I. Sovremeniye sostoiianie prepodovaniya inostrannogo yazyka v srednei shkolie i osnovnyie napravleniia deiatelnosti po obnovlieniui sodержaniia obuchenii dannomu predmetu (The current state of foreign language teaching in secondary school and main directions of activities to reconstruct this subject content / G. I. Voronina // Innostrannyye yazyki v shkole. – 1991. – № 3. – S. 7–8.

2. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednnoi osvity (State Standard for the basic and complete secondary education): zatverdzheno postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23.11.2011 r. № 1392. – [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-n/page>

3. Zahalnoievropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment) / Nauk. red. ukr. vyd. dokt. pед. nauk, prof. S. Yu. Nikolaieva. – K. : Lenvit, 2003. – 273 s.

4. Lihvodydaktychni zasady navchannia inozemnoi movy uchniv starshykh klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv (Linguodidactic basis of teaching foreign language

for the students of upper grades in secondary educational institutions) : navch.-metod. posib. / [V. H. Redko, T. K. Polonska, N. P. Basai ta in.] ; za nauk. red. V. H. Redka. – K. : Ped. dumka, 2013. – 360 s.

Полонская Т. К.

ОСОБЕННОСТИ ОТБОРА УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА К СОДЕРЖАНИЮ ПОСОБИЙ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается проблема отбора учебного материала к содержанию пособий элективных курсов по иностранным языкам для старшей (профильной) школы, которые входят в состав филологического профиля, расширяют и углубляют его дополнительной профильно-ориентированной информацией по сравнению с действующими учебниками для профильного уровня. Особое внимание уделено тексту как основной единицы профильно-ориентированного обучения иностранному языку (в частности, текстам для изучающего, ознакомительного и просмотрового чтения; принципам и критериям отбора текстов для элективных курсов).

Ключевые слова: иностранный язык, профильно-ориентированное обучение, элективные курсы, содержание пособия, отбор учебного материала.

Polonska T.

SPECIAL FEATURES OF EDUCATIONAL MATERIAL SELECTION TO CONTENT OF ELECTIVE COURSES MANUALS IN FOREIGN LANGUAGES FOR STUDENTS OF PROFILE SCHOOL

The article deals with the problem of educational material selection to the content of elective courses manuals in foreign languages for a high (profile) school, which are the components of philological profile, extend and deepen its additional profile-oriented information in comparison with operating textbooks for a profile level. Special attention is paid to the text as a basic unit of profile-oriented teaching foreign languages (to texts for intensive reading, reading for gist, scanning reading; to principles and criteria of texts selection for elective courses). A number of themes, forms and types of texts oriented on learning profile and future profession is increased in foreign languages elective courses compared with the content of basic subject. The ground for content selection of elective courses in foreign languages to high school students are competence, communicative, individual-oriented and cultural approaches.

Keywords: foreign language, profile-oriented education, elective courses, manual's content, selection of educational material.

ОСОБЛИВОСТІ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ШКІЛ У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА

З. О. Полянничко,

учитель вищої категорії, старший учитель

У статті розглянуто роль та місце електронних підручників (е-підручників) в освітньому процесі, подано типологію, досліджено функції й особливості, визначено критерії якості електронних підручників для шкільної освіти у Республіці Польща. Визначено, що зміст, структура та функціонування е-підручників мають сприяти індивідуалізації освіти і неперервному навчанню, а також задовольняти освітні потреби вчителів та учнів.

Ключові слова: *електронний підручник, критерії якості, типологія е-підручників, функції е-підручників, особливості е-підручників для шкіл.*

Постановка проблеми. У 2010 р. Радою у справах інформатичної освіти і медіаосвіти при Міністерстві освіти Польщі було видано «План напрямків діяльності у навчанні дітей та молоді і функціонуванні школи в інформаційному суспільстві. Нові технології в освіті» [1]. Цей документ став практичним результатом Лісабонської стратегії формування інформаційного суспільства та пріоритетних спрямувань Національного плану інформатизації на 2007–2010 рр. (Dz. U. Nr 61 – 3694 – Poz. 415) у галузі освіти з метою створення умов для життя дітей та молоді в інформаційному суспільстві завдяки оптимальному використанню інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Одним із стратегічних напрямів визнано розроблення якісних освітніх ресурсів. Основні зміст, структура та функціонування освітніх ресурсів, особливо на електронних носіях інформації, мають сприяти індивідуалізації освіти і неперервному навчанню, а також задовольняти освітні потреби вчителів та учнів. Зокрема, однією з функцій електронних освітніх ресурсів є встановлення індивідуальних шляхів розвитку навчання впродовж усього життя. Електронні ресурси повинні бути розміщені на навчальній платформі, що поєднує в собі функції доступу, управління та організації навчального процесу [1, с. 17].

Аналіз літератури з проблеми дослідження. Наразі в Польщі відбувається інтенсивний процес інформатизації шкільної освіти, створення та впровадження е-підручників саме для учнів і вчителів основної школи, гімназії та ліцею. Проблеми розробки і застосування е-підручників в освіті особливу увагу приділяють у своїх працях польські учені, зокрема Мачей М. Сисло (*Maciej M. Sysło*), Анна Беата Квятковська (*Anna Beata Kwiatkowska*), Марія Плебанська (*Maria Plebańska*), Роман Лоренц (*Roman Lorens*), Кшиштоф Воеводчик (*Krzysztof Wojewodźcic*), Барбара Колоджейчак (*Barbara Kołodziejczak*), Войцех Ковалевські (*Woicich Kowalewski*), Кристіна Мезер-Брелінська (*Krystyna Mezer-Brelińska*) та інші.

За даними дослідження, проведеного міжнародною компанією Young Digital Planet, що надає послуги з електронного інтерактивного навчання та застосування ІКТ в освітньому процесі, серед респондентів – учителів різних шкільних предметів у Республіці Польща (49 % вчителів початкової школи, 29 % вчителів загальноосвітніх шкіл, 22 % вчителів середніх шкіл разом серед 1 022 випробовуваних) – лише 49 % використовують у професійній діяльності окремі елементи дистанційного навчання, 51 % респондентів ніколи не користувався електронними засобами навчання. Однак 87 % респондентів хотіли б використовувати у своїй роботі платформи електронного навчання, електронні підручники, словники, глосарії, тренажери. Вчителі найчастіше використовують електронні навчальні матеріали з інформаційних джерел мережі Інтернет або навчальні матеріали, що можуть бути відображені на мультимедійному проекторі [5, с. 40–47].

Формулювання цілей статті і постановка завдань. Основною ціллю даної статті є визначення ролі електронних підручників (ЕП) у навчальному процесі, дослідження типів, функцій, характерних особливостей, критеріїв якості електронних підручників для шкіл Республіки Польща.

Виклад основного матеріалу. Вчені розглядають електронний підручник як один із основних електронних освітніх ресурсів, що використовуються у освітньому процесі [2, с. 39]. Польські науковці використовують різні терміни для визначення підручника в електронному форматі: «електронна книжка», «мультимедійний підручник», «гіперкнижка». Найпоширеніший термін – «е-підручник» (польськ. – *e-podręcznik*) [4, с. 2]. ЕП є мультимедійним додатком, створеним за допомогою однієї з багатьох мультимедіа- або веб-технологій (PHP, Ajax, CSS, Flash, Java 2, HTML та ін.), з гіпертекстовою системою, що потребує полісенсорного відбору інформації з акцентом на аудіовізуальне сприйняття [2, с. 40].

Завдяки Поправці від 18.07.2011 р. до Розпорядження міністра освіти Республіки Польща «Про дозвіл на використання в школах і дошкільних установах навчальних планів і програм та введення в експлуатацію шкільних підручників» (Dz. Ustaw. Nr 89, poz. 730) стало можливим використання шкільного підручника у двох форматах, тобто в традиційному (паперовому) та електронному, або лише в електронному форматі. Е-підручники можуть розміщуватися на носіях даних або у мережі Інтернет. Така різноманітність зумовлює безліч інтерпретацій функціональних особливостей і критеріїв якості електронного підручника.

До основних функцій ЕП можна зарахувати такі: інформаційну (надання учневі істотної інформації за допомогою ЕП, який виступає додатковим, але не єдиним джерелом інформації); дослідницьку (ЕП стимулює учня до подальшого пошуку й самостійного розв'язання проблем наукового характеру); практичну (можливість застосовувати теоретичні знання у практичних цілях); самоосвітню (за допомогою ЕП учень активно використовує власні навички самонавчання) [2, с. 39].

Електронний підручник і його структура змінюються із розвитком інформаційно-комунікаційних технологій. Польські науковці стверджують, що для того, щоб скористатися багатством мультимедіа, потрібно розробити концепцію або модель електронного підручника, яка відрізняється від паперового еквіваленту за такими характеристиками:

- ЕП пов'язаний з новим типом носія цифрової інформації;
- ЕП створює інтерактивність, що не обмежена в часі та просторі;
- ЕП має суттєвий інформаційний потенціал [3, с. 184].

Зрозуміло, що е-підручник як засіб навчання має, насамперед, характеризуватися об'єктивністю, узгодженістю, прозорістю викладення інформації та можливістю її швидкого оновлення. Серед важливих особливостей ЕП, що використовуються для шкіл у Польщі, варто зазначити комунікативну спрямованість; наявність мультимедійних елементів, що полегшують роботу з ним, і графічних об'єктів (ілюстрації, фотографії, карти, таблиці, які зрозумілі й корисні для учня); тематичний підбір для практичного застосування знань та вмінь. ЕП має відповідати вимогам друкованого підручника і дидактичним принципам, таким як доцільність використання у навчанні, системність, активність та індивідуалізація навчання [6, с. 40].

Польські вчені виокремлюють такі критерії якості ЕП для застосування у шкільному освітньому процесі:

1) мультимедійність – використання мультимедійних елементів, таких як гіпертекст, відео- та аудіоряд, анімація, симуляція тощо;

2) інтерактивність – використання діалогових систем, що забезпечують контроль та самоконтроль, реалізують функцію самонавчання;

3) технічна доступність – можливість використовувати ЕП на різних пристроях (персональний комп'ютер, ноутбук, нетбук, планшет, смартфон або інтерактивна дошка);

4) можливість друку контенту або окремих фрагментів електронного підручника – учень може надрукувати будь-яку зазначену вчителем частину або фрагмент е-підручника (вправу, тест, лекційний матеріал тощо) і виконувати завдання самостійно письмово;

5) координація платформи електронного навчання – можливість розміщення ЕП на платформі електронного навчання, що забезпечує можливість отримати доступ до інформації будь-де і будь-коли, тобто дистанційно;

6) доступність з освітнього порталу та (або) соціальної мережі – можливості отримання доступу до навчання будь-де і будь-коли за допомогою освітнього порталу та розширення електронного підручника додатковими матеріалами, такими як посилання на останні події в цій галузі, а також соціальні мережі каналів зв'язку;

7) кореляція з традиційним паперовим підручником – зміст ЕП має співпадати з його паперовим аналогом;

8) можливість реалізації вправ у ЕП – вправ контролю та самоконтролю, тестових завдань;

9) навігаційні можливості – реалізація гіпертекстової структури, лінійної або покрової навігації у керуванні ЕП;

10) можливість змінення контенту – трансформація ЕП, доповнення новими навчальними матеріалами (лекції, вправи, відеоряд тощо) [4, с. 10].

Польськими вченими було складено типологію ЕП, які можуть використовуватися у школі та поза нею [4, с. 12].

1) Статичний ЕП (конвекційне електронне навчальне видання)

Принцип створення: трансформація традиційного (паперового) підручника в електронний формат.

Функціональні особливості: статичний – створений у форматі PDF, DJVU тощо; цілком відповідає паперовому аналогу, детермінованому ЕП; можливість друку у повному обсязі та розташування ЕП на навчальній платформі, але без доступу до окремих фрагментів.

2) ЕП з елементами мультимедійності (комбіноване електронне навчальне видання)

Принцип створення: трансформація традиційного (паперового) підручника в електронний формат.

Функціональні особливості: статичний – створений у форматі HTML, HTM тощо; має елементи мультимедійності; цілком відповідає паперовому аналогу, детермінованому ЕП; наявність мультимедійних елементів (гіпертекст, гіперпосилання); лінійна навігація керування; можливість друку окремих статичних фрагментів і розташування ЕП на навчальній платформі, але без доступу до окремих фрагментів.

3) Мультимедійний ЕП (детерміноване самостійне електронне навчальне видання)

Принцип створення: комплекс логічно пов'язаних структурованих дидактичних одиниць, представлених у цифровому вигляді.

Функціональні особливості: можливість розташування ЕП на навчальній платформі з метою повного або часткового його використання; покорова навігація керування ЕП; оснащений мультимедійними елементами (анімація, симуляція, звук тощо); можливість друку як окремих елементів, так і у повному обсязі;

4) Інтерактивний ЕП (детерміноване самостійне електронне навчальне видання)

Принцип створення: інтеграція в одному програмному продукті різноманітних видів даних (текст, ілюстрації, анімація, таблиці, аудіо- та відеозображення, симуляція тощо).

Функціональні особливості: можливість розташування ЕП на навчальній платформі з метою повного або часткового його використання; наявність покрової навігації та блоку контролю і самоконтролю; реалізація інтерактивних вправ; використання ЕП на різних пристроях; можливість розташування ЕП на навчальному порталі або у соціальній мережі з метою повного або часткового його використання; можливість друку окремих фрагментів ЕП.

5) Інтелектуальний ЕП (універсальне самостійне навчальне видання)

Принцип створення: комплекс загальнокористувацьких інструментів, за допомогою яких учитель може створити контент уроків, з можливістю підстановки, заміни чи трансформації навчального матеріалу.

Функціональні особливості: можливості розташування ЕП на навчальній платформі з метою повного або часткового його використання; модифікації наявної версії, будови та лінійності контенту, розширення контенту; розташування та адміністрування ЕП на навчальному порталі або в соціальній мережі з метою повного або часткового його використання; друку окремих фрагментів ЕП; наявність покрокової навігації та блоку контролю і самоконтролю; реалізація інтерактивних вправ; використання ЕП на різних пристроях.

Існують різні можливості для створення ЕП, починаючи від статичних, які становлять цифрову версію паперового аналога, до самостійного електронного навчального видання, що надає учителю можливість самостійно наповнювати контент уроків, а учневі – вибирати власний режим роботи за комп'ютером. На жаль, електронний підручник, як і будь-який електронний продукт, зберігає свою актуальність не більше 2–3 років через старіння програмного забезпечення. З'являються нові версії електронних підручників, що відповідають потребам споживачів – учителів і учнів польських шкіл. Учителю й учнівська спільнота відчують потребу в інтерактивному контенті, який можливо використовувати будь-де і будь-коли [4, с. 13].

Незважаючи на розходження в думках щодо змісту, функцій та принципів створення ЕП для шкіл Польщі, польські вчені виділяють такі їх спільні характерні особливості:

- ЕП має текстове наповнення з даними й ілюстраціями;
- містить зміст, що дозволяє за рахунок активного посилання перейти до конкретних розділів чи підрозділів, певної сторінки;
- надає інструменти редагування (підсвічування, замітки, маркери), візуалізації, друку сторінок і окремих частин;
- дозволяє працювати режимах онлайн і офлайн;
- містить інтерактивні словники й інші додатки [2, с. 40].

Поряд із очевидними *перевагами ЕП* (порівняно з їх паперовими аналогами), такими як своєчасність доступу до інформації, переважно завдяки мережі Інтернет; наявність навігаційної системи швидкого й ефективного пошуку; зручне архівування та доступ до великого обсягу даних; можливість одночасного використання та доступу до інформації великої кількості користувачів; полегшення доступу до інформації для людей з обмеженими можливостями, варто вказати на *недоліки ЕП*: витрати на придбання продукту (або спеціалізованого комп'ютеризованого пристрою для читання); наявність ІКТ-компетентності у користувача; неефективне забезпечення авторських прав [3, с. 184]. Польські вчені визнають, що введення в освітню практику різних видів і стратегій дистанційного навчання з використанням мережі Інтернет, комп'ютерних та освітніх порталів, які забезпечують доступ до е-підручників, зумовлює особливу актуальність необхідності теоретично та методологічно вивчити й обґрунтувати питання щодо використання електронних підручників у школі [3, с. 189].

Висновки. Отже, одним із напрямів застосування ІКТ у шкільній освіті Республіки Польща, який активно розвивається, є використання електронних підручників. Польськими науковцями окреслено місце електронних підручників у навчальному процесі, виокремлено їх типи, досліджено функції, особливості, визначено критерії якості електронних підручників для шкіл у Республіці Польща. Розвиток технологій не виключає чинні стандарти у галузі модернізації та вдосконалення навчальної літератури, а відкриває нові можливості для технічної реалізації сучасних концепцій створення програмованих аудіовізуальних шкільних електронних підручників.

Література

1. Kierunki działań w zakresie nauczania dzieci i młodzieży oraz funkcjonowania szkoły w społeczeństwie informacyjnym. Nowe technologie w edukacji [Електронний ресурс] / Sysło Maciej M. (red.) Rada ds. Edukacji Informatycznej i Medialnej przy Ministrze Edukacji Narodowej // Warszawa, 2010. – 40 s. – Режим доступу: http://konferencja.dyrektorszkoly.pl/technologiewregionie/pdf/kd_ken2010.pdf
2. Lorens R. E-podręcznik w ramach projektu Cyfrowa szkoła / Roman Lorens. – Bibliogr., netogr. – W. : E-Mentor, 2013, nr 4 (51). – S. 39–43.
3. Mezer-Brelińska K. Ewolucja podręczników szkolnych / Mezer-Brelińska Krystyna, Skrzypczak Józef / [w:] W. Skrzydlewski, S. Dylak, (red.) Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych // Media – Edukacja - Kultura, 2012, s. 180–190.
4. Plebańska M. Podręczniki elektroniczne – przegląd dostępnych rozwiązań / Marlena Plebańska // Komunikat II: IX ogólnopolską konferencję uczelni ekonomicznych „Rozwój e-edukacji», 22 listop.2012 r., Wrocław. Sesja II. – W. : Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, 2012. – S. 1–16.
5. Raport końcowy ewaluacji testowania wstępnej wersji produktu finalnego projektu „e-podręcznik – przyszłość szkoły zaczyna się dziś ...» (2012) [Електронний ресурс] / Zajączkowska Alicja // Young Digital Planet SA, Politechnika Gdańska. – 2012. – 54 s. – Режим доступу: http://www.epodrecznik.ydp.com.pl/download/3v_Raport_Ewaluacja_e-podrecznik_04_09_12.pdf
6. Ślusarczyk C. E-podręcznik dostępny dla wszystkich. Poradnik dla twórców elektronicznych materiałów edukacyjnych [Електронний ресурс] / Czesław Ślusarczyk / Redakcja Jolanta Piwońska // Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego, Warszawa. – 2013. – 50 s. – Режим доступу: http://fdc.org.pl/gallery/e_podrecznik_dostepny_dla_wszystkich.pdf

References

1. Kierunki działań w zakresie nauczania dzieci i młodzieży oraz funkcjonowania szkoły w społeczeństwie informacyjnym. Nowe technologie w edukacji [Electronic resource] / Sysło M. M. (red.) Rada ds. Edukacji Informatycznej i Medialnej przy Ministrze Edukacji Narodowej // Warszawa, 2010. – 40 s. – Rezhym dostupu:http://konferencja.dyrektorszkoly.pl/technologiewregionie/pdf/kd_ken2010.pdf
2. Lorens R. E-podręcznik w ramach projektu Cyfrowa szkoła / Roman Lorens. – Bibliogr., netogr. – W: E-Mentor. 2013, nr 4 (51), s. 39–43.
3. Mezer-Brelińska K. Ewolucja podręczników szkolnych / Mezer-Brelińska Krystyna, Skrzypczak Józef / [w:] W. Skrzydlewski, S. Dylak, (red.) Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych // Media - Edukacja - Kultura, 2012, s. 180–190.

4. Plebańska M. Podręczniki elektroniczne – przegląd dostępnych rozwiązań / Marlena Plebańska // Komunikat II: IX ogólnopolską konferencję uczelni ekonomicznych „Rozwój e-edukacji», 22 listop.2012 r., Wrocław. Sesja II. – W. : Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, 2012. – S. 1–16.

5. Raport końcowy ewaluacji testowania wstępnej wersji produktu finalnego projektu „e-podręcznik – przyszłość szkoły zaczyna się dziś ...» (2012) [Electronic resource] / Zajączkowska Alicja // Young Digital Planet SA, Politechnika Gdańska. – 2012. – 54 s. – Rezhym dostępu: http://www.epodrecznik.ydp.com.pl/download/3v_Raport_Ewaluacja_e-podrecznik_04_09_12.pdf

6. Ślusarczyk C. E-podręcznik dostępny dla wszystkich. Poradnik dla twórców elektronicznych materiałów edukacyjnych [Electronic resource] / Czesław Ślusarczyk / Redakcja Jolanta Piwowońska // Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego, Warszawa. – 2013. – 50 s. – Rezhym dostępu:http://fdc.org.pl/gallery/e_podrecznik_dostepny_dla_wszystkich.pdf

Поляничко З.А.

ОСОБЕННОСТИ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ ДЛЯ ШКОЛ В РЕСПУБЛИКЕ ПОЛЬША

В статье рассмотрены роль и место электронных учебников в учебном процессе, выделено типологию, исследованы функции, особенности, определены критерии качества электронных учебников для школ в Республики Польша. Основное содержание, структура и функционирование электронных учебников должны способствовать индивидуализации образования и непрерывном обучению и удовлетворять образовательные потребности учителей и учеников.

***Ключевые слова:** электронный учебник, критерии качества, типология e-учебников, функции электронных учебников, особенности e-учебников для школ.*

Polyanychko Z.A.

PECULIAR FEATURES OF E-TEXTBOOKS FOR SCHOOLS IN POLAND

The role and place of e-textbooks in the learning process are examined, a typology is identified, the functions of e-textbooks are investigated, and peculiar features, characteristics, and quality criteria of e-textbooks for schools in Poland are defined in the article. Main content, structure and functioning of e-textbooks should facilitate individualization of continuous education and meet the educational needs of teachers and students, who feel a need for interactive content that can be used anywhere and anytime. Polish scientists recognize that the introduction of different types and methods of distance learning into educational practice using the Internet, computer and educational portals that provide access to e-textbooks requires further theoretical and methodological study of the use of electronic textbooks at school.

***Keywords:** electronic textbook, quality criteria, types of e-textbooks, functions of e-textbooks, peculiar features of e-textbooks for schools.*

СИСТЕМА ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ У КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОМУ ПІДРУЧНИКУ ІСТОРІЇ

О. І. Пометун

доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

Важливим компонентом методичного апарату сучасного підручника є пізнавальні завдання, які супроводжують текстові та позатекстові компоненти структури навчальної книги з історії. Такі завдання різноманітні за змістом і цільовим призначенням. За умов запровадження у навчання компетентнісного підходу пізнавальні завдання разом із функцією організації активної навчально-пізнавальної діяльності учнів, контролю і корекції результатів навчання мають стати інструментом формування предметної історичної компетентності учнів. Враховуючи різноманітність і багатофункціональність цієї складової методичного апарату підручника, пізнавальні завдання мають бути об'єднані у спеціальну систему, що забезпечить можливість вчителю й учням оптимально використовувати їх дидактичний потенціал.

Ключові слова: підручник з історії, пізнавальні завдання, види, функції, система.

Постановка проблеми. Перед сучасною школою стоїть нагальне завдання реалізації компетентнісно орієнтованої освіти. Це обумовлює необхідність обґрунтування і розроблення спеціальних дидактичних інструментів формування та діагностики прояву компетентності учнів у навчання предметів, зокрема й історії.

Одним з важливих інструментів вирішення цього завдання є такий за сіб навчання, як компетентнісно орієнтовані пізнавальні завдання, причому організовані у певну систему. Учитель, створюючи і володіючи системою спеціальних завдань, вправ, тестів, стимулюватиме пізнавальну діяльність школярів, спрямовуючи їх рух до мети навчання – формування когнітивного, аксіологічного та процесуально-діяльнісного складників компетентності, насамперед предметної. Допомогу йому у цій сфері має надати підручник, в якому розгортається відповідна система завдань.

Аналіз останніх досліджень. Актуальні питання теорії сучасного підручника розглядалися у багатьох дослідженнях (праці Р. А. Арцишевського, В. П. Беспалька, Н. М. Буринської, А. Н. Гіряка, Я. П. Кодлюк, І. П. Товпинець, О. Я. Савченко, І. І. Смагіна та ін.). У методичному розумінні спроби розроблення теорії підручника містять дослідження таких вчених, як К. Баханов, Н. Буринська, Н. Гупан, О. Пометун, Ю. Олексін, В. Редько, С. Шаповаленко та інших.

© О. І. Пометун, 2015

Значну кількість положень, пов'язаних з реалізацією діяльнісного та компетентнісного підходів у підручниках для загальноосвітньої школи знаходимо у таких сучасних українських та зарубіжних вчених, як Н. Авдєєва, І. Агапов, О. Барановська, Н. Бібік, Д. Гордон, І. Зимня, В. Кальней, О. Локшина, І. Родигіна, О. Савченко, С. Трубачева, А. Хуторський та ін. визначено поняття компетентнісного підходу в освіті, сформульовано основні категорії та визначено шляхи його запровадження.

Нарешті питання побудови системи навчально-пізнавальних завдань було розглянуто дидактами, психологами і методистами: Є. Вяземським, Т. Кудрявцевим І. Лернером, В. Сластеніним, Ю. Стреловою, Д. Толлінгеровою.

Проте як у дидактичній, так і методичній літературі не розглянуто питання розроблення системи компетентнісно орієнтованої системи пізнавальних завдань для підручника історії для основної школи, її методологічних засад, принципів побудови, класифікації завдань, що її складають, тощо.

Формування цілей статті. Мета статті – сформулювати підходи до розроблення компетентнісно орієнтованої системи завдань у підручнику з історії для основної школи.

Виклад основного матеріалу. Пізнавальні завдання, що пропонуються учням на уроці історії, супроводжують весь освітньо-виховний процес, активізують та мотивують учнів, спонукають їх до навчально-пізнавальної діяльності, підтримують, просувають динаміку навчального процесу, є інструментом для оцінки результатів навчання. Пізнавальні завдання є тим механізмом, що дає змогу вчителю передбачати, програмувати навчальні та розумові дії школярів, оптимально керувати ними. За допомогою навчально-пізнавальних завдань об'єктивні дані, що містяться у викладі учителя, в підручниках, спостережувані під час дослідів і практичних занять, самостійно виведені у розв'язанні проблемних ситуацій, перетворюються в суб'єктивні знання учнів. Від пізнавальних завдань залежить і якість знань, їх постійність, рівень узагальненості, практичний характер тощо. Завдяки багатofункціональності навчально-пізнавальних завдань об'єднують різні складові педагогічної технології: цілі та конкретні умови зі способами і засобами досягнення мети, діагностикою результатів.

Пізнавальні завдання, які використовують у навчанні історії, розрізняються як за змістом і метою їх застосування учителем, так і за способом виконання їх учнями. Лише подання їх у певній системі та послідовності може забезпечити оптимальні результати навчання.

Необхідність системного підходу до розробки пізнавальних завдань у підручнику обумовлена, насамперед, складністю самого феномена компетентності, який передбачає сформованість в учнів:

- 1) знань і уявлень, причому на рівні, що забезпечує можливість оперувати ними та застосовувати у розв'язанні проблемних ситуацій,
- 2) сукупності складних узагальнених умінь, що становлять предметну діяльність різної спрямованості – як пізнавальну, так і професійну,

3) системи ціннісних орієнтацій, що забезпечують стійку мотивацію учнів до вивчення предмета, розуміння його важливості, прагнення до засвоєння змісту освіти, дають змогу розвивати власну позицію, власне ставлення до подій і явищ, що вивчаються.

Окрім того, в умовах великого обсягу навчальної інформації постійно існує небезпека перевантаження школярів. У цій ситуації раціональна організація навчальної діяльності, зокрема і шляхом застосування системи пізнавальних завдань, має забезпечувати оптимальний результат засвоєння учнями змісту освіти відповідно до їх індивідуальних і вікових особливостей, а отже, надавати можливість підтримувати інтерес школярів до навчання й уникати перевантаження.

Пізнавальні завдання різних типів, що пропонуються учням зокрема і у підручнику, виконують різноманітні функції. Вони спрямовують та полегшують опанування учнями нового матеріалу, застосування ними знань, дозволяють формувати досвід мислення і творчої дії, самостійної навчальної роботи, кооперації з іншими у процесі навчання тощо. Відповідно, вони застосовуються в різних ланках навчального процесу: під час мотивації навчання і визначення його мети, вивчення нового, осмислення матеріалу та виконання домашніх завдань.

Наразі шкільні підручники з історії неможливо уявити собі без питань і завдань до параграфів. Однак ще у першій половині ХХ ст. таких завдань не було. Аналіз значної кількості сучасних підручників з історії свідчить про різні підходи авторів до використання пізнавальних завдань.

По-перше, питання і завдання можуть випереджати теми та параграфи, вмщатися в основний текст (так звані «внутрішні питання»), розташовуватися після параграфів, тем, розділів, курсу в цілому, для повторення, систематизації, узагальнення учнями матеріалу великих структурних одиниць основного тексту. Також вони можуть супроводжувати ілюстрації та документи підручника, розширюючи його навчальні можливості;

По-друге, питання і завдання за характером передбачуваної діяльності учнів поділяються на відтворюючі, перетворюючі та творчі, а також є різними за змістом матеріалу, яким оперують учнів під час їх виконання. Співвідношення цих видів завдань стало найважливішим критерієм якості сучасного підручника історії.

Деякі підручники містять розділи самоконтролю з узагальнюючими, підсумковими питаннями за темою, орієнтованими на достатній і високий рівні навчальних досягнень учнів. Такі завдання обов'язково потребують порівняльного аналізу, класифікації, систематизації фактів та явищ, аналізу різних точок зору, коментування джерел, пояснення причин і взаємозв'язків історичних подій, процесів тощо.

Оскільки зараз у навчанні історії значна увага приділяється тематичному повторенню й оцінюванню, у підручнику наприкінці кожного розділу іноді містяться завдання для тематичного оцінювання, які можуть використовувати

тися для самоконтролю та самоперевірки у процесі підготовки до відповідного заняття. Серед них є не тільки завдання для відповідей на основі тексту, а й завдання, що виконуються на основі карт посібника. Ці питання можуть бути запропоновані учням і у вигляді письмової роботи.

Пізнавальні завдання також іноді стають стрижнем інтерактивної вправи, наприклад: будь-якого методу опрацювання дискусійних питань («займи позицію», «акваріум», «шкала думок» тощо).

Проте у багатьох підручниках переважають завдання того чи іншого типу, натомість відсутні інші. Помітною є хаотичність, недостатня продуманість розташування та підбору використаних завдань, що знижує ефективність підручника у навчанні. Часто здається, що автори навіть не задумуються над питаннями урізноманітнення пізнавальних завдань, вважаючи головним компонентом підручника текст.

Очевидно, що побудова системи пізнавальних завдань потребує, насамперед, їх класифікації. Разом з тим аналіз джерел з проблеми свідчить, що пізнавальні завдання з історії класифіковані в літературі за різними підставами. Розглянемо це питання більш детально.

За компонентами навчально-пізнавальної діяльності учнів, яку вони програмують, формують, розрізняють завдання:

- для актуалізації наявних в учнів знань або уявлень (*пригадайте, що ви про це знаєте; де і коли ви зустрічалися з цими явищами; що вам відомо про цю подію; що таке ...; як називається ... тощо*);
- для мотивації навчальної діяльності (*уявіть собі ...; як ви думаєте, як будуть розвиватись події ... тощо*);
- для осмислення нової інформації (конструювання нових знань і смислів) (*як ви розумієте; якими словами ви б це назвали; на основі інформації складіть схему, таблицю; визначте головне, основні риси тощо*);
- для узагальнення і систематизації (*визначте складові, зв'язки, тенденції, зробіть висновки, з'ясуйте значення тощо*).

Ця класифікація завдань визначає порядок їх розташування у підручнику, оскільки навчальна книга певною мірою моделює структуру уроку (організації навчально-пізнавальної діяльності в межах уроку). На цій основі вчитель планує урок, який відповідає психолого-педагогічним закономірностям опанування змістом освіти.

Відповідно до змісту історичної освіти, який передбачає опанування учнями історичними фактами (у вигляді яскравих емоційно розфарбованих образів) і теорії (у вигляді понять, зв'язків і оцінок) за змістом пізнавальні завдання з історії можна умовно поділити на образні, логічні та аксіологічні.

Образні завдання спрямовують учнів на відтворення історичного минулого в образах і оперування ними (на основі ілюстрації та документа відтворить зовнішній вигляд, спосіб життя ...). Вони навчають учнів «бачити», адекватно, без осучаснення, засвоювати і відтворювати в образній формі зовнішні ознаки історичних подій та їх деталей, діяльність людей – учасників історії.

Логічні завдання – це завдання, що активізують переважно абстрактне, логічне мислення учнів, сприяють формуванню у них умінь осмислювати суть фактів, засвоювати теоретичні відомості у формі понять різної широти узагальнення. Їх особливим різновидом є проблемні завдання, що засновані на невідповідності наявного рівня знань та вмінь учня вимогам завдання (задачі), що потрібно розв'язати. Виконуючи такі завдання, учні набувають досвід творчої діяльності, тобто здатність у розв'язанні кожної нової задачі знаходити свій оригінальний спосіб її вирішення, спираючись як на наявні знання, уміння, так й інтуїцію та здогадку.

Аксіологічні (оціночні) завдання спрямовують учнів на висловлювання власних ціннісних суджень, суб'єктивного ставлення до того, що вивчається, до процесу навчання. Наразі такі завдання дуже важливі, адже без їх застосування неможливо сформувати в учня повагу до різноманітності, культуру дискусії, повагу до чужої думки.

Наступна класифікація завдань, пов'язана із формою організації їх виконання: індивідуально, у малих групах (парах), колективно (фронтально). Її досить детально описано в наших працях, пов'язаних з питаннями інтерактивного навчання.

Завдання для індивідуальної роботи зазвичай мають творчий або диференційований характер (*зробити історичну реконструкцію чи малюнок*). Часто індивідуально учням пропонується виконати письмові завдання (*написати есе, історичний твір, реферат, обґрунтувати власну позицію тощо*). Групові завдання завжди мають проблемний характер або передбачають можливість обговорення декількох версій для відповіді (*складіть характеристику, історичний портрет; поясніть, чому ...*). Причому для групової роботи готується кількість завдань, що відповідає планованій кількості груп, створюваних на уроці. Завдання для фронтальної роботи також зазвичай мають бути проблемними або відкритими для висування декількох версій.

Спираючись на цю класифікацію, у підручнику мають бути сформульовані завдання, які забезпечать вчителю (учням) можливість оптимально поєднувати у навчанні індивідуальну, групову та фронтальну роботу. Такий тип завдань потребує спеціальної інструкції для вчителя (*наприклад: об'єднайтесь у ... групи. Упродовж 5 хвилин обговоріть відповіді на поставлені запитання і підготуйтеся до представлення ваших думок класові*).

Поширеною і практичною класифікацією (її класичні ознаки подано ще у працях радянського методиста П. Гори) є розподіл завдань за характером пізнавальної діяльності учнів. За цією ознакою виділяють репродуктивні (або відтворювальні) завдання, перетворювальні та творчо-пошукові.

Так, у завданнях відтворювального рівня учням пропонується: *виписати основні поняття, визначення, виведення з джерела, відповіді на поставлені запитання, що вимагають уточнення і переказу тексту; заповнити таблиці, схеми за зразком під час колективного розбору документа; скласти простий план відомого учням типу тощо*.

У перетворювальних завданнях учні запрошуюються, наприклад, *до розповіді за документом, що супроводжується аналізом тексту, синтезу положень джерела з іншим теоретичним матеріалом, ідеями інших джерел, самостійного відбору, групування фактів, ідей і включення їх у свою розповідь; складання розгорнутого плану, тез, конспекту, текстових таблиць, схем, підготовки невеликих рефератів, доповідей тощо.*

На творчо-пошуковому рівні перед учнями ставляться проблемні, творчі та дослідницькі пізнавальні завдання, що вимагають: *осмислення та зіставлення точок зору вчених-істориків, ідей декількох документів; виявлення ліній порівняння явищ, що вивчаються, і складання порівняльних таблиць, логічних ланцюжків; застосування теоретичних положень документів для доказу, аргументації своєї точки зору, обговорення дискусійних проблем; пошуково-дослідницької діяльності зі збору матеріалу, його аналізу і систематизації з певної теми, написання рецензії, есе й інше.*

У сучасній методиці навчання історії (наприклад, Ю. Стрелова) існує і класифікація пізнавальних завдань за характером вимірюваних результатів навчання: формалізованих та неформалізованих. Відповідно, формалізовані компоненти результатів історичної освіти – це знання й уміння, в основі яких усталені в науці, документально підтверджені відомості про історичні факти, а також визначення понять, загально визнані висновки тощо, які можна перевірити за допомогою стандартизованих завдань (тестів). Стандартизоване («закрите») завдання – коротке, жорстко визначене за формою пред'явлення, способом виконання, технологією перевірки і оцінювання завдання (тест), спрямоване на виявлення і дихотомічну оцінку (зараховано/не зараховано) досягнення учнями заданого освітніми стандартами рівня.

Неформалізовані компоненти результатів історичної освіти – це сформовані в процесі навчання уявлення, версії й оцінні судження учнів про історичні факти, їх можливі інтерпретації та причини їх розмаїття, уміння шукати, аналізувати і представляти цю інформацію на основі різноманітних джерел, аргументовано формулювати власний погляд на актуальні проблеми минулого та сучасності. Ці результати перевіряються за допомогою відкритих (неформалізованих) завдань, які розуміють як завдання, спрямовані на створення індивідуальних освітніх проєктів і перевірку неформалізованих результатів історичної освіти.

Природно, що при різноманітності пізнавальних завдань (які не піддаються однозначній класифікації) критерії їх оцінки в кожному випадку мають бути визначеними і конкретними. Вони залежать від змісту завдання, характеру діяльності, закладеної в його розв'язання, форми передбачуваної відповіді, характеру та кількості джерел, з якими працює учень, і, нарешті, від віку учнів і рівня їх підготовки.

У розбудові системи пізнавальних завдань підручника з історії важливими є ще два моменти. По-перше, така система має бути розвивальною, тобто передбачати поступове ускладнення завдань упродовж навчального року. По-друге, вона має працювати на розвиток історичної компетентності учнів,

що складається з п'яти основних складників: хронологічного, просторового, інформаційного, логічного й аксіологічного.

Поступове ускладнення завдань зазвичай досягається за рахунок збільшення кількості елементів знання, якими оперує учень (порівняйте інформацію двох, трьох джерел; опишіть просте (*складне, багатокомпонентне*) явище; *спираючись на відомі вам факти, поясніть ... тощо*). Воно може забезпечуватися і поступовим ускладненням кількості операцій, дій, які має виконати учень відповідно до завдання (*складіть три речення, які описують подію; напишіть невеличкий твір; підготуйте тематичне повідомлення; напишіть реферат*). Нарешті, може (має) зростати і рівень творчості дитини: *від «знайдіть інформацію і перекажіть її однокласникам» до «прочитайте документи, порівняйте їх зміст і обґрунтуйте власну позицію щодо описуваної події»*.

Компетентісна спрямованість завдань забезпечується їх змістом, адже кожен із її складників потребує відбору та структуризування фактів (понять), на основі яких можна сформулювати завдання, спрямоване на розвиток відповідних новоутворень в учнів. Складники предметної компетентності (їхня сукупність) відображають особливості змісту та способів пізнання відповідної науки (у нашому випадку історії) і створюють об'єктивну основу для визначення чіткої та ясної позиції вчителя як у побудові навчального процесу, так і в оцінюванні його результатів (табл. 1).

Таблиця 1

Структура предметної історичної компетентності

Складники	Сутність	Характеристики
Хронологічна	Передбачає уміння учнів орієнтуватися в історичному часі	розглядати суспільні явища у розвитку та в конкретно-історичних умовах певного часу; співвідносити історичні події, явища з періодами (епохами), орієнтуватися в науковій періодизації історії; використовувати періодизацію як спосіб пізнання історичного процесу
Просторова	Передбачає уміння учнів орієнтуватися в історичному просторі	співвідносити розвиток історичних явищ і процесів з географічним положенням країн та природними умовами; користуючись картою, пояснювати причини і наслідки історичних подій, процесів вітчизняної і всесвітньої історії, основні тенденції розвитку міжнародних відносин, пов'язані з геополітичними чинниками і факторами навколишнього середовища; характеризувати, спираючись на карту, історичний процес та його регіональні особливості

Інформаційна	Передбачає уміння учнів працювати з джерелами історичної інформації	користуватись довідковою літературою, Інтернетом тощо для самостійного пошуку інформації; систематизувати історичну інформацію, складаючи таблиці (хронологічні, синхроністичні, конкретизуючі, порівняльні та ін.), схеми, різні типи планів (простий, розгорнутий, картинний тощо); самостійно інтерпретувати зміст історичних джерел та відображені в них історичні факти, явища, події; виявляти різні точки зору, визнавати і сприймати таку різноманітність; критично аналізувати, порівнювати та оцінювати історичні джерела, виявляти тенденційну інформацію та пояснювати її необ'єктивність
Логічна	Передбачає уміння учнів визначати та застосовувати теоретичні поняття, положення, концепції для аналізу й пояснення історичних фактів, явищ, процесів	визначати історичні поняття та застосовувати їх для пояснення історичних явищ і процесів; аналізувати, синтезувати та узагальнювати значний обсяг фактів, простежуючи зв'язки і тенденції історичного процесу; визначати причини, сутність, наслідки та значення історичних явищ та подій, зв'язки між ними; визначати роль людського фактору в історії, розкривати внутрішні мотиви та зовнішні чинники діяльності історичних осіб
Аксіологічна	Передбачає уміння учнів формулювати оцінки і версії історичного руху і розвитку	порівнювати й оцінювати факти та діяльність історичних осіб з позиції загальнолюдських та національних цінностей, визначати власну позицію щодо суперечливих і уразливих питань історії; виявляти інтереси, потреби, протиріччя в позиціях соціальних груп і окремих осіб та їх роль в історичному процесі, тенденції і напрями історичного розвитку; оцінювати різні версії та думки про минулі історичні події, визнаючи, що деякі джерела можуть бути необ'єктивними

Відповідним чином складено та систематизовано завдання для перевірки рівня сформованості історичної компетентності учня у всій сукупності її

окремих складників, які можуть бути як складними (комплексними) завданнями високого рівня (*Чому історики інколи Візантію називають «мостом» між стародавньою та новою добою? Спираючись на карту, поясніть, у чому полягали особливості розвитку земель Південно-Східної Русі у XII–XIII ст.?*), так і зовсім простими, тестовими закритого типу (*користуючись лінією часу, назвіть періоди всесвітньої історії та їхні хронологічні межі; покажіть на карті основні частини середньовічної Італії; допишіть речення: «Історичні джерела – це ...»*).

Побудова системи завдань для того чи іншого підручника історії має бути орієнтована на результат, якого мають досягти учні після їх виконання на кожному уроці. Цей результат буде складовою результату засвоєння учнями змісту розділу (теми) навчальної програми, а отже, рівнем сформованості предметної історичної компетентності учня, якого він має досягти на кінець навчального року. Ми маємо прагнути до побудови такої системи завдань, що забезпечить продуктивне застосування вчителем ефективної моделі навчання (форм, методів, технологій, засобів тощо) і оцінювання якості освіти учнів.

Спробуємо відобразити всі вищевикладені підходи у дидактичній наративній моделі системи завдань (табл. 2).

Таблиця 2

Наративна модель системи пізнавальних завдань у підручнику з історії

Планова-на частина уроку, етап пізнавальної діяльності учнів	Передбачуваний зміст завдань	Передбачуваний рівень пізнавальної діяльності та виявлених результатів навчання	Передбачувана форма організації діяльності
Вступна: актуалізація опорних знань та уявлень учнів	Переважаю образні та логічні. Зазвичай пов'язані із хронологічним, просторовим і логічним складниками компетентності	Зазвичай відтворювальний, виявлення формалізованих результатів навчання	Фронтальна, іноді парна
Вступна: мотивація навчальної діяльності	Переважаю логічні, пов'язані з розвитком логічної та аксіологічної складових компетентності	Зазвичай творчо-пошуковий, проблемний, виявлення неформалізованих результатів навчання	Переважаю фронтальна

Основна: первинне сприйняття нового навчального матеріалу	Зазвичай образні та логічні, спрямовані на розвиток хронологічного, просторового і логічного складників компетентності	Відтворювальні та перетворювальні, виявлення неформальних результатів навчання	Переважно індивідуальна та фронтальна
Основна: осмислення нового змісту	Логічні, спрямовані на розвиток всіх складників компетентності	Перетворювальні, творчо-пошукові (проблемні), контроверсійні, виявлення неформальних результатів навчання	Групова, парна
Основна: узагальнення, систематизація	Логічні, спрямовані на розвиток всіх складників компетентності	Перетворювальні, творчо-пошукові (проблемні), контроверсійні, виявлення неформальних результатів навчання	Групова, парна
Підсумкова: контроль засвоєння	Логічні, спрямовані на розвиток всіх складників компетентності	Відтворювальні, перетворювальні, творчо-пошукові виявлення неформальних результатів навчання	Індивідуальна, фронтальна
Підсумкова: рефлексія	Аксіологічні	Творчо-пошукові виявлення неформальних результатів навчання	Індивідуальна, фронтальна

Очевидно, що запропоновані в моделі типи завдань можуть модифікуватись залежно від характеру матеріалу, що вивчається. Окрім того, в моделі не враховані зазначені вище лінії ускладнення завдань і їх вибудовування залишається ще одним важливим завданням авторів сучасного підручника.

Зауважимо також, що невисвітленим у межах нашої статті питанням залишилась форма подання завдань у підручнику. Багаторічний досвід роботи над підручниками з історії для різних вікових груп свідчить, що оптимальним є такий спосіб формулювання завдань, що передбачає включення у зміст завдання способу організації його виконання, який одразу спрямовує учнів на досягнення результату. Наприклад, якщо одним з результатів вступного уроку з історії середніх віків буде «називати основні періоди історії середніх віків і пояснювати цю періодизацію», то учням варто не розповідати про це усно, а поставити у процесі уроку таке завдання: *прочитайте текст та на*

його основі складіть таблицю: «Три періоди історії середніх віків». У кожну колонку виписіть з тексту нові слова (не менше 3–4) і знайдіть у словнику наприкінці підручника їх значення. Обговоріть результати зі своїми сусідами.

Якщо одним з результатів уроку «Народження середньовічної Європи» є «коротко характеризувати варварські королівства», то завдання може бути таким: «*Читаючи текст, визначте 2–3 спільні риси, що характеризували варварські королівства, і знайдіть факти, які підтверджують вашу думку. Обмінюйтеся результатами роботи в парах, а потім ознайомте з ними клас*».

Залишається на розсуд авторів і кількість завдань різного рівня, адже завжди постає проблема оптимальної кількості завдань для досягнення результатів навчання. Вірогідним у вирішенні цього питання є орієнтування на регламент уроку (яку саме кількість часу учень витратить на виконання завдань) та вікові особливості учнів (швидкість читання, мислення тощо).

Висновки. Таким чином, варто зазначити, що проблема побудови системи пізнавальних завдань для сучасного підручника з історії є достатньо складною та багатогранною. Проведений аналіз свідчить про необхідність при її розробленні враховувати наявні у методиці підходи до класифікації пізнавальних завдань, особливості організації уроку історії, вимоги досягнення компетентісно орієнтованого результату навчання. Очевидно, що це потребує зламу певних стереотипів авторів у проектуванні такої системи та серйозного і вдумливого підходу до її створення. Зрозуміло також, що якість системи пізнавальних завдань підручника має стати одним з основних критеріїв оцінки якості навчальної книги.

З іншого боку, наявність подібної, хоча і не зовсім досконалої, системи у підручниках останніх років потребує від учителів не лише орієнтуватись у пропонованій системі, а й повністю використовувати закладений потенціал покращення результатів навчання, використовуючи пізнавальні завдання підручника як у плануванні уроку, організації пізнавальної діяльності учнів, так і в оцінюванні навчальних досягнень учнів.

Запропоновані підходи до проектування підручника, безумовно, потребують подальшого осмислення та поступового запровадження у практику навчання не тільки історії, а й інших предметів, оскільки саме навчання, орієнтоване на реальні, чіткі, вимірювані, зрозумілі, життєво значущі результати, може наразі забезпечити дійсний розвиток особистості кожного учня і майбутнє нашої держави.

Пометун Е. И.

СИСТЕМА ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ В КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОМ УЧЕБНИКЕ ИСТОРИИ

Важным компонентом методического аппарата современного учебника являются познавательные задания, которые сопровождают тексты внетекстовые компоненты структуры учебной книги по истории. Такие за-

дания разнообразны по содержанию и целевому назначению. При условиях внедрения в обучение компетентного подхода познавательные задания, сохраняя функцию средства организации активной учебно-познавательной деятельности учеников, контроля и коррекции результатов обучения, должны стать инструментом формирования предметной исторической компетентности учеников. Учитывая разнообразие и многофункциональность этой составляющей методического аппарата учебника, познавательные задания должны быть объединены в специальную систему, которая позволит учителю и ученикам оптимально использовать их дидактический потенциал.

***Ключевые слова:** учебник по истории, познавательные задания, виды, функции*

Pometun O.

SYSTEM OF RUBRICS AND EXERCISES IN HISTORY COMPETENCY ORIENTED TEXTBOOK

The important component of methodological scholarlike apparatus of the modern history textbook are rubrics and exercises which accompany the text and out-of-text components in structure of the book. Such rubrics are varied in content and purpose. Under the conditions of implementation the competence approach into teaching and learning process these rubrics together with the function of active learning activities of students organizing and learning outcomes control and correction should transform into a tool for the formation of the historical subject competency of students. Given the variety and multifunctionness of this constituent of textbook scholarlike apparatus, these rubrics and exercises must be incorporated in the special system that will allow to teacher and students make optimal use of their didactic potential.

***Keywords:** textbook on history, rubrics and exercises, types, functions*

ЯКА НАВЧАЛЬНА ЛІТЕРАТУРА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОТРІБНА СУЧАСНОМУ УЧНЮ: РЕЗУЛЬТАТИ АНАЛІЗУ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

В. Г. Редько,

кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник

У статті автор розглядає особливості змісту навчання іноземної мови у початковій школі, визначає об'єкти і критерії оцінювання підручників як основних засобів оволодіння цим змістом. На засадах здійсненого ним аналізу чинних шкільних підручників зроблено відповідні висновки та сформульовано рекомендації щодо удосконалення їх змісту.

Ключові слова: підручник з іноземної мови, початкова школа, аналіз, рекомендації.

Постановка проблеми. Оновлення змісту навчання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах пов'язується із деякими змінами в стратегічних напрямках розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти. Насамперед це стосується спрямування навчальної діяльності на вироблення в учнів необхідних життєвих компетентностей, котрі давали б можливість випускникам школи комфортно почуватися в сучасному глобалізованому світовому просторі.

Проблема змісту навчання будь-якого шкільного предмета, у тому числі й іноземної мови, є однією з найактуальніших у педагогічній теорії та практиці. Вона тісно пов'язана із соціальним замовленням суспільства. Постійні трансформаційні процеси, що відбуваються у суспільному житті, детермінують зміни умов і мети навчання, а через це вимагають перегляду, уточнення та конкретизації його змісту відповідно до певного етапу соціально-економічного розвитку держави, а також до сучасного рівня досліджень у галузі педагогіки, психології, методики та інших суміжних із ними наук.

Важливе місце у цих трансформаційних процесах належить шкільному підручнику як основному засобу реалізації оновленого змісту. Першочергово це зумовлюється активною переорієнтацією парадигми шкільної іншомовної освіти на компетентнісне, комунікативно-діяльнісне, особистісно орієнтоване та культурологічне спрямування навчального процесу. Саме цей аспект вимагає не тільки різнобічно переосмислити наукові підходи до визначення змісту навчання, але й знайти ефективні форми і способи його презентації у навчальній літературі. У зв'язку з цим теоретичну модель сучасного шкільного підручника з іноземної мови можна розглядати як таку, що ґрунтується на визначенні його двоєдиної сутності: 1) як носія змісту іншомовної освіти і 2) як засобу навчання іншомовного спілкування. А відтак, підручник має

являти собою дидактичний засіб, у якому ефективно і раціонально інтегруються навчальна діяльність школярів і методична робота вчителя, тобто в ньому взаємопов'язано функціонують змістовий і процесуальний аспекти.

Аналіз останніх досліджень. Оцінювання змісту підручника є одним із найважливіших завдань як для його автора, так і для незалежних експертів. Цю процедуру можна виконати в різний спосіб і різними формами. В педагогічній та психологічній науковій літературі пропонується значна їх кількість [6]. Зазвичай, вибір зумовлюється проблемою, що досліджується: пропонується здійснювати цю діяльність з позицій психології, дидактики, методики, лінгвістики тощо. Для шкільного підручника з іноземної мови усі названі позиції важливі, а тому їх доцільно використовувати в комплексі. Саме комплексне оцінювання дає можливість отримати найвірогідніші результати, які дозволяють об'єктивно сформулювати певну точку зору щодо підручника і визначити рівень його придатності для використання. Водночас отримані результати можуть слугувати підґрунтям для удосконалення його змісту, якщо в тому об'єктивно виникає потреба, або ж для рекомендацій його для видруку чи відхилення з метою доопрацювання.

Увага вітчизняних і зарубіжних дослідників до проблеми аналізу шкільних підручників почала помітно зростати в другій половині XX століття. З'явилися нові підходи до її вирішення, і все більша кількість учених зосереджує увагу на різних аспектах цього питання. У зв'язку з цим проблема підручникотворення та аналізу й оцінювання ефективності навчальної літератури набуває важливого значення і об'єктивно перетворилась у складову частину дидактики. Сьогодні різноманітні аспекти теорії підручника отримують ще більший та активніший розвиток, зумовлений трансформаційними процесами, що відбуваються в зарубіжній та вітчизняній освітянських сферах. Услід за відомими дослідниками цього питання А. Р. Арутюновим, О. М. Бандурою, В. П. Беспальком, І. Л. Бім, М. М. Вятютневим, Д. Д. Зуєвим, В. В. Красвським, І. Я. Лернером, С. Г. Шаповаленком, E. Anthony, M. Breen, M. Canale, C. Candlin, H. Dulay, R. Gardner, Y. Harmer, D. Hymes, S. Krashen, Y. Manby, G. Mayendorf, S. Savignon, S. Tolman з'явилося нове покоління науковців, у роботах яких порушуються різноманітні аспекти теорії підручника. Це Н. П. Басай, Н. М. Бібік, Н. Ф. Бориско, М. І. Бурда, Н. М. Буринська, Л. П. Величко, Н. Д. Гальскова, Я. П. Кодлюк, О. І. Ляшенко, В. М. Мадзігон, Р. Ю. Мартинова, В. М. Плахотник, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, Н. К. Склярченко, О. М. Топузов, М. В. Якушев, M. Pallares, M. Roldan, A. Sanchez, P. Skehan, H. Stern, Y. Yalden, H. Widdowson, K. Willing та інші.

За результатами проведеного аналізу публікацій останніх років, які з'явилися у зарубіжній та вітчизняній науковій пресі, можна зробити висновок про те, що окреслилися такі основні об'єкти в дослідженні проблеми підручникотворення: добір змісту навчання та особливості його методичної організації у підручнику, апробація навчальних матеріалів, методи і способи реалізації комунікативного підходу у змісті підручників з іноземних

мов, система/комплекс вправ і завдань для засвоєння навчального матеріалу тощо. Об'єктивно, що саме ці проблеми стали актуальними і визначальними, оскільки вони виникли як наслідок трансформаційних процесів, які відбуваються у світовому освітньому просторі, а також в освіті України. На жаль, нам не вдалося знайти нових чітких і обґрунтованих публікацій з проблем аналізу та оцінювання підручників, взагалі, та з іноземних мов, зокрема.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Оприлюднити результати аналізу змісту шкільних підручників з іноземних мов для учнів початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів, здійсненого на виконання доручення Президії НАПН України та, відповідно, наказу по Інституту педагогіки НАПН України від 03.06.2014 р. № 160–о.д. щодо організації та проведення психолого-педагогічної експертизи навчальних програм і підручників для початкової, основної і старшої школи, ефективності механізмів реалізації Державних стандартів початкової, базової і повної загальної середньої освіти, та сформулювати рекомендації щодо удосконалення їх структури та змісту.

Виклад основного матеріалу. Зміст навчання іноземної мови учнів початкової школи створюється на ідеях оволодіння нею у контексті міжкультурної парадигми, що передбачає взаємопов'язане засвоєння мови і культури. Орієнтація на цю технологію зумовлена викликами та перспективами розвитку сучасної світової спільноти, в якій перебуває людина і яка стає невід'ємним імперативом сьогодення. У зв'язку з цим одним із основних завдань навчання іноземної мови на цьому ступені розглядається формування в учнів здібностей, готовності та бажання вивчати предмет і брати участь у міжкультурній комунікації у межах найтиповіших сфер і тем спілкування та самоудосконалюватися в подальшому оволодінні іншомовною комунікативною діяльністю відповідно до власних викликів і потреб [3]. Виконання цього завдання забезпечує діяльність, спрямована на розвиток полікультурної та мультилінгвальної мовної особистості школяра вже на початковому етапі його навчання у школі.

Навчання іноземної мови у початковій школі розглядається як комплексний інтегрований процесоволодіння предметом. Його зміст має бути сконструйований на таких *основних дидактичних і методичних принципах*:

- комунікативного спрямування навчальної діяльності;
- особистісно-орієнтованого навчання, що зумовлюється психофізіологічними особливостями дітей молодшого шкільного віку;
- врахування випереджального вивчення рідної мови, що передбачає послідовне оволодіння учнями мовними та мовленнєвими явищами на основі досвіду, набутого на уроках рідної мови;
- мінімізації змісту навчання (тематика для спілкування, обсягу мовного, мовленнєвого, інформаційного матеріалу, на якому здійснюється спілкування, рівнів навченості молодших школярів з мови та мовлення), що забезпечує доступність навчального матеріалу і його достатність для задоволення комунікативних потреб спілкування у межах чинної навчальної програми;

- ситуативності та тематичної організації навчального матеріалу;
- діяльнісного характеру видів навчальної роботи;
- усвідомлення способів виконання навчальних дій з метою оволодіння значенням, формою і функціями мовних одиниць у спілкуванні;
- диференціації та індивідуалізації навчання, що забезпечують урахування особистісних якостей учнів, їхньої мотивації та готовності до засвоєння іноземної мови;
- соціокультурного спрямування процесу навчання;
- взаємопов'язаного та збалансованого навчання видів мовленнєвої діяльності;
- концентричного пред'явлення тематичного матеріалу для організації спілкування в усній та письмовій формах, у зв'язку з чим одна і та ж тема може вивчатись упродовж кількох років: передбачається, що відповідно до мовного і загальнонавчального досвіду школярів вивчення таких тем може поглиблюватись у наступних класах;
- сприяння розвитку, освіті та вихованню молодших школярів: освітньо-розвивальний потенціал іноземної мови у початковій школі забезпечує процес залучення учнів до вивчення предмета, розширює їхній світогляд, сприяє розвитку навчально-пізнавальних інтересів, глибшому розумінню власної культури та її ролі в духовному та моральному розвитку людства [3; 4].

Відповідно до зазначених вище принципів зміст навчання іноземної мови учнів початкової школи має ґрунтуватися на таких *основних методичних положеннях*:

- 1) відповідати актуальним комунікативно-пізнавальним інтересам молодших школярів і відбивати реальні потреби використання мови як засобу спілкування, бути максимально наближеним до умов і цілей реальної міжкультурної комунікації;
- 2) стимулювати розвиток інтересів учнів молодшого шкільного віку та позитивного ставлення до іноземної мови, здійснювати вплив на їхню мотиваційну сферу;
- 3) прилучати учнів не тільки до нового для них мовного коду, а й до культури народу, носія мови, що забезпечується чітким усвідомленням найголовніших спільностей та розбіжностей між чужою та рідною культурою, згідно з чим навчання поступово має організовуватись у формі «діалогу культур»;
- 4) ґрунтуватися на досвіді оволодіння школярами рідною мовою, забезпечуючи випереджальне вивчення останньої; розвивати та враховувати загальнонавчальний досвід учнів, набутий ними під час оволодіння іншими предметами (міжпредметні зв'язки);
- 5) забезпечувати освітні, виховні та розвивальні потреби школярів, у тому числі стимулювати їхню самостійну діяльність, спонукати до рефлексії щодо якості власних навчальних досягнень (як іншомовних комунікативних, так і загальнонавчальних) і бажання їх удосконалювати [3].

Початкова школа повинна забезпечити наступність і безперервність про-

цесу навчання іноземної мови у всьому курсі середньої школи, сформувати в учнів базові навички і вміння, необхідні для подальшого розвитку іншомовної комунікативної компетентності в основній і старшій школі. Вона повинна виховувати в школярів комунікативні потреби у пізнанні інших країн і народів, у пошуку друзів не тільки для спілкування, але й для вирішення певних проблем власної життєдіяльності [2].

На цьому етапі здійснюється формування іншомовного комунікативного досвіду спілкування в усній і письмовій формах у межах визначених сфер і тем у відповідності до вікових особливостей учнів і їхніх інтересів, на основі використання для цього прийнятних мовленнєвих зразків. Домінуючими на цьому етапі навчання є репродуктивні види діяльності, проте учні вже вчать-ся виконувати нескладні творчі вправи і завдання, спрямовані на розвиток креативного мислення, у них формуються вміння переносити засвоєний навчальний матеріал в інші ситуації спілкування, давати оцінку певним явищам і діям, висловлювати своє ставлення до об'єктів спілкування, усвідомлено оволодівати способами навчальної діяльності, спрямованої на задоволення потреб усної та писемної комунікації [4].

Для успішної реалізації освітньо-розвивального потенціалу іноземної мови у початковій школі необхідно сприяти тому, щоб процес залучення учнів до вивчення предмета не тільки розширював їхній світогляд, але й сприяв більш глибокому розумінню власної культури та її ролі в духовному та моральному розвитку людства.

Процес навчання іноземної мови у початковій школі організовується відповідно до мережі годин, визначених навчальним планом. Після закінчення 4-го класу відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти учні досягають рівня А1 в основних видах мовленнєвої діяльності (говорінні, читанні, аудіюванні, письмі) [1].

Цілі навчання, найсуттєвіші положення методики та суміжних з нею наук і зумовлені ними педагогічні технології шкільної іншомовної освіти можуть бути ефективно відтвореними у навчальній діяльності і успішно виконаними безпосередньо через підручник. Помилковою, на наш погляд, є думка про те, що вчитель нібито може достатньою мірою сам ліквідувати дефекти підручника, якщо вони існують, або замінити його своєю діяльністю. Практика свідчить, що яким би високим не був рівень володіння мовою вчителем, цього ще недостатньо, щоб навчити іншомовного спілкування учнів, якість якого відповідала б вимогам навчальної програми. Важливе місце у цьому процесі належить особливостям організації процесу успішного здобування учнями знань, формування умінь і навичок. Чи кожний учитель достатньою мірою володіє цими технологіями? Не можна, мабуть, дати однозначної відповіді. А тому цей дефіцит має заповнити підручник, якщо його зміст сконструйовано відповідно до концепції, експериментально перевіреної у шкільній практиці, та за результатами апробації скоригований і адаптований до умов навчання у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі. Побудова

змісту такого підручника має ґрунтуватися на певних *закономірностях*, визначених нами на основі вище згаданих принципів і положень:

- мета навчання іноземної мови на початковому ступені зумовлює зміст відповідних підручників і є компонентом загальної мети викладання цього предмета у загальноосвітньому навчальному закладі;
- успішна реалізація мети й ефективне використання змісту залежать від підібраних засобів навчання: мовного, мовленнєвого та тематичного інформаційного навчального матеріалу, вправ і завдань, позатекстових матеріалів;
- вікові психологічні особливості учнів початкової школи, їхні інтереси, комунікативні потреби й навчальний досвід слугують підґрунтям для визначення видів і форм навчальної діяльності;
- рівень умотивованості навчальних дій, що мають виконувати молодші школярі, слугує передумовою для усвідомленого й успішного оволодіння змістом підручників;
- ефективність процесу навчання залежить від дидактичної та методичної доцільності запропонованих підручниками методів, способів і форм презентації та активізації навчального матеріалу, а також від методів і форм контролю рівня його засвоєння;
- зміст підручників має надавати учням можливості для демонстрації власних іншомовних здібностей у різних видах мовленнєвої діяльності, спостерігати динаміку їхнього розвитку й осмислювати результати своєї роботи, бачити тенденцію на їх удосконалення та за потреби коригувати набутий досвід відповідно до власних комунікативних намірів;
- зміст підручників не повинен жорстко регламентувати роботу вчителя, а, навпаки, надавати йому змогу ефективно здійснювати педагогічне керівництво діяльністю учнів, деколи мати можливість варіювати запропонованим змістом, що зумовлюється навчальними потребами, зокрема умовами навчання;
- одним із пріоритетних принципів розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти є взаємопов'язане навчання школярів іншомовного спілкування і культури народу, мова якого вивчається, що має чітко відбиватися у змісті навчальної літератури;

- для забезпечення вірогідності змісту навчального матеріалу, передбаченого для набуття учнями іншомовного комунікативного досвіду відповідно до вимог чинної програми, його оптимальний добір і раціональна збалансованість у підручниках мають визначатися за результатами експериментальної перевірки в загальноосвітніх закладах різних регіонів України [5; 7].

Саме ці закономірності слугували підґрунтям для аналізу змісту шкільних підручників з англійської, німецької, французької, іспанської мов для учнів 1–4-х класів. Здійснений нами аналіз був узагальнений. Презентуємо його результати.

1. Зміст підручників в основному розроблено відповідно до Державного стандарту і узгоджується з вимогами чинних навчальних програм з іноземних мов.

2. У змісті підручників для кожного класу представлені всі сфери і тематика спілкування, мовний і мовленнєвий матеріал, а також інформація соціокультурної сфери, окреслені змістом навчальних програм.

3. Зміст навчання, репрезентований у більшості підручників, раціонально дібраний і доцільно методично організований, структурований на тематичні розділи, які, у свою чергу, поділяються на уроки-параграфи (певним винятком є деякі підручники з англійської мови для 1-го і 2-го класів, які значно перевантажені навчальними матеріалами, що зумовлює невпевненість в об'єктивних можливостях засвоєння його учнями у межах визначеного часу для навчання).

4. Методи, форми і способи діяльності, пропоновані змістом більшості підручників для пред'явлення, активізації та контролю рівня засвоєння навчального матеріалу, спрямовані на оволодіння учнями іншомовним спілкуванням в усній та письмовій формах, узгоджуються з основними положеннями компетентнісної парадигми навчання і, в основному, забезпечують усвідомлене оволодіння способами діяльності з метою засвоєння значення, форми і функцій іншомовних одиниць у мовленні, досвідом самостійної роботи, сприяють формуванню умінь і навичок узагальнювати, порівнювати, оцінювати об'єкти спілкування та висловлювати своє ставлення до них, обґрунтовувати власну точку зору.

5. Зміст більшості підручників відповідає віковим особливостям учнів, їхнім інтересам, потребам і навчальному досвіду.

6. В основному, зміст підручників забезпечує збалансоване оволодіння мовним і мовленнєвим матеріалом, зокрема іншомовним спілкуванням у чотирьох видах мовленнєвої діяльності (говорінні, аудіюванні, читанні, письмі).

7. Більшість підручників характеризується цілісністю і системністю викладу навчального матеріалу.

8. У змісті більшості підручників методично доцільно здійснено добір і організацію текстових і позатекстових навчальних матеріалів.

9. Деякі підручники містять різнорівневі вправи і завдання, додаткові навчальні матеріали, що дозволяють здійснювати диференційований підхід до навчання.

10. У змісті більшості підручників використовується дидактично і методично доцільна система засобів навчання: вправ і завдань, текстів для читання, ілюстративних матеріалів, засобів орієнтування, правил/інструкцій, схем і таблиць.

11. Іншомовний текстовий матеріал більшості підручників відповідає зразкам автентичного мовлення, прийнятого у країні, мова якої вивчається.

12. У більшості підручників спостерігається дидактично доцільно дібрані та методично раціонально організовані види діяльності, що характеризуються комунікативним спрямуванням, наступністю і доступністю для виконання учнями цієї вікової категорії відповідно до їхніх комунікативних намірів, психологічних можливостей і навчального досвіду.

13. Матеріали більшості підручників сприяють виконанню комунікативної (практичної), розвивальної, виховної та освітньої цілей навчання.

14. У підручниках спостерігається наступність розвитку змісту між роками навчання.

15. Зміст більшості підручників зорієнтований на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти та, в основному, здатен забезпечити досягнення учнями початкової школи передбачених рівнів навченості – **A1**.

16. В основному, зміст більшості підручників узгоджується із змістовими лініями Державних стандартів і забезпечує виконання їх вимог.

17. Зміст більшості підручників дозволяє учням початкової школи досягати достатнього рівня іншомовного спілкування у межах сфер і тематики, а також набувати загальнонавчального досвіду, окреслених навчальними програмами, і дає можливість удосконалювати їх відповідно до власних комунікативних намірів і життєвих потреб.

Узагальноно репрезентовані результати здійсненого нами аналізу змісту підручників з іноземних мов для учнів 1–4-х класів дали можливість сформулювати деякі *рекомендації* щодо удосконалення проблеми підручникотворення, зокрема діяльності авторів.

1. Авторам деяких підручників необхідно забезпечувати чітке і повне виконання вимог навчальних програм щодо тематики спілкування, особливо обсягу та змісту мовного і мовленнєвого матеріалу.

2. Авторським колективам доцільно створювати і оприлюднювати концепцію навчання іноземної мови, реалізовану у змісті їхніх підручників для 1–4-х класів.

3. Дотримуватись єдиної цілісної системи навчання, що створюється на засадах міжпредметних зв'язків і враховує рівень здобутих знань, сформованих умінь і навичок учнів у процесі вивчення інших шкільних предметів і їх вплив на становлення особистості школяра у пізнавальному, виховному і освітньому аспектах.

4. Відповідно до вікових особливостей учнів долучати різні засоби для вмотивування їхньої навчальної діяльності, формувати позитивне ставлення до предмету «іноземна мова».

5. Змістом підручників забезпечувати учнів оперативним зворотним зв'язком для систематичної підтримки їх у навчальному процесі.

6. Більше уваги приділяти проблемі формування в учнів навичок самоконтролю, самокорекції та самооцінки своєї діяльності відповідно до власної траєкторії розвитку.

7. Чітко дотримуватися принципу наступності у навчанні як у межах змісту підручників для кожного класу, так і між роками та ступенями навчання.

8. Частіше і доцільніше застосовувати у змісті підручників методи, форми і види роботи, які характерні комунікативній діяльності: парну, групову; проектну, ситуативну тощо, цілеспрямовано готувати учнів до їх виконання.

9. Дидактично доцільно уніфікувати в кожному тематичному розділі під-

ручників кількісний і якісний склад вправ і завдань, активніше долучати до змісту ілюстративні та вербальні опори.

10. Не перевантажувати підручники дидактично недоцільними ілюстративними матеріалами.

11. Визначити і чітко диференціювати навчальні матеріали соціокультурної та красзнавчої сфер для учнів кожного класу.

12. Уникати перевантаженості навчальними матеріалами змісту структурних компонентів підручників (тематичних розділів, уроків-параграфів).

13. Забезпечувати методично доцільну організацію навчального матеріалу у змісті структурних компонентів підручників.

14. Здійснювати дидактично доцільний добір актуальної автентичної тематичної інформації до змісту текстів для читання, визначати їх обсяг, який доступний учням молодшого шкільного віку, а також диференціювати тексти і завдання до них відповідно до особливостей навчання ознайомлювального і вивчального читання.

15. Для міцного засвоєння учнями мовного і мовленнєвого матеріалу забезпечувати його повторюваність на наступних уроках.

16. Передбачати можливість гнучкого використання підручників у різних умовах навчання.

17. Доцільно, щоб кожен серію шкільних підручників від 1-го до 4-го класу конструював один авторський колектив, до якого входили б педагоги-науковці та вчителі, які працювали б в умовах чітко скоординованої діяльності.

18. Обов'язково, щоб на стадії конструювання робочі матеріали змісту кожного підручника проходили експериментальну перевірку в школах різних регіонів України.

Висновки. Аналізуючи й оцінюючи стан підготовки й використання шкільної навчальної літератури з іноземних мов, можна з певною відповідальністю стверджувати: поки що не з'явилися універсальні підручники, ефективні для всіх умов навчання. Серія шкільних підручників може успішно виконати свої функції лише в тому випадку, якщо вона буде являти собою єдину цілісну систему чітко дібраних компонентів для навчання усного і писемного мовлення у визначених навчальною програмою межах. На наше переконання, цього можна досягти лише за умови, що така серія буде створюватись одним авторським колективом, за єдиною концепцією та в умовах чіткої координації діяльності всіх членів колективу [5; 6]. Створення серії ефективних підручників з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів – це складна комплексна багатоаспектна наукова проблема, успішне розв'язання якої під силу лише висококваліфікованим лінгвістам, методистам, дидактам, психологам та іншим спеціалістам, озброєних цілісною, перевіреною на практиці, дидактико-методичною концепцією, що ґрунтується на новітніх досягненнях науки. Важливо, щоб автори у комплексі володіли знаннями цих наук і могли ефективно їх застосовувати у процесі підготовки змісту підручника. А відтак, необхідно удосконалювати систему створен-

ня навчальної літератури, починаючи з визначення авторського колективу. На наш погляд, це найважливіший чинник впливу на її якість.

Уявляється, що здійснений нами аналіз змісту чинних підручників з іноземних мов для учнів початкової (1–4-ті класи) школи, репрезентовані його результати та сформульовані рекомендації зможуть слугувати певним підґрунтям для авторських колективів щодо удосконалення їхньої конструкторської діяльності в галузі підручникотворення.

Пошук ефективних шляхів узгодження змісту шкільних підручників з іноземних мов з особливостями компетентнісної парадигми навчання може стати предметом наших наступних досліджень.

Література

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення викладання, оцінювання. – К. : Ленвіт, 2003. – 261 с.
2. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 1–4 класи. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. – 96 с.
3. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи : монографія / В. Г. Редько. – К. : Генеза, 2006. – 135 с.
4. Редько В. Г. Молодші школярі ... Які вони? (Залежність ефективності навчання іноземних мов учнів початкової школи від їхніх вікових особливостей) / В. Г. Редько // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 1. – С. 22–30.
5. Редько В. Г. Яким бути шкільному підручнику з іноземної мови? / В. Г. Редько // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007. – № 1. – С. 75–83.
6. Редько В. Г. Дослідження ефективності змісту шкільних підручників з іноземної мови: процедура, технології, результати / В. Г. Редько // Проблеми сучасного підручника. – К. : Педагогічна думка, 2011. – Вип. 11.
7. 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. Zagaljnojevropejski Rekomendaciji z movnoji osvity: vyvchennja vykladannja, ocinjuvannja. – K. : Lenvit, 2003. – 261 s.
2. Navchaljni prohramy z inozemnykh mov dlja zagaljnoosvitnikh navchalnykh zakladiv i specializovanykh shkil iz poghlyblyenym vyvchennjam inozemnykh mov. 1–4 klasy. – K. : Vydavnychij dim «Osvita», 2012. – 96 s.
3. Redjko V. Gh. Linghvodaktychni zasady navchannja inozemnoji movy uchniv pochatkovoji shkoly : monohrafija / V. Gh. Redjko. – K. : Geneza, 2006. – 135 s.
4. Redjko V. Gh. Molodshi shkoljari ... Jaki vony? (Zalezhnistj efektyvnosti navchannja inozemnykh mov uchniv pochatkovoji shkoly vid jikhnikh vikovykhosoblyvostej) / V. Gh. Redjko // Inozemni movy v navchalnykh zakladakh. – 2003. – № 1. – S. 22–30.
5. Redjko V. Gh. Jakym buty shkiljnomu pidruchnyku z inozemnoji movy? / V. Gh. Redjko // Inozemni movy v navchalnykh zakladakh. – 2007. – № 1. – S. 75–83.
6. Redjko V. Gh. Doslidzhennja efektyvnosti zmistu shkilnykh pidruchnykiv z inozemnoji movy: procedura, tekhnologhiji, rezuljtaty / V. Gh. Redjko // Problemy suchasnogho pidruchnyka. – K. : Pedagoghichna dumka, 2011. – Vyp. 11.

7. Redjko V. Gh. Zasoby formuvannja komunikatyvnoji kompetentnosti u zmisti shkilnykh pidruchnykiv z inozemnykh mov. Teorija i praktyka : monohrafija / V. Gh. Redjko. – K. : Geneza, 2012. – 224 s.

Редько В. Г.

**КАКАЯ УЧЕБНАЯ ЛИТЕРАТУРА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
НУЖНА СОВРЕМЕННОМУ ШКОЛЬНИКУ: РЕЗУЛЬТАТЫ
АНАЛИЗА СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНИКОВ
ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

В статье автор рассматривает особенности содержания обучения иностранному языку в начальной школе, определяет объекты и критерии оценивания учебников как основных средств овладения этим содержанием. На основе произведенного им анализа действующих школьных учебников сделаны соответствующие выводы и сформулированы рекомендации по усовершенствованию их содержания.

Ключевые слова: учебник иностранного языка, начальная школа, анализ, рекомендации.

Red'ko V.

**WHAT KIND OF TRAINING LITERATURE IN FOREIGN
LANGUAGES IS NECESSARY FOR A MODERN PUPIL: THE RESULTS
OF THE ANALYSIS OF THE CONTENT OF TEXTBOOKS
FOR THE PRIMARY SCHOOL**

In the article, the author observes the peculiarities of the content of teaching foreign languages at the primary school, defines the objects and the criteria for the assessment of textbooks as the main means of their content comprehension. On the basis of the analysis of the current textbooks conducted by him, the corresponding conclusions were made, and the recommendations for their content improvement were formulated.

Keywords: textbook on a foreign language, primary school, analysis, recommendations.

РЕАЛІЗАЦІЯ ВНУТРІШНЬОПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ ІЗ ПРАВОЗНАВСТВА

Т. О. Ремех,

кандидат педагогічних наук

У статті проаналізовано підручники з практичного курсу правознавства з позицій використання в них різноманітних завдань для учнів щодо реалізації внутрішньопредметних зв'язків. Наголошується на важливості розкриття внутрішньопредметних зв'язків при оволодінні учнями практичним курсом правознавства. Обґрунтовано необхідність системи запитань і пізнавальних завдань, що уможливають виявлення та відтворення внутрішніх зв'язків у змісті предмета в процесі його вивчення, у процесі створення підручників із правознавства для учнів 9-го класу.

Ключові слова: *внутрішньопредметні зв'язки, практичний курс правознавства, шкільний підручник.*

Постановка проблеми. Рівень освіченості особистості визначається не лише обсягом її знань та ерудованістю у різних галузях науки, а й ступенем систематизованості та взаємопов'язаності цих знань, умінням знаходити в різних джерелах необхідну інформацію, аналізувати і застосовувати її для саморозвитку та самовдосконалення.

У Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти одним із основних завдань суспільствознавчої освіти є формування в учнів цілісної системи вмінь та навичок дослідження суспільних проблем, пошуку способів їх розв'язання, проведення аналізу та оцінювання суспільних явищ, процесів і тенденцій у державі та світі [1].

Чинна навчальна програма з предмета «Правоознавство. Практичний курс» передбачає не лише формування конкретних знань і загальноправових уявлень учнів, а й створення умов для використання правових знань для реалізації та захисту ними прав, свобод і законних інтересів, регулювання взаємовідносин з іншими людьми, вибору правомірних моделей поведінки в життєвих ситуаціях, а також застосування учнями критичного мислення, аналізу та синтезу правового матеріалу.

Для реалізації зазначених завдань обов'язковим елементом навчання учнів суспільствознавчих предметів, у тому числі й правознавства, має бути реалізація внутрішньопредметних зв'язків.

Формалізований, теоретичний характер юридичної науки, різні підходи авторів програм і підручників до відбору змісту правознавчих предметів, великий обсяг теоретичного матеріалу, наявність значної кількості понять як його структурних одиниць, визначень та закономірностей, якими оперує пра-

вознавство, а також обмежені часові межі, відведені на вивчення інваріантних правознавчих предметів, потребують використання внутрішньопредметних зв'язків у певній системі та включення відповідних завдань у підручники.

Навчальна програма з правознавства для 9-го класу не містить окремого розділу щодо внутрішньопредметних зв'язків. Проведені опитування й анкетування вчителів правознавства, аналіз практики викладання правознавства в школі засвідчують, що використання таких зв'язків у навчанні учнів зумовлює певні труднощі в значній кількості вчителів. У цьому питанні спостерігаються крайнощі двоякого роду: одні вчителі у викладанні правознавства практично не спираються на наявні в учнів правові знання, тоді як інші надмірно захоплюються актуалізацією правових знань, що певною мірою шкодить опануванню учнями нового матеріалу.

Частково вирішити цю проблему покликані підручники з правознавства через пізнавальні завдання, що виявляють зв'язки та наступність у вивченні учнями тем конкретного правознавчого предмета.

Аналіз останніх наукових досліджень. Аналіз наукової та методичної літератури свідчить, що питання дослідження підручників із правознавства залишаються в полі уваги сучасних науковців і педагогів. Зазначеній проблематиці присвячено праці низки дослідників: Б. Андрусишина, В. Арешонкова, А. Булди, А. Будас, Н. Жидкової, Л. Пишко, О. Пометун, І. Смагіна, Л. Рябовол та інших. У цих працях порушуються питання теорії підручникотворення, методики використання підручників у навчанні правознавства, акцентується увага на пізнавальних завданнях, методах навчання, критеріях оцінки підручників тощо. Однак практично не зачіпається проблема реалізації внутрішньопредметних зв'язків у правознавчих навчальних книгах.

Формулювання цілей статті. Метою статті є обґрунтування важливості внутрішньопредметних зв'язків у навчанні правознавства, виявлення й аналіз шляхів їх реалізації в шкільних підручниках із практичного курсу правознавства для 9-го класу.

Виклад основного матеріалу. Сучасна освіта має на меті формування інтелектуально розвиненої особистості з цілісним гармонійним світоглядом та усвідомленням глибини зв'язків явищ і процесів навколишнього світу. Тому важливого соціально-педагогічного значення набувають питання інтеграції предметів, міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків, що сприяє систематизації та поглибленню знань учнів, формуванню у них навичок і вмінь самостійної пізнавальної діяльності, узагальнення тощо.

Внутрішньопредметні зв'язки – це систематизація знань усередині певного навчального предмета; перехід від розрізнених фактів до їх системи в процесі відкриття нового закону, уточнення картини світу; взаємозв'язок і взаємозумовленість понять, розділених часом їх вивчення.

Основною метою реалізації внутрішньопредметних зв'язків у навчанні є забезпечення послідовного формування наукового світогляду учнів, розуміння ними закономірностей суспільного розвитку та усвідомлене застосування

теоретичних знань в аналізі й оцінці фактів, явищ і процесів. Зміст поступово збагачується новими відомостями та зв'язками – учні, не випускаючи з поля зору висхідну проблему, розширюють і поглиблюють коло знань, пов'язаних з нею. Тому в методичній та психолого-педагогічній літературі внутрішньо-предметні зв'язки як синтез понять, умінь всередині окремого навчального предмета зараховують до елементу інтеграції.

Потреба в реалізації внутрішньопредметних зв'язків у навчанні учнів правознавства зумовлена його дедуктивним характером; внутрішньопредметні зв'язки забезпечуються внутрішньою логічною єдністю правового змісту навчального предмета. Л. Рябовол зазначає: «... зміст правознавства на емпіричному рівні охоплює фактичний матеріал, що відображає ознаки і властивості подій, явищ, процесів із зовнішньої сторони, на теоретичному – передбачає осмислення внутрішньої сутності фактів, оволодіння системою наукових понять, висновків, зв'язків, державно-правових закономірностей тощо» [8, с. 91]. Якість знань характеризується наявністю у свідомості учня структурних зв'язків, тобто зв'язків між поняттями, твердженнями, способами розв'язування задач тощо.

На уроках правознавства необхідною є цілеспрямована систематична робота із встановлення зв'язків і співвідношень між різними елементами знань. Тому серед пізнавальних завдань, уміщених у підручнику, обов'язково мають бути такі, за допомогою яких учнів виявляють зв'язки між окремими одиницями його змісту.

Підручник – це книга або інший носій інформації, який є засобом для засвоєння змісту освіти та містить систематизований навчальний матеріал, передбачений навчальною програмою з певного предмета. О. Пометун зазначає, що роль підручника у навчанні змінюється – він перетворюється з книжки, яку потрібно вивчати «від цього слова до того» на практичний посібник, що розвиває в учнів уміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки, виявляти проблеми і розв'язувати їх, формулювати гіпотези тощо [4, с. 138].

С. Трубачева серед функцій сучасного підручника виокремлює трансформаційну, інформаційну, функцію систематизації, закріплення та контролю, самоосвіти, інтегративну та координувальну. Вона звертає увагу на те, що система завдань у підручнику має бути орієнтована на пошук, аналіз, добір, систематизацію й узагальнення необхідної навчальної інформації, її перетворення, збереження та передачу [10]. Реалізація окремих із зазначених функцій підручника потребує включення до нього комплексу завдань із виявлення внутрішньопредметних зв'язків.

Подивимося, як останнє положення відображено в чинних підручниках із практичного курсу правознавства для 9-го класу.

В основу наших міркувань покладемо положення про те, що навчальна програма предмета визначає номенклатуру змісту освіти, орієнтує в загальному обсязі та послідовності його змісту, а підручник конкретизує зміст, розгортаючи його логіку.

Із практичного курсу правознавства в загальноосвітніх навчальних закладах наявні три навчальні книги (подано в алфавітному порядку за прізвищами авторів): 1) Наровлянський О. Д. Правознавство (практичний курс) [3]; 2) Пометун О. І., Ремех Т. О. Правознавство. Практичний курс [5]; 3) Сутковий В. Л., Філіпенко Т. М. Правознавство (практичний курс) [6]. Зазначимо, що ці підручники мають ідентичну навчальній програмі назву, тому далі в тексті статті обмежимося їхніми цифровими позначками.

Під час аналізу підручників із практичного курсу правознавства нами з'ясувалося, наскільки та чи інша навчальна книга уможливило реалізацію внутрішньопредметних зв'язків у навчанні учнів. Зазначимо, що нами відслідковувалися як зміст завдань, так і методи та прийоми роботи учнів.

Розпочнемо з характеристики підручника за № 1. Нами виявлено, що серед пізнавальних завдань, розміщених у підручнику, ті, що реалізують внутрішньопредметні зв'язки, є поодинокими (табл. 1).

Таблиця 1

**Внутрішньопредметні зв'язки в підручнику О. Наровлянського
«Правознавство. Практичний курс»**

№	Тема курсу	Зміст завдання	Тип завдання/ прийом	Із якою темою (питанням теми) пов'язане
1	«Право»	<i>Пригадайте, які види соціальних норм і правил ви знаєте (с. 16)</i>	Пригадування	«Правила в нашому житті»
2	«Юридична відповідальність»	<i>Пригадайте приклади, наведені раніше. Визначте, до якого виду відповідальності можуть бути притягнуті особи, про які йшлося на початку розділу (с. 34)</i>	Застосування	«Правила в нашому житті»
3	«Права, свободи та обов'язки в Конституції України»	<i>Проаналізуйте наведені витяги з Конституції України, визначте, якою мірою перелік прав і свобод людини, закріплений Конституцією, відповідає Загальній декларації прав людини (с. 64)</i>	Порівняння	Загальна декларація прав людини (питання 2 теми «Права і свободи людини»)

Продовження таблиці 1

4	«Цивільно-правові договори»	<i>Пригадайте, які дії мають право здійснювати діти, яким ще не має 14 років, а також ті, кому виповнилося від 14 до 18 років (с. 98)</i>	Актуалізація	Правовідносини (питання 3 теми «Право»)
5	«Спадщина»	<i>Пригадайте, в якому віці та за яких обставин особа набуває повної цивільної дієздатності (с. 110)</i>	Актуалізація	Правовідносини (питання 3 теми «Право»)
6	«Як стати працівником»	<i>Визначте сторони, які повинні укласти трудові договори в прикладах, що наведені в попередньому параграфі (с. 151)</i>	Застосування	«Праця в нашому житті»
7	«Світ юридичних професій»	<i>Пригадайте, про які спеціальності правознавців йшлося в попередніх параграфах, про які юридичні професії ви чули раніше (с. 203)</i>	Пригадування, актуалізація	«Правоохоронні органи», «Якщо порушено кримінальну справу»

Тепер за таким же алгоритмом проаналізуємо підручник № 2 (табл. 2). Наголосимо, що завдань щодо внутрішньопредметних зв'язків в цьому підручнику кількісно більше, ніж у підручнику № 1, однак, на нашу думку, за способами діяльності учнів (ураховуючи вікові особливості дев'ятикласників) вони мали б бути більш різноманітними.

Таблиця 2

**Внутрішньопредметні зв'язки в підручнику
О. Пометун, Т. Ремех «Правознавство. Практичний курс»**

№	Тема курсу	Зміст Завдання	Тип завдання/ прийом	Із якою темою (питанням теми) пов'язане
1	«Яку роль відіграє право в житті людей»	<i>Які соціальні норми потрібні, на вашу думку, для ефективного врегулювання подібних ситуацій?(с. 14)</i>	Пригадування	«За якими правилами ми живемо»

2	«Яку роль відіграє право в житті людей»	<i>На основі тексту підручника порівняйте правові норми з іншими соціальними нормами. Зробіть це у вигляді таблиці (с. 15)</i>	Порівняння	«За якими правилами ми живемо»
3	«Чому Конституція є Основним законом України»	<i>Пригадайте, в якій темі курсу вже згадувалося поняття «конституція» (с. 27)</i>	Застосування	«Що таке закон і підзаконний акт»
4	«Які права і свободи має людина»	<i>Пригадайте, що таке права людини та в яких документах вони викладені (с. 45)</i>	Пригадування	«Чому Конституція є Основним законом України»
5	«Що таке громадянство»	<i>Пригадайте, що означає термін «громадянство»? Чи маєте ви статус громадянина або громадянки? (с. 50)</i>	Пригадування, застосування	«Чому Конституція є Основним законом України»
6	«Як громадяни беруть участь у житті демократичної держави»	<i>Визначіть, про яке право або права громадян ідеться у кожній наведеній нижче ситуації. Підтвердіть свою думку відповідними статтями розділу II Конституції України (с. 60)</i>	Застосування	«Які права і свободи має людина»
7	«Як здійснити і захистити цивільні права»	<i>Прочитайте назву цього пункту і обговоріть у загальному колі, що ви вже знаєте про юридичну відповідальність та запитання щодо того, про що вам хотілося б дізнатися. Цю роботу поступово відображуйте у таблиці (рубрики: Що знаємо? Про що дізналися? Про що дізналися? (с. 86)</i>	Актуалізація, застосування	«Коли настає юридична відповідальність за правопорушення»

Продовження таблиці 2

8	«Як закон регулює сімейні та шлюбні відносини»	<i>Визначте на основі тексту пункту 1, які з наведених положень, на вашу думку, є правовими, які – моральними нормами чи традиціями (с. 101)</i>	Розрізнення	«За якими правилами ми живемо», «Яку роль відіграє право в житті людей»
9	«Які відносини регулює адміністративне право»	<i>Прочитайте фрагмент твору Антуана де Сент-Екзюпері «Маленький принц» та дайте відповіді на запитання: про норми якої (яких) галузей права у ньому йдеться? (с. 133)</i>	Пригадування	«Яку роль відіграє право в житті людей»
10	«Які відносини регулює адміністративне право»	<i>На основі тексту підручника визначіть, в яких ситуаціях описані адміністративні проступки, а в яких – інші правопорушення (с.135)</i>	Розрізнення	Які розрізняють правопорушення (питання 3 теми «Коли настає юридична відповідальність за правопорушення»)
11	«Що таке злочин та його наслідки»	<i>Прочитайте фрагмент твору Антуана де Сент-Екзюпері «Маленький принц» та дайте відповіді на запитання: про норми якої (яких) галузей права у ньому йдеться? (с. 143)</i>	Пригадування, актуалізація	«Яку роль відіграє право в житті людей»

Нарешті подамо результати аналізу підручника № 3 щодо наявності завдань із реалізації внутрішньопредметних зв'язків. Нами встановлено, що в названому підручнику практично відсутні пізнавальні завдання, які б виконували зазначену функцію. Лише в темі «Що таке право власності» учням пропонується дати відповідь на запитання: «Які соціально-економічні права людини й громадянина гарантує Конституція України?» (с. 88). Натомість в низці параграфів підручника містяться окремі завдання, пов'язані з відтворенням учнями певних видів діяльності чи процедур за поданим алгоритмом. Так, наприклад, у тих чи інших темах учням пропонується сконструювати поняття, скласти публічну промову, провести дебати тощо. Проте такі за-

вдання відтворюють (закріплюють) певні вміння учнів і лише опосередковано виявляють внутрішньопредметні зв'язки.

Таким чином, у результаті проведеного нами аналізу чинних підручників з предмета «Правознавство. Практичний курс» встановлено, що в них міститься незначна (недостатня, на нашу думку) кількість завдань на встановлення внутрішньопредметних зв'язків; переважають завдання, що передбачають пригадування учнями тих чи інших понять, вивчених у попередніх темах; відсутні завдання з системної роботи учнів із правовими поняттями тощо.

На нашу думку, існує низка об'єктивних і суб'єктивних причин існування цієї проблеми. По-перше, до 9-го класу учні не вивчають жодного правознавчого предмета як обов'язкового. Тому в більшості тем внутрішньопредметні зв'язки представлено фрагментарно. По-друге, практико-орієнтовальний зміст предмета «Правознавство. Практичний курс» зумовлює переважання в підручниках пізнавальних завдань, заснованих на життєвому досвіді учнів, чи таких, що передбачають застосування набутих ними знань в конкретних життєвих ситуаціях (наприклад, пригадайте ситуації, наведіть приклади ситуацій, змодельуйте дії в ситуації тощо). По-третє, завданням предмета не є формування цілісної понятійної системи учнів, адже практичний курс правознавства мінімізований за кількістю понять, що мають бути ними засвоєні. Не останню роль відіграє й відсутність уваги авторів підручників до важливості реалізації внутрішньопредметних зв'язків саме в навчанні правознавства.

Погодимось з думкою О. Певцової, яка зазначає, що основні правові курси побудовані досить логічно з точки зору правознавства як науки: спочатку учні опановують комплекс знань із теорії права («право», «галузь права», «правопорушення», «юридична відповідальність»), а потім на їх основі розглядають особливості правового регулювання конкретних суспільних відносин (сімейних, трудових, кримінальних, цивільних тощо) [2, с. 145–146]. Це можна розглядати як підґрунтя для реалізації внутрішньопредметних зв'язків, зокрема в підручниках із правознавства. Отже, на уроках правознавства необхідною є цілеспрямована систематична робота із встановлення зв'язків і співвідношень між різними елементами знань. Так, вивчення кожної нової теми має починатися з повторення/відтворення того, що учні вже знають і що пов'язано з новим навчальним матеріалом. Це забезпечує учням можливість усвідомити зв'язки між засвоєними та новими знаннями. Тому серед пізнавальних завдань підручника з правознавства обов'язково мають бути такі, за допомогою яких учнів виявляють зв'язки між окремими одиницями його змісту.

Відомі різноманітні методичні прийоми встановлення внутрішньопредметних зв'язків, застосовувані в навчанні учнів із урахуванням відведеного на це навчального часу. Одним із ефективних методів є бесіда – комплекс спеціальних відтворюваних запитань-завдань, за допомогою яких учні пригадують, порівнюють, зіставляють навчальну інформацію, виокремлюють у ній загальне й відмінне та виявляють нове. Також можуть застосовуватися пояснення нового з опорою на раніше вивчений учнями фактичний або

теоретичний матеріал; прийоми пригадування і самостійного застосування (актуалізації) учнями засвоєних знань та вмінь, у тому числі з використанням наочності (таблиць, схем тощо); завдання на доказування, що вимагають від учнів пригадування основного змісту вивченого матеріалу та його узагальнення на основі того, що вивчається. Таким чином, пізнавальні завдання, що розв'язуються за допомогою зазначених вище прийомів і методів навчання, мають бути обов'язковим елементом підручника з правознавства.

З огляду на те, що пізнавальні завдання з реалізації внутрішньопредметних зв'язків в аналізованих нами підручниках зазвичай відсутні, наведемо декілька прикладів таких завдань. Так, вивчення кожної нової теми, на нашу думку, має розпочинатися з повторення/відтворення того, що учні вже знають із попередніх тем і що пов'язано з новим навчальним матеріалом. Це надає учням можливість усвідомити зв'язки між засвоєними та новими знаннями.

Вивченню основ будь-якої галузі права в 9-му класі має передувати пригадування учнями таких понять, як «право», «галузь права», «норми права» тощо. Це можуть бути завдання на кшталт:

Пригадайте, що таке галузь права. Назвіть декілька галузей права України.

Чим, на вашу думку, відрізняються галузі права? Які з них регулюють публічні, а які – приватні правовідносини?

Як співвідносяться поняття «галузь права» і «норма права»? та інші.

Під час вивчення питань адміністративного правопорушення чи злочину варто запропонувати учням виконати такі завдання:

Пригадайте, що таке правопорушення. Назвіть їх види. Чим злочин відрізняється від проступку?

Що таке склад правопорушення? Які елементи його утворюють?

Складіть схему «Склад правопорушення». На її основі охарактеризуйте склад злочину.

Що таке вина? Якою вона буває? та інше.

На початку вивчення учнями кожної з тем, присвячених цивільно-правовій, адміністративній чи кримінальній відповідальності, необхідно актуалізувати знання учнів щодо юридичної відповідальності (поняття, цілі, види) через виконання учнями, наприклад, таких завдань:

Пригадайте, що таке юридична відповідальність. Назвіть її види.

Яку мету переслідує юридична відповідальність?

Що є підставами юридичної відповідальності? тощо.

Зауважимо, що діяльність учнів на уроці з реалізації внутрішньопредметних зв'язків сприяє активізації розумових процесів, узагальненню знань, здатності набувати та розвивати вміння, навички, компетентності, що можуть використовуватися в різноманітних життєвих ситуаціях. Однак не варто приділяти надто багато часу на відтворення (пригадування) вивченого, адже тоді втрачається цільова установка використання внутрішньопредметних зв'язків – опанований раніше учнями матеріал має залишатися фоном для вивчення нового.

Усе зазначене вище мають враховувати автори у процесі створення підручників і робочих зошитів для учнів, укладачі методичних рекомендацій для вчителів під час їх розроблення та вчителі, організовуючи навчання учнів практичного курсу правознавства.

Висновки. Шкільне правознавство є тим навчальним предметом, вивчення якого учнями вимагає обов'язкової опори на систему внутрішньопредметних зв'язків. Реалізація внутрішньопредметних зв'язків тісно пов'язана з проблемою наступності в навчанні учнів правознавства, тобто встановлення необхідного зв'язку та співвідношення між частинами навчального предмета на різних ступенях його вивчення.

Реалізація внутрішньопредметних зв'язків у навчанні правознавства сприяє систематизації та поглибленню правових знань учнів, формуванню в них навичок і вмінь самостійної пізнавальної діяльності, переносу отриманих знань із більш низьких на більш високі ступені навчання, використанню чи трансформації знань стосовно низки життєвих ситуацій. Таким чином, пізнавальні завдання щодо встановлення внутрішньопредметних зв'язків мають бути обов'язковим компонентом змісту та методичного апарату підручника з правознавства.

У результаті проведеного нами аналізу чинних підручників з предмета «Правознавство. Практичний курс» встановлено, що внутрішньопредметні зв'язки в них реалізуються недостатньо: лише в деяких чинних підручниках такі завдання враховано. Тому постає необхідність розроблення системи завдань, через виконання яких реалізовуватимуться внутрішньопредметні зв'язки як усередині курсу, так і між курсами правознавства для 9-го та 10-го класів.

З огляду на те, що за два роки вступить у силу нова програма з «Основ правознавства» (9 клас), на розв'язання означеної проблеми мають спрямовуватися зусилля авторів зі створення та підготовки нових шкільних підручників із правознавства.

Література

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show>
2. Певцова Е. А. Теория и методика обучения праву : учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 400 с.
3. Наровлянський О. Д. Правознавство (практичний курс) : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. Д. Наровлянський. – К. : Грамота, 2009. – 216 с.
4. Пометун О. І. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К. : Генеза, 2005. – 328 с.
5. Пометун О. І., Ремех Т. О. Правознавство. Практичний курс : підруч. для 9 кл. / О. І. Пометун, Т. О. Ремех. – К. : Літера ЛТД, 2009. – 192 с.
6. Сутковий В. Л. Правознавство (практичний курс) : підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. / В. Л. Сутковий, Т. М. Філіпенко. – К. : Генеза, 2009. – 216 с.
7. Ремех Т. О. Реалізація міжпредметних зв'язків у шкільних підручниках із правознавства / Т. О. Ремех // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2014. – Вип. 14. – С. 611–617.

8. Рябовол Л. Т. Навчання правознавства учнів основної та старшої школи як процес та система / Л. Т. Рябовол // Педагогічний альманах. – 2011. – Вип. 11. – С. 89–95.
9. Смагін І. І. Методичні рекомендації до експертного оцінювання підручників із правознавства для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів / І. І. Смагін ; Житомирський обл. ін-т післядип. пед. освіти. – Житомир, 2010. – 33 с.
10. Трубачева С. Е. Трансформація функцій шкільного підручника в умовах компетентнісного підходу [Електронний ресурс] / С. Е. Трубачева. – Режим доступу: http://undip.org.ua/upload/iblock/162/1_03.pdf

References

1. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show>
2. Pevcova E. A. Teoriya i metodika obuchenija pravu : ucheb. dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij. – М. : Gumanit. izd. centr VLADOS, 2003. – 400 s.
3. Narovlianskyi O. D. Pravoznnavstvo (praktychnyi kurs) : pidruch. dlja 9 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / O. D. Narovlianskyi. – К. : Hramota, 2009. – 216 s.
4. Pometun O. I. Metodyka navchannia istorii v shkoli / O. I. Pometun, H. O. Freiman. – К. : Heneza, 2005. – 328 s.
5. Pometun O. I., Remekh T. O. Pravoznnavstvo. Praktychnyi kurs : pidruch. dlja 9 kl. / O. I. Pometun, T. O. Remekh. – К. : Litera LTD, 2009. – 192 s.
6. Sutkovyi V. L. Pravoznnavstvo (praktychnyi kurs) : pidruch. dlja 9 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / V. L. Sutkovyi, T. M. Filipenko. – К. : Heneza, 2009. – 216 s.
7. Remekh T. O. Realizatsiia mizhpredmetnykh zviazki u shkilnykh pidruchnykakh iz pravoznavstva / T. O. Remekh // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol. ; holov. red. – O. M. Topuzov]. – К. : Pedahohichna dumka, 2014. – Vyp. 14. – S. 611–617.
8. Riabovol L. T. Navchannia pravoznavstva uchniv osnovnoi ta starshoi shkoly yak protses ta systema / L. T. Riabovol // Pedahohichnyi almanakh. – 2011. – Vyp. 11. – S. 89–95.
9. Smahin I. I. Metodychni rekomendatsii do ekspertnoho otsiniuvannia pidruchnykiv iz pravoznavstva dlja 9 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / I. I. Smahin ; Zhytomyrskyi obl. in-t pisliadyp. ped. osvity. – Zhytomyr, 2010. – 33 s.
10. Trubacheva S. E. Transformatsiia funktsii shkilnoho pidruchnyka v umovakh kompetentnisnoho pidkhotu [Elektronnyi resurs] / S. E. Trubacheva. – Rezhym dostupu: http://undip.org.ua/upload/iblock/162/1_03.pdf

Ремех Т. А.

РЕАЛИЗАЦИЯ ВНУТРИПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ ПО ПРАВОВЕДЕНИЮ

В статье проанализированы учебники по практическому курсу правове­дения с позиций использования в них разнообразных заданий для ре­ализации внутрипредметных связей учащимися. Отмечается важность раскрытия внутрипредметных связей при овладении учащимися практиче­ским курсом правове­дения. Обоснована необходимость системы вопросов и познавательных заданий, позволяющих выявление и воспроизведение вну­

тренних связей в содержании предмета в процессе его изучения, при создании учебников по правоведению для учащихся 9-го класса.

***Ключевые слова:** внутриведомственные связи, практический курс правоведения, школьный учебник по правоведению.*

Remekh T.

IMPLEMENTATION OF INTER-COURSE CONNECTIONS IN THE SCHOOL TEXTBOOKS FOR STUDY OF COMMON LAW

In the paper the analysis of known textbooks on the practical course of common laws is performed from the standpoint of various tasks using for the pupils directed on the implementation of inter-course connections. Accent is made on the importance of the inter-course connections displaying during the study of common laws fundamentals. There is necessity substantiated at the creation of textbooks on common laws for 9th form pupils to include into textbooks a system of questions and cognitive tasks which provide for pupils a possibility to reveal and to reconstruct the inter-course connections inside of course during its study.

***Keywords:** inter-course connections, practical course of common law, textbook of law.*

ЦІЛІСНІСТЬ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДРУЧНИКІВ З «ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ» ДЛЯ 2-4 КЛАСІВ

О. Я. Савченко,

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України

У статті обґрунтовано необхідність створення нового покоління підручників з літературного читання для 2–4 класів на засадах цілісності. Методологічну цілісність забезпечує врахування ідей розвивального навчання, культурологічна, українознавча, художньо-естетична лінія цього предмета. Системно-діяльнісний, компетентнісний і технологічний підходи слугують засобами досягнення цілісності підручників. Цей процес здійснюється з критеріями відбору кола читання, з визначенням наскрізних тем, єдиним переліком умовних позначень, структурним ритмом змісту підручників, технологією поетапного опрацювання творів, різноманітною візуальною підтримкою текстового матеріалу.

Ключові слова: *система підручників з літературного читання, методологічні і дидактико-методичні засади цілісності, технологічний, компетентнісний підходи, методологічна система.*

Постановка проблеми. В умовах реальної варіативності підручників для учнів початкової школи особливого значення набуває їх якість, визначення якої здійснюється зараз не лише експертами, а й безпосередньо колективами шкіл. Відому сукупність критеріїв аналізу й оцінювання якості рукописів підручників, за нашим переконанням, необхідно доповнити критерієм цілісності дидактико-методичної системи.

Цілісність системи ми розуміємо як імперативну вимогу до створення підручників і навчальних посібників з одного предмету для всіх класів початкової ланки на єдиних методологічних і дидактико-методичних засадах, що забезпечують як «вертикальну» наступність і перспективність навчальних книг, так і внутрішню методичну цілісність кожної з них.

До *методологічних засад конструювання нових підручників з літературного читання* зараховуємо ідеї розвивального навчання, культурологічну, українознавчу, художньо-естетичну місію цього предмета.

Системно-діяльнісний, компетентнісний і технологічний підходи є дидактико-методологічними засобами. За цих умов створення підручників і посібників до них здійснюється як цілісний, несуперечливий процес, що дозволяє вчителю організувати повноцінне засвоєння учнями вимог програми до усіх змістових ліній, розвинути їхню здатність до самостійного навчання.

Ядром комплексу є підручник як основна навчальна книга, його доповненням для кожного класу слугують робочий зошит і два навчальних посібни-

ки – «Я люблю читати» і «Моя домашня читальня», а також робочий зошит В. О. Мартиненко. Основне призначення посібників – розширення читацького простору дітей, мотивування до самостійної читацької діяльності. Ключові ідеї об'єднання цих книг у єдиний комплект зрозумілі дітям і дорослим: *читання – це не нудний обов'язок; це мандрівка в минуле, сучасне та майбутнє; це нові можливості, щоб краще зрозуміти світ і самого себе.*

З огляду на обсяг статті, ми зупинимося лише на системі підручників для 2–4 класів у контексті критерію її цілісності.

Формулювання цілей статті. Упродовж десятиліть якість підручників з читання оцінювалась з позицій якості відібраних текстів (критерії жорстко залежали від ідеологічних настанов), якості методичного та ілюстративного матеріалу. Згодом набула більшого значення розвивальна функція методичного апарату, яка, на нашу думку, реалізувалась дещо обмежено: за критеріями цікавості, різноманітності, доступності, розвитку мислення дітей, можливостей виховного впливу. За останні роки під час проведення конкурсів рукописів підручників поширилась практика додавання інших критеріїв оцінювання їх якості. Водночас цілісність підручників для однієї методичної лінійки не поставала об'єктом аналізу. Наш досвід побудови підручників з «Літературного читання» для 2–4 класів як *цілісної системи* визнали експерти та вчителі, які підтвердили високі результати вибору підручника для 4 класу. З огляду на продуктивність цього підходу, розкриємо його сутнісні характеристики.

Конструюючи систему підручників нового покоління для 2–4 класів за вимогами другого покоління Державного стандарту, ми ставили за мету досягти їх цілісності, як передумови цілеспрямованого, взаємопов'язаного формування в учнів предметної читацької та ключових компетентностей. Серед ключових компетентностей пріоритетними і найбільш відповідними предметному змісту літературного читання визначаємо: уміння вчитися, інформаційно-комунікативну, загальнокультурну, громадянську.

Виклад основного матеріалу. Коротко охарактеризуємо напрями створення системи підручників з «Літературного читання» для 2–4 класів на заходах цілісності.

1. Цілісність *кола читання, яке відображене у навчальних книгах.* У кожному підручнику воно створює достатні можливості, щоб розвивати, збагачувати знання дітей про жанри, особистість авторів творів, розвивати читацькі уміння та вміння вчитися. Жанрова й авторська різноманітність залишаються наскрізними вимогами у доборі змісту; у кожному класі учні знайомляться також з новими жанрами. Наприклад, у 3 класі – з байками і п'єсою, а в 4-му – з міфами, соціально-побутовими казками, легендами, народними байками. З кожним роком у підручниках розширюються тематика та джерела опрацювання науково-художніх оповідань, науково-пізнавальних статей; ширше представлена за тематикою і персоналіями література зарубіжних країн.

Отже, у колі читання молодших учнів представлено твори:

- українського фольклору (казки, прислів'я, загадки, пісні та ін.);

- літератури XIX початку XX століття (Т. Шевченко, Л. Глібов, Леся Українка, І. Франко, (4 клас) Олена Пчілка, Б. Грінченко, (4 клас), М. Коцюбинський (4 клас);

- української літератури XX століття (П. Тичина, М. Рильський, О. Копиленко, О. Донченко, Н. Забіла, О. Іваненко, М. Трублаїні, М. Пригара, А. Малишко, Л. Компанієць, М. Познанська, В. Сухомлинський, Л. Костенко, Д. Білоус, А. Дімаров, Д. Павличко, В. Нестайко, М. Сингаївський, А. Коваль, М. Хоросницька, В. Скомаровський, Г. Малик та ін.);

- літератури для дітей, яка видана в Україні у 90-х рр. XX початку XXI століття (М. Вінграновський, С. Жупанин, І. Жиленко, А. Качан, А. Костецький, В. Лучук, Г. Малик, Т. Майданович, З. Мензатюк, В. Рутківський, Я. Стельмах, С. Плачинда, М. Слабошпицький, В. Сухомлинський, Г. Чубач, М. Чумарна, В. Чухліб, Н. Шейко-Медведева, Г. Кирпа);

- української літератури письменників діаспори (Олександр Олесь, Р. Завадович, К. Перелісна, Г. Бондарчук, Б. Ігор-Антонич);

- перекладної літератури письменників зарубіжних країн (усна народна творчість; Г.-Х. Андерсен, Б. Немцова, О. Пушкін, П. Бажов, П. Траверс, С. Лагерльоф, Д. Родарі, Едмондо де Амічис, М. Карем);

- довідкові видання, журнали, газети для дітей.

На нашу думку, працюючи за цими підручниками і навчальними посібниками упродовж початкової школи, діти мають можливість прочитати достатню кількість найкращих художніх і науково-художніх творів, різних родів і жанрів, що створені у різні часи визнаними авторами, набути досвід самостійного читання.

Особливістю відбору кола читання для підручників 2–4 класів є визначення *наскрізної тематики*, яка представлена лінійно-концентрично. Це стосується розкриття у кожному класі на різному рівні таких тем: усна народна творчість; Батьківщина і рідний край; людина серед природи; розвиток мови і книгодрукування; життя і творчість видатних письменників; світ дитинства у поезії і прозі; розвиток літературних творчих здібностей дітей. Такий підхід дозволив забезпечити наступність у розкритті цієї важливої тематики, створити достатній читацький простір для ознайомлення дітей з творами певних жанрів і авторів. Наприклад, тема розвитку української мови і книгодрукування у 2 класі представлена у розділі «В рідній школі – рідне слово», у 3-му – «Від слова – до книги», у 4 класі – «Дивовижний книжковий сад». Ознайомлення молодших школярів з усною народною творчістю теж розгортається послідовно, із поступовим збагаченням тематики і жанрів творів. Зокрема, у 2 класі теми «Розвивайся, звеселяйся, моя рідна мово ...» і «Казка вчить, як на світі жити», у 3-му – «З чистого джерела народної творчості», у 4 класі – «Із скарбниці усної народної творчості», «Що було на початку світу ...».

Розвиток літературних творчих здібностей учнів відбувається у підручниках за тематичними сходінками: «Я хочу сказати своє слово» (2 клас), «Візьму перо і спробую» (3 клас), «У кожного є співуча пір'їнка» (4 клас).

2. У підручниках для кожного класу реалізовано *систему навчальних завдань з метою формування в учнів ключової компетентності уміння вчитися в процесі читацької діяльності*.

Як відомо, у початкових класах навчальна діяльність уперше стає об'єктом спеціального формування, тому саме ключова компетентність уміння вчитися постає базисом для всіх інших. Уміння вчитися як новоутворення молодшого шкільного віку є принциповою особливістю цього етапу шкільної освіти. У зв'язку з цим навчальні програми для 1–4 класів включають розділ «Загальнонавчальні уміння і навички», сформованість яких є ядром ключової компетентності уміння вчитися.

За нашими дослідженнями, закінчуючи початкову школу, молодший школяр за відповідних умов навчання набуває таких умінь:

- сам визначає мету діяльності або приймає ту, яку ставить учитель;
- виявляє зацікавленість у навчанні, докладає вольових зусиль;
- організовує свою діяльність для досягнення результату;
- відбирає або знаходить потрібні знання, способи для розв'язання навчальної задачі;
- може виконувати у певній послідовності сенсорні, розумові або практичні дії, прийоми, операції;
- усвідомлює способи своєї діяльності та прагне її удосконалити;
- володіє вміннями і навичками самоконтролю та самооцінки.

Такий перелік характеризує розвинене уміння вчитися. Як свідчать численні психологічні та дидактичні дослідження, зазначене утворення не набуває достатнього розвитку без цілеспрямованого спеціального формування його кожного складника. Тому у методичному апараті підручників «Літературного читання» цей аспект знайшов системне відображення. Зокрема, для кожного класу передбачено таку систему завдань:

- обізнаність учнів із основними елементами побудови навчальної книги;
- орієнтація у структурі змісту підручника;
- правильне користування умовними позначеннями, значками-символами;
- уміння працювати з різними текстами і позатекстовими компонентами;
- володіння прийомами опрацювання ілюстративної частини підручників.

Так, кожен підручник розпочинається мотиваційним зверненням до читача, що містить блок «*Подружися з підручником*». Наведемо приклад з підручника для 3 класу:

- Розглянь уважно обкладинку. Що на ній написано? Що зображено на форзацах? Які мандрівки по Читай-місту чекають на тебе?
- Знайди зміст книжки. Які розділи в ній розміщено? Який з них найбільший?
- Скільки сторінок у підручнику?
- Уважно прочитай і роздивися умовні позначення.

Для того, щоб подружитися з підручником, учні мають навчитися з ним працювати, тому у всіх книгах є алгоритми-пам'ятки «*Вчись працювати з під-*

ручником). Їх зміст допомагає дітям оволодіти цим умінням впродовж усіх років, тому вони є у підручниках для кожного класу. У 2 класі за цією пам'яткою вчитель керує діями учнів так, щоб вони спочатку сприйняли книжку цілісно, її зовнішній вигляд, зрозуміли побудову структури. Далі відбувається засвоєння способів роботи, які стосуються орієнтації у змісті розділу, теми.

3. *Цілісність підручників створює єдиний перелік умовних позначень (усього – 7) і змістовні художньо-образні форзаці.* Серед умовних позначень – завдання на вибір, драматизацію, «вживай у своєму мовленні», «дізнайся значення слів». Такі вказівки зорієнтовані на розвиток суб'єктності учіння.

У підручниках для 2–3 класів форзаці – це мандрівки по *Читай-місту*, де зображено образи-символи з кожного розділу підручника. Наприклад, у 2 класі на першому форзаці зображено Площу рідної мови (відповідно до розділу «В рідній школі – рідна мова»), вулицю Казкову, Місточок запитань, фрагмент інсценізації казки (за змістом розділу «Казка вчить, як на світі жити»), стежинка фантазії, вулиця Шкільна (відповідно до теми «Наче вулик наша школа»).

У 4 класі функція форзаців інша. На них здійснено узагальнення вивченого молодшими школярами на уроках літературного читання у початковій школі. Тому на першому форзаці на пелюстках квітки-ромашки зазначено назви жанрів усної народної творчості й авторських творів, з якими знайомились учні. На другому форзаці схематично показано шлях створення книги, і як вона приходить до читача.

4. *Цілісність підручників забезпечує ритм їх структури.* Зокрема, структурна побудова змісту кожної навчальної книги містить:

- тексти різних видів (основні, пояснювальні, додаткові);
- позатекстові компоненти та різноманітний позатекстовий матеріал;
- супровідний і фоновий ілюстративний матеріал.

Інноваційним видом навчальних текстів є *мотиваційно-змістовий «вхід»* у кожен розділ, кожен тему та мікротексти в середині теми, розділу. Роль цих текстів – емоційно, змістовно мотивувати дітей до вивчення нового матеріалу, актуалізувати відоме та визначити орієнтири для учнів щодо розкриття мети і результатів вивчення теми. Наведемо приклад настанови з підручника для 3 класу до теми «*Поетичні твори*» (с. 100): «У цій темі ти прочитаєш вірші українських поетів про світ захоплення і мрій своїх ровесників, дізнаєшся про їхні пригоди, ставлення до природи і одне до одного.

Читаючи вірші:

- звертай увагу на римовані рядки, порівняння та образні вислови;
- разом з учителем знаходь особливе – те, що різнить прочитані твори; виявляє ставлення автора до зображуваних подій, персонажів;
- більше дізнавайся про авторів, адже їхні твори належать до найкращих в українській літературі для дітей.

Наскрізно реалізовано у підручниках розвивально-інформаційні функції позатекстового компонента змісту, які спрямовані на виконання вимог, що

визначено у програмі до кожної змістової лінії. Наприклад, для розвитку в учнів навички читання вміщено пояснення: як читати той чи інший текст, уривок; як прочитати виразно вірш; з метою літературного розвитку подано основні відомості про життя письменників, їхню творчість, діти ознайомляться із визначенням літературних понять, інструкціями щодо виконання завдань із складання плану текстів, порівняння творів, придумування загадок тощо. Комплекс таких завдань, окрім літературного розвитку, сприяє формуванню вміння вчитися.

5. З метою посилення *українознавчого потенціалу підручників* у кожному класі діти зможуть прочитати про різні музеї, старовинні міста, країни, видатних особистостей. Наприклад, уже у 2 класі діти дізнаються про державний музей іграшки у м. Києві, музей «Писанка» в Коломиї, кімнату-музей Марійки Підгірянки на Івано-Франківщині; розглянуть репродукції картин Тараса Шевченка, Катерини Білокур; фотографії пам'ятників малому Тарасу Шевченку на Черкащині, легендарним засновникам міста Києва, Національного природного парку «Товтри» та інше.

Упродовж навчання у 2–4 класах учні знайомляться зі *словами-символами українського народу*, які розкриваються у художніх і науково-художніх текстах (*хліб, калина, знамениті дерева, книга, рушник, наш рід, сонце, мати, рідна хата* тощо). Наприклад, образом-символом у підручнику для 4 класу є *диво-дерево*, яке виростає із корінця розгорнутої книги. Цей символ у маленькому розмірі розміщено поряд із номером кожної сторінки. Слова *дерево і книга* належать до символів української культури. Наприклад, усталеними є вислови *дерево знань, дерево життя, дерево світове, родовідне дерево*. В ілюстрації підручника *книга – це символ мудрості, культури, світла*.

На розгорнутих сторінках книги, з якої виростає дерево знань, зазначено ключові слова, що націлюють читачів на сприймання основного у змісті розділу. Наприклад, у 4 класі до розділу «*Видатні письменники*», на сторінках книги напис «*Наш скарб*», до розділу «*Розповіді про нас самих*» – «*Байки, п'єса-казка*».

6. *Застосування технологічного та компетентнісного підходів забезпечує цілісність методичної системи підручників.*

У книгах втілено *базову технологію опрацювання творів*, що охоплює *три етапи*: підготовка учнів до читання твору, опрацювання тексту під час читання, продовження роботи над текстом після читання. Розкриємо застосування цієї технології на прикладі вивчення у 3 класі теми «*Мова – дивний скарб*», яке розпочинається з опрацювання учнями науково-художнього оповідання Алли Коваль «*Наша мова*». Користуючись матеріалами підручника, на *підготовчому етапі* (до читання тексту) учні знайомляться з відомостями про автора твору, розглядають обкладинку її книги «*Життя і пригоди знайомих незнайомих*», з якої взято цей текст; обговорюють смисл заголовка, прогнозують зміст твору.

Окрім цього, перед читанням учні вправляються у правильному читанні слів, які вміщено перед текстом. Вони не входять в активний словник школярів, тому вчитель за потреби роз'яснює їх значення.

У процесі читання твору орієнтирами для організації вчителем читацької діяльності учнів є: поділ у підручнику тексту на частини, запитання до кожної, пояснення значення слів; виділення жирним шрифтом речень, у яких передано основні думки, що містяться у кожній частині.

На етапі *опрацювання тексту після ознайомлення з його змістом* відбувається аналітично-узагальнювальна робота.

Оскільки це оповідання є науково-художнім, у підручнику дітям пропонується здійснити логічне сортування інформації:

- Що нового ти відкрив для себе у прочитаному тексті?
- Що сказано про слов'янське письмо?
- Які нові слова трапились тобі у тексті?

Методичний апарат до оповідання забезпечує вчителю можливість долучати учнів до різних форм організації навчання: *поміркуйте разом* над виділеним реченням, як ви його розумієте; *доберіть* до кожної частини тексту заголовки; *підготуйте за ними* стислий переказ прочитаного.

У підручниках реалізовано у різних формах ідеї *інтерактивної комунікації*. Зокрема, поширеними є такі завдання: *попрацюйте у парі*, *попрацюйте у групі*, *поміркуйте разом*, *позмагайтеся*, *поставте один одному запитання*, *обміняйтесь думками*, *підготуйте інсценізацію*, *підготуйтеся розіграти діалог*, *створіть ланцюжок ознак* тощо.

Також передбачено низку завдань для самостійного розвитку вмінь працювати з інформацією (*дізнайтесь, у яких ще творах йдеться про мрію людини літати* (с. 31, 4 клас); *знайди і прочитай продовження оповідання* с. 133, 3 клас) та інше. Цьому сприяє додаткова інформація про електронні ресурси, доступні дітям.

У кожному підручнику вміщено плашки зі зверненням укладача книги до читачів, які налаштовують дітей на засвоєння пізнавальних і моральних цінностей. Наприклад, у підручнику для 2 класу: *«Бажаю вашому класу бути дружними і працьовитими, як бджоли у вулику!»* (с. 5); *«Вживай у своїх зверненнях до рідних тільки ласкаві слова!»* (с. 27); *«Вчись уважно слухати і зв'язно розповідати»* (с. 40), *«Бажаю кожному з вас сказати своє слово!»* (с. 142) тощо.

Поєднання різних форм співпраці учнів дає можливість активізувати їхній особистий досвід, висловити власну думку, оцінювальні судження (*Про що б ти хотів запитати автора, вчителя? Чи були у твоєму житті подібні випадки? та ін.*).

Системно здійснено залучення учнів до *проектної діяльності*. Так, у кожному класі дітям пропонуються теми проектів літературного та загально-розвивального змісту, вміщено поради-інструкції для організації проектної діяльності. Наприклад, у 3 класі дітям пропонується тема проекту *«Дружба з книгами – це свято»* (с. 35), наведено поради щодо цієї роботи, вміщено низку фотоілюстрацій про пам'ятники книгам у різних країнах.

У методичному апараті підручників з достатньою частотністю представлено пізнавальні та творчі завдання, які передбачають застосування учнями

усього діапазону загальнонавчальних умінь і навичок, які є ядром ключової компетентності уміння вчитися. З метою засвоєння цих умінь включено алгоритми, пам'ятки, поради, орієнтири на сприймання твору, які вміщено перед заголовком твору (наприклад, у 3–класі *про найголовніше, причина і наслідок, порівняння, головна думка, точка зору, послідовність подій* тощо).

Технологію реалізації компетентнісного підходу, окрім відомих прийомів формування складників предметної компетентності, доповнено новим етапом, який передбачає залучення учнів до самоперевірки і самоконтролю навчальних досягнень за підсумками вивченого розділу.

Створено *модель цього етапу*, який завершує кожен розділ у всіх підручниках. Його змістом є набір завдань різного рівня, які відповідають структурі компетентності з урахуванням специфіки вивченого матеріалу. Зокрема: *знаю ..., розумію ..., можу пояснити ..., вмію ..., висловлюю почуття, ставлення ...* Відповіді до завдань кожного елемента моделі висловлювання учні формують у чотирьох варіантах.

Така структура цього блоку є основою для осмислення учнями власного читачького досвіду, створює передумови для усвідомленого оволодіння предметною та ключовими компетентностями.

7. Інноваційно реалізовано ілюстративну функцію підручників. Так, у межах кожного розділу вміщено різноманітну візуальну підтримку текстового матеріалу: *малюнки, фотографії, репродукції картин відомих художників, обкладинки книг, дитячі малюнки із вказівкою прізвища і регіону проживання автора* тощо. Наприклад, на заставці до розділу «Сторінками історії України» (4 клас) діти побачать, що на гілках дива-дерева висить старовинне козацьке знаряддя, а на вершечку, на рушнику, – гніздечко з пташенятами, яких оберігають голуб з голубкою. Ці деталі відображають сюжети відповідних творів. Далі розміщено гарну фотографію обкладинки видання книги Олександра Олеся «Княжа Україна», фотографії станції київського метро «Золоті ворота», мозаїки якої відображають історію Київської Русі, репродукції портретів князя Ярослава Мудрого та короля Русі Лева Даниловича, герб м. Львова. Діти розглянуть обкладинку книги М. Пригари «Козак Голота» і малюнки з цього видання, фотографії козацьких дубів, репродукцію картини М. Тимченко «Липа», марку, присвячену 100-річчю першопоселення українців у Канаді, листівку до Дня Незалежності України, а завершують ілюстративний супровід розділу сучасні фотографії – хлопчик з прапором серед пшеничного поля і дівчинка у віночку, яка тримає карту України з кольорами державного прапора та малюнком серця. Як бачимо, ілюстративний супровід має різні жанри, він пов'язує знання минулого із сучасним, розширює та конкретизує культурну обізнаність дітей, готує до сприймання історії України в основній школі.

Висновок. Створення системи підручників з «Літературного читання» та результати їх експертного оцінювання зумовлюють доцільність доповнення методики оцінювання якості підручників критеріями цілісності їх вертикаль-

ної побудови, а також аналізом методичної цілісності у внутрішній конструкції кожної навчальної книги. Отже, цілісність методологічних і дидактико-методичних засад їх створення забезпечується єдністю та взаємоузгодженістю.

Література

1. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – К. : Вид. дім «Освіта», 2011. – 392 с.
2. Кодлюк Я. П. Підручник для початкової школи: дидактико-методичний аспект / Я. П. Кодлюк. – Тернопіль : ТНП ім. В. Гнатюка, 2009. – 100 с.
3. Ляшенко О. Підручник XXI століття / О. Ляшенко // Науково-педагогічний журнал. – 2003. – № 1–4. – С. 60–65.
4. Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [редкол.]. – К. : Пед. думка, 2012. – Вип. 12. – 769 с.
5. Савченко О. Я. Літературне читання : підруч. для 2 кл. / О. Я. Савченко. – К. : Вид. дім «Освіта», 2012. – 160 с.
6. Савченко О. Я. Літературне читання: Українська мова 3 клас : підруч. для загальноосвіт. навч. закл. / О. Я. Савченко. – К. : Вид. дім «Освіта», 2014. – 192 с.

Савченко А. Я.

ЦЕЛОСТНОСТЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ УЧЕБНИКОВ ПО «ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ» ДЛЯ 2–4 КЛАССОВ

В статье обоснована необходимость создания нового поколения учебников по литературному чтению для 2–4 классов на основе целостности. Методологическую целостность обеспечивает опора на идеи развивающего обучения, культурологической, украиноцентрической школы, художественно-эстетическую миссию этого предмета. Системно-деятельностный, компетентностный и технологический подходы являются средствами достижения целостности учебников. Этот процесс осуществляется по обоснованным критериям создания круга чтения с определением сквозных тем для всех классов, единым перечнем условных обозначений, структурным ритмом содержания учебников, технологией поэтапной работы над текстами, разнообразной визуальной поддержкой текстового материала.

***Ключевые слова:** система учебников по литературному чтению, методологические и дидактико-методические основы целостности; технологический, компетентностный подходы, методическая система.*

Savchenko O. Ya.

THE INTEGRITY OF THE METHODOLOGICAL SYSTEM OF THE TEXTBOOKS ON LITERARY READINGS FOR THE 2ND-4TH GRADES

The necessity for the creation of a new generation of a Literary Reading textbook

for the 2nd–4th grades on the basis of integrity is specified. The methodological integrity is ensured by taking into consideration the ideas of the developmental teaching, the culturological, Ukrainian awareness, artistic and aesthetic line of this subject. The system and activity-based, competence and technological approaches serve as a means of the achievement of the textbook integrity. This process is ensured by the criteria of the reading material criteria, determination of the through-content topics, the only list of symbols, the structural rhythm of the textbook content, the technology of the gradual comprehension of fiction, various kinds of the text material visual support.

Keywords: *system of Literary Readings textbooks, methodological as well as didactic and methodological fundamentals of integrity, technological, competence-based approaches, methodological system.*

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ТА СТРУКТУРИ ПІДРУЧНИКА «ІНФОРМАТИКА, 6» ДЛЯ ШКІЛ З ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ ПРЕДМЕТІВ ПРИРОДНИЧО- МАТЕМАТИЧНОГО ЦИКЛУ

*Н. І. Самойленко,
Л. П. Семко*

У статті автори розглядають структуру та зміст підручника «Інформатика, 6» для шкіл з поглибленим вивченням предметів природничо-математичного циклу.

Ключові слова: *інформатика, підручник інформатики, зміст і структура підручника, поглиблене вивчення, предмети природничо-математичного циклу, інформаційно-комунікаційні технології.*

Постановка проблеми. Навчання школярів інформатики має велике значення для реалізації потенціалу загальної середньої освіти і зазнає деяких змін в умовах фундаменталізації освіти, що впливає на методичну систему навчання інформатики.

Продовжується процес упровадження нового Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти та нових навчальних програм з інформатики, у ході якого підручник залишається основним засобом навчання. Однак наразі постає таке завдання: підготувати не лише якісні підручники і програми, а й методичну літературу, практичні роботи, робочі зошити для вчителів і учнів. У змісті підручника має бути базова навчальна інформація, ілюстрації та завдання для учнів, розвинутий апарат орієнтування. Проведений аналіз наукової і медичної літератури свідчить про те, що у вітчизняній педагогіці практично відсутні дослідження, у яких розкрито потенційні можливості використання у навчальному процесі підручників, створених за новими програмами. Тому проблема створення нових підручників з інформатики, які відповідають вимогам нового Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти і нових навчальних програм з інформатики, залишається актуальною.

Аналіз стану шкільного курсу інформатики, розуміння перспектив його розвитку дозволили авторам шкільних підручників більш повно представити в курсі інформатики інформаційні процеси й інформаційну діяльність людини, розкрити методологічне і загальнокультурне значення шкільного курсу інформатики, переосмислити загальноосвітню значимість інформаційних технологій, виділивши загальнонавчальні та загальноінтелектуальні вміння, що формуються у школярів.

Аналіз останніх досліджень. Упродовж тривалого часу проблема створення підручників завжди була у центрі уваги науковців, педагогів, психо-

логів, методистів. Так, теоретико-методологічні основи створення сучасного підручника розробляли В. П. Беспалько, Г. Г. Гранік, Д. Д. Зуєв та ін.; питання ролі та місця шкільного підручника досліджували Ю. К. Бабанський, І. Я. Лернер, О. Я. Савченко, А. В. Хуторський; психолого-педагогічні функції шкільного підручника були предметом дослідження М. І. Бурди, Н. М. Бурицької, І. А. Зязюна, О. Я. Савченко та ін.; рівневий підхід до структурування підручника розглядали В. В. Монахов, М. О. Холодна та ін.; проблему створення підручників з інформатики для загальноосвітніх навчальних закладів України широко представлено у працях Я. М. Глинського, М. І. Жалдака, І. Т. Зарецької, Н. В. Морзе, В. Д. Руденка та ін., зокрема для основної школи – А. М. Гуржія, В. В. Лапінського, Л. А. Карташової, О. Г. Кузьмінської, Т. І. Лисенко, Н. В. Морзе, Й. Я. Ривкінда, В. В. Шакоцька та інших дослідників.

На сучасному етапі багато науковців, методистів, учителів брали участь в обговоренні й експериментальній перевірці змісту навчання інформатики відповідно до нового Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти. Дослідження і їхній практичний досвід свідчать, що організація активної діяльності учнів у засвоєнні знань, умінь та навичок потребує подальшого вдосконалення сучасних підручників і методичного апарату, зокрема це стосується підручників і посібників з інформатики.

Формулювання мети статті. Метою статті є розгляд особливостей структури та змісту підручника «Інформатика, 6» для шкіл з поглибленим вивченням предметів природничо-математичного циклу. На основі аналізу структури і змісту розглядуваного підручника з інформатики показано, як саме цей підручник зможе забезпечити ефективну та якісну організацію навчально-пізнавальної діяльності учнів 6-х класів.

Виклад основного матеріалу. За структурою процес навчання інформатики подібний до процесів навчання математики, природничих дисциплін, тому бажано максимально можливо гармонізувати і синхронізувати (на рівні навчального закладу) навчання інформатики з навчанням математики, фізики хімії, біології, географії, що надасть можливість проведення інтегрованих уроків і виконання міжпредметних проектів.

Колектив науковців лабораторії навчання інформатики розробив підручники для 5-х [2] і 6-х [3] класів, які відповідають програмі [1] інформатики для 5–9-х класів для шкіл з поглибленим вивченням інформатики. Під час створення підручників з інформатики автори дотримувалися основних дидактичних принципів: науковості, доступності, наступності, системності, наочності тощо. Теоретичний зміст курсу відображає тенденцію розвитку шкільної інформатики в напрямку фундаменталізації, поглиблення загальноосвітнього та наукового змісту.

В основу конструювання змісту підручника покладено ідею зв'язку теорії та практики; формування в молодій людини цілісного наукового світогляду, практично значущих знань з конкретної галузі продуктивної життєдіяльності людини, що ґрунтуються на взаємопроникненні та взаємодоповненні в її

свідомості змісту галузей знань і культури, відтворених у змісті навчальних предметів, які реалізуються на етапі навчання у формі міжпредметних зв'язків: математики, фізики, української мови та літератури, образотворчого мистецтва, трудового навчання тощо. Підручник містить теоретичний матеріал, який подано у блоках двох типів: для обов'язкового засвоєння і для додаткового ознайомлення та засвоєння. Блок навчального матеріалу для обов'язкового засвоєння містить теоретичний матеріал, повне засвоєння якого забезпечує рівень навчальних досягнень, передбачених навчальною програмою. Додатковий навчальний матеріал, засвоєння якого сприяє розширенню світогляду учнів, орієнтуванню їх у сучасному інформаційному середовищі подано у вигляді окремих блоків – доповнень.

Деякі змістові лінії (алгоритмізація й основи програмування, базові інформаційні технології) з метою урахування вікових особливостей учнів реалізуються більше, ніж на двох рівнях складності.

Специфіка інформатики як навчального предмета полягає в необхідності подання учням досить великих обсягів відомостей щодо інтерфейсів програмних засобів, які є об'єктами вивчення і засобами навчання. Зазвичай ці відомості подаються у вигляді досить розлогих текстових блоків, у яких кожен об'єкт інтерфейсу подається (й іменується) на рисунку, а процес його використання – у формі послідовного текстового описання дій. Також у текстовій формі подаються й описи виконання дій над об'єктами інтерфейсу. Такий підхід призводить до невиправданої ні з точки зору зручності сприйняття, ні з точки зору формування умінь та навичок надлишковості вербальних і вербально-графічних одиниць, які мають бути сприйняті учнем, інтерпретовані та втілені у послідовності дій з маніпулятором миша і клавіатурою. Запам'ятовування таких послідовностей, незважаючи на очевидну простоту, призводить до суттєвого зменшення когнітивного внеску навчальних впливів.

Укрупнення дидактичних одиниць [4, 5] може виконуватися шляхом подання групи об'єктів інтерфейсу на одному рисунку, незалежно від того, чи відображаються вони одночасно на екрані. Послідовність виконання дій з об'єктами інтерфейсу відображається у формі «дорожньої карти», тобто стрілками, можливо – нумерованими. З використанням такого прийому на одному рисунку можна відобразити декілька послідовностей дій. Головною вимогою до рисунку (у цьому випадку) є забезпечення можливості однозначного розпізнавання як елементів інтерфейсу, так і «шляхів» між ними. Якщо передбачається відтворення зображення у кольорі, то шляхи можна позначати кольоровими стрілками, інакше, для кожного «шляху» потрібно використовувати різні накреслення ліній. Кількість «шляхів» і «кроків» на одному рисунку може бути різною, але наразі варто дотримуватися вимог видимості всіх суттєвих деталей зображення. Потрібно також урахувувати й психологічні обмеження кількості об'єктів у короткотерміновій пам'яті учня. Продемонструємо це на рис. 1.

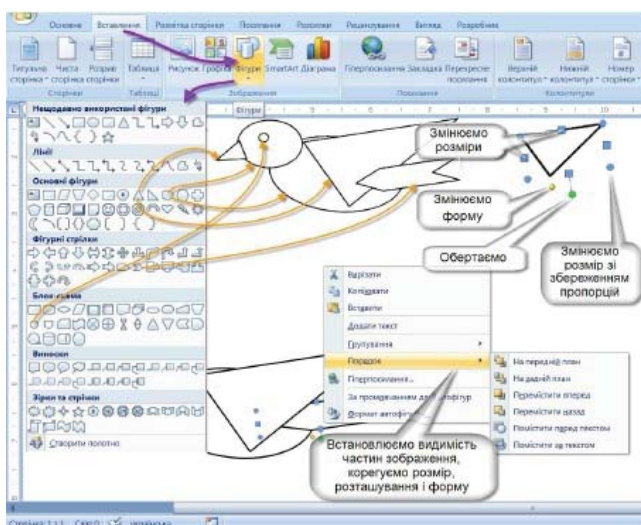


Рис. 1

Коротко розглянемо зміст підручника з інформатики для 6-го класу. Навчальний матеріал у підручнику поділено на шість розділів: «Операційна система»; «Опрацювання тексту»; «Опрацювання зображень», «Комп'ютерні презентації»; «Основи Інтернету»; «Алгоритмізація і програмування».

Кожен розділ містить декілька параграфів. Нові терміни в параграфіх надруковано жирним шрифтом.

У тексті учні зустрічатимуть такі підзаголовки і позначення:



«Що вивчатимемо» – під цим заголовком, на початку кожного розділу та параграфу, подано короткий перелік того, чого ви навчитеся, засвоївши матеріал розділу



«Це ви вже знаєте» – короткий виклад знань, необхідних для засвоєння матеріалу розділу або параграфу



«Важливе положення. Бажано запам'ятати»



«Зверніть особливу увагу»



«Для допитливих» – відомості, які можуть зацікавити



«Словничок» – перелік трактувань термінів, які використовуються в розділі



Завдання, які рекомендується виконувати колективно



Завдання, які рекомендується виконати вдома

Рівні складності завдань і запитань позначено так: трикутна зірочка зеленого кольору – 1-й, чотирикутна зірочка синього кольору – 2-й, п'ятикутна зірочка червоного кольору – 3-й.

Отже, можна зазначити, що у підручника «Інформатика, 6», як і в підручнику для п'ятого класу [6], наявна ефективна система орієнтування: учні, перейшовши до виконання певного завдання, відразу бачать, які дії їм необхідно виконувати над навчальним матеріалом.

У розділі «Операційна система» учні повторюють матеріал, вивчений у 5-му класі. Розглядаються деякі елементи графічного інтерфейсу користувача, поняття файлу, папки та інших об'єктів. Учні повторюють, як запускати програми на виконання, копіювати й переміщувати файли, виконувати інші необхідні дії. Згадують, що операційна система (ОС) – це набір програм, які здійснюють управління апаратним і програмним забезпеченням комп'ютера.

Кожен, хто працює на комп'ютері, зустрічається з необхідністю підготовки різних документів у електронному вигляді – електронних документів. Це можуть бути записки, листи, рекламні повідомлення, статті, віршовані твори та інші документи. Для зручності підготовки таких документів на комп'ютері встановлюються програми, які називаються текстовими редакторами, які призначені для підготовки документів на комп'ютері. Розділ «Опрацювання тексту» присвячено вивченню деяких питань текстового редактора. Для створення і редагування текстових документів використовують текстові редактори

і текстові процесори. Текстові процесори називають системами створення й опрацювання електронних документів. Текстові процесори забезпечують різні форми подання символів тексту, його оформлення. Процес встановлення користувачем вигляду електронного документа називають форматуванням (символів, тексту, документа в цілому). Текстові процесори забезпечують контроль за правильністю введення тексту, вказуючи на граматичні помилки. Електронні документи, створені з використанням текстових процесорів, можуть містити текст, поданий у різному оформленні, зображення, у тому числі рухомі, звукові записи та інші елементи. Електронні документи зберігаються у різних форматах: найпростіші, що містять тільки текст, – у форматі *.txt; складніші, що можуть містити інші форми подання відомостей, – у форматах *.doc, *.docx, *.odt.

У розділі «Опрацювання зображень» учні докладно знайомляться з графічним редактором. Для зберігання та відтворення зображення здійснюється його оцифрування, яке полягає у поділі зображення на прості об'єкти і визначенні властивостей цих об'єктів. Найпростішим об'єктом, із сукупності яких можна утворити зображення, є піксель. Властивостями цього об'єкта є його колір і яскравість. Зображення, утворене із сукупності пікселів, називається растровим зображенням. Відомості про значення властивостей пікселів зберігаються у цифровій формі у файлах певних типів – bmp, jpg, png, gif, psx, tif та інших. Зображення у растровому поданні опрацьовується програмними засобами, які називаються редакторами растрової графіки (Paint, Adobe Photoshop, GIMP та ін.). Растрове зображення – об'єкт, властивостями якого є роздільна здатність зображення (у пікселях на сантиметр зображення), глибина кольору (кількість бітів, якими закодовано кольори пікселів) і сукупність значень властивостей усіх його пікселів.

Розділ «Комп'ютерні презентації» знайомить учнів з призначенням комп'ютерних презентацій, видами і складом комп'ютерних презентацій, середовищем для створення презентацій. Учні вчать створювати нові презентації, додавати текст до презентації.

У 6-му класі учні починають вивчати Інтернет. З розділу «Основи Інтернету» учні дізнаються, що повідомлення можна створювати, опрацьовувати, зберігати і передавати. Для передавання повідомлень використовується листування звичайною поштою, телефон, радіо, телебачення. Існують і сучасні засоби передавання повідомлень – електронна пошта, служби миттєвого передавання повідомлень. Нині більшість комп'ютерів на Землі об'єднано між собою, тому відомості, які зберігаються на одному комп'ютері можна зробити доступними для користувачів інших комп'ютерів.

Навчання інформатики в 6-му класі завершується вивченням розділу «Алгоритмізація і програмування». У розділі повторюються основні відомості з 5-го класу про лінійні алгоритми й алгоритми з повторенням (циклічні алгоритми), способи їх реалізації у навчальному середовищі програмування Скретч (Scratch). Подання алгоритмів розглядається в графічній формі, а

також за допомогою мови середовища Скретч. Алгоритми розроблялися на основі двох базових структур – лінійної та циклічної, а також розглядаються алгоритми з розгалуженням і їх реалізація у середовищі Скретч.

У рубриці «Вивчатимемо» на початку кожного розділу, подано короткий перелік матеріалу, який мають засвоїти учні. У рубриці «Перевіряємо себе» учням пропонується виконати завдання з метою закріплення здобутих знань відповідно до рівня засвоєння навчального матеріалу. Рубрика «Виконуємо» пропонує учням завдання, які вони можуть виконати в позаурочний час. Такі завдання виконуються переважно на комп'ютері. Рубрика «Словничок» знаходиться в кінці кожного розділу та містить пояснення вивчених термінів. Наприклад, до розділу «Опрацювання зображень» подається такий словничок (рис. 2).



СЛОВНИЧОК

№ з/п	Поняття	Значення
1	Гіперпосилання	Частина електронного документа, яка забезпечує перехід на команду (програму), текст, заголовок, зображення, примітку тощо у самому документі або на інший об'єкт, розміщений на пристрої зовнішньої пам'яті комп'ютера або в комп'ютерній мережі
2	Комп'ютерна (електронна) презентація	Упорядкований набір кольорових слайдів, підготовлених з використанням інформаційних технологій
3	Мультимедіа	Одночасне використання різних форм подання відомостей: тексту, графіки, відеофрагментів, анімації та звуку
...
7	Шаблон PowerPoint	Схема або план слайду чи групи слайдів, шаблони можуть містити макети, кольори, шрифти та ефекти відтворення об'єктів, стилі тла й навіть вміст

Рис. 2

Під рубрикою «Для допитливих» автори наводять відомості з історії розвитку інтерфейсу користувача: інформацію про машинні команди, командний рядок, графічний інтерфейс; про комплекс програм OpenOffice; про вимоги до структури і змісту презентації з метою її найкращого сприйняття, історії розвитку різних видів зв'язку, зокрема Інтернету; історія розвитку мов програмування.

Стиль викладу матеріалу простий і доступний. Під час розгляду практичних питань у підручнику автори не просто навчають прийомам правильної

роботи, але й розкривають механізми, задіяні у технології, знання яких дозволяє проникнути в логіку речей, закладену у продукт вивчення.

Завершується вивчення інформатики у 6-му класі виконанням комплексної практичної роботи (проєкту) «Створення тематичної презентації». Для її виконання учням подаються завдання до проєктної роботи, перелік тем для виконання проєкту.

Висновки. Стратегічним напрямом активізації навчального процесу з інформатики в основній школі є не збільшення обсягу інформації для засвоєння, а створення психолого-педагогічних умов усвідомлення навчального матеріалу. Ефективним засобом для цього нам уявляється використання під час створення підручника інформатики для 6-го класу з поглибленим вивченням предметів природничо-математичного циклу укрупнення дидактичних одиниць, використання розвиненого апарату орієнтування, форми подання і зміст навчального матеріалу тощо. Підручник «Інформатика, 6» є інформаційною моделлю навчання інформатики, що забезпечить готовність учнів до активної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства і їх спроможність стати не лише повноцінними його членами, а й творцями сучасного суспільства.

Висвітлені у статті особливості змісту та структури підручника з інформатики для 6-го класу не вичерпують всіх напрямів з тематики підручникотворення у зазначеній сфері освіти і відкривають необхідність подальших розвідок щодо дослідження структури і змісту курсу інформатики для шкіл з поглибленим вивченням предметів природничо-математичного циклу в наступних класах основної школи.

Література

1. Лапінський В. В. Навчальна програма «Інформатика. 5–9 класи для загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням предметів природничо-математичного циклу» / В. В. Лапінський, В. Д. Руденко та ін. ; за ред. А. М. Гуржій, В. Ю. Бикова // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2013. – № 6. – С. 40–53.
2. Інформатика : підручник для 5 класу загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням предметів природничо-математичного циклу / [А. М. Гуржій, В. В. Лапінський, Л. А. Карташова, В. Д. Руденко]. – К. : Педагогічна думка, 2014. – 164 с.
3. Інформатика : підручник для 6 класу загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням предметів природничо-математичного циклу / [А. М. Гуржій, В. В. Лапінський, Л. А. Карташова, В. Д. Руденко]. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 198 с.
4. Лапінський В. В. Розроблення оновлених змісту і засобів навчання інформатики в основній школі / В. В. Лапінський // Освітні інновації у вищих навчальних закладах: використання інформаційно-комунікаційних технологій : матеріали І-ї Всеукраїнської науково-практичної конференції (10–11 червня 2013 року). – Ч. 1. – Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2013. – С. 74–76.
5. Лапінський В. В. Використання методу укрупнення дидактичних одиниць при створенні підручників з інформатики / В. В. Лапінський // Анотовані результати на-

уково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2014 рік. – К. : Педагогічна думка, 2014. – С. 166–167.

6. Самойленко Н. І. Особливості змісту підручників з інформатики для 5-го класу основної школи / Н. І. Самойленко, Л. П. Семко // Проблеми сучасного підручника. – К. : Педагогічна думка, 2014. – Вип. 14. – С. 634–643.

References

1. Lapinskiy V. V. Navchalna prohrama «Informatyka. 5–9 klasy dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv z pohlyblenym vyvchenniam predmetiv pryrodnycho-matematychnoho tsyклу» / V. V. Lapinskiy, V. D. Rudenko ta in. ; za red. A. M. Hurzhiiia, V. Yu. Bykova // Kompiuter u shkoli ta simi. – 2013. – № 6. – С. 40–53.

2. Informatyka : pidruchnyk dlia 5 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv z pohlyblenym vyvchenniam predmetiv pryrodnycho-matematychnoho tsyклу / [A. M. Hurzhii, V. V. Lapinskiy, L. A. Kartashova, V. D. Rudenko]. – К. : Pedahohichna dumka, 2014. – 164 s.

3. Informatyka : pidruchnyk dlia 6 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv z pohlyblenym vyvchenniam predmetiv pryrodnycho-matematychnoho tsyклу / [A. M. Hurzhii, V. V. Lapinskiy, L. A. Kartashova, V. D. Rudenko]. – К. : Pedahohichna dumka, 2015. – 198 s.

4. Lapinskiy V. V. Rozroblennia onovlenykh zmistu i zasobiv navchannia informatyky v osnovnii shkoli / V. V. Lapinskiy // Osvitni innovatsii u vyshchykh navchalnykh zakladakh: vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii : materialy I-yi Vseukrainskoi naukovopraktychnoi konferentsii (10–11 chervnia 2013 roku). – Ch. 1. – Izmail : RVV IDHU, 2013. – С. 74–76.

5. Lapinskiy V. V. Vykorystannia metodu ukрупnennia dydaktychnykh odynytys pry stvorenni pidruchnykiv z informatyky / V. V. Lapinskiy // Anotovani rezultaty naukovodoslidnoi roboty Instytutu pedahohiky za 2014 rik. – К. : Pedahohichna dumka, 2014. – С. 166–167.

6. Samoilenko N. I. Osoblyvosti zmistu pidruchnykiv z informatyky dlia 5-ho klasu osnovnoi shkoly / N. I. Samoilenko, L. P. Semko // Problemy suchasnoho pidruchnyka. – К. : Pedahohichna dumka, 2014. – Vyp. 14. – С. 634–643.

Самойленко Н. И., Семко Л. П.

ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ И СТРУКТУРЫ УЧЕБНИКА «ИНФОРМАТИКА, 6» ДЛЯ ШКОЛ С УГЛУБЛЕННЫМ ИЗУЧЕНИЕМ ПРЕДМЕТОВ ЕСТЕСТВЕННО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЦИКЛА

В статье обобщен опыт создания новых учебников по информатике для 6-го класса, отвечающих требованиям нового Государственного стандарта базового и полного общего среднего образования. Определено, что рассмотренный учебник ориентирован на основные педагогические цели, которые поставлены к курсу информатики в нормативных документах Министерства образования Украины. Рассматриваются особенности структуры и содержания учебника по информатике для 6-го класса основной школы на примере учебника «Информатика, 6», рекомендованного МОН Украины для школ с углубленным изучением предметов естественно-математического ци-

кла (авторы – А. Н. Гуржий, Л. А. Карташова, В. Д. Руденко, В. В. Лапинский). В статье описаны метод укрупнения дидактических единиц, использование развитого аппарата ориентирования, формы подачи, содержание учебного материала и прочее.

***Ключевые слова:** информатика, учебник информатики, содержание и структура учебника, предметы естественно-математического цикла, информационно-коммуникационные технологии.*

Samoylenko N., Semko L.

FEATURES THE CONTENT AND STRUCTURE OF THE TEXTBOOK «COMPUTER, 6» FOR SCHOOLS WITH PROFOUND STUDY OF SCIENCE AND MATH

The article summarizes the experience of the creation of new textbooks on computer science for 6th grade, meeting the requirements of the new State standards in basic and secondary education. Has determined that a textbook is aimed at teaching the basic goals that set the course of computer science in regulatory documents of the Ministry of Education of Ukraine. The features of the structure and content of a textbook on computer science for the 6th grade at primary school textbook example of «Informatics, 6» and recommended MES for schools with profound study of science and math (authors – A.N. Gurzhiy, L.A. Kartashova, V.D. Rudenko, V.V. Lapinsky). The article describes the method of integration of didactic units, the use of advanced device orientation, shape presentation and content of teaching material and so on.

***Keywords:** computer science, computer science textbook, the content and structure of the textbook, science and math cycle, information and communication technologies.*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ Й НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ СТАРШОЇ ШКОЛИ

В. В. Сидоренко,

доктор педагогічних наук, кандидат філологічних наук, доцент

Стаття продовжує цикл публікацій автора, присвячений актуальній проблемі розроблення науково-методичного забезпечення навчання української літератури в старшій школі з урахуванням суспільних і освітніх викликів, визначених Державним стандартом освітніх підходів і складників літературного компонента. Вияскравлено специфіку сучасного підручникотворчого процесу в Україні. Розкрито основні принципи розроблення сучасного підручника з української літератури для старшої школи, зокрема принцип економії в освіті (за Хосе Ортега-і-Гасетом). Виділено й схарактеризовано організаційні, психолого-педагогічні, методичні й технологічні умови розроблення навчальних книг нового покоління. З'ясовано інноваційні педагогічні функції підручника. Обґрунтовано вимоги до підручника з української літератури для старшої школи. Деталізовано творчі здібності старшокласників, що мають формуватися засобами сучасного підручника. Проаналізовано критерії культури мови сучасних підручників з української літератури.

Ключові слова: *неперервна літературна освіта, компетентний учень-читач, науково-методичне забезпечення, навчальна книга, навчальна програма, сучасний підручник, підручникотворення, розвантаження навчальних програм і підручників, читацька компетентність, літературна компетентність, метазнання, освітні підходи, старша школа, старший підлітковий вік, сенситивний період.*

*Хороший підручник ... становить
фундамент хорошого викладання.*

К. Д. Ушинський

Постановка проблеми. Проблема розроблення науково-методичного забезпечення навчання української літератури в загальноосвітній школі, яке відповідає запитам суспільства й освіти, є дуже давньою, водночас складною й багатогранною. Адже в різні історичні періоди вона зумовлена характером доби, панівною ідеологією, розглядається й вирішується з урахуванням тих навчально-виховних завдань, які стоять перед школою й освітньою галуззю зокрема. Щоразу система вимог, засадничих принципів до створення навчальних програм, підручників, хрестоматій, посібників та ін., їх якості для всіх рівнів шкільної літературної освіти, здатності ефективно спрямовувати процес засвоєння літератури як навчального предмета піддаються регулярному

критичному переосмисленню й перегляду, оскільки почасті «закостенілі у своєму розвитку вони виглядають архаїчно й малопривабливо для гострих у своєму сприйнятті дійсності учнів» [8, с. 8].

Сучасні політичні й соціокультурні зміни у світі й Україні, інноваційні виклики освіти позначилися на відмові від ідеологічного нав'язування, «диктату» у викладанні літератури, позбавленні в підручниках періоду незалежності держави від рудиментів тоталітарного дискурсу, від догматизації тематики письмових робіт учнів тощо. Специфіка сучасного підручникотворчого процесу полягає в тому, що робиться акцент на *ментальних, екзистенційних, людиноцентриських, естетичних характеристиках художніх творів* як мистецтва слова, вивченні творів *найвищої художньої вартості* як неповторних явищ загальнонародської культури, що *сповнені потужним гуманістичним сенсом*. Це, у свою чергу, спричинює видозміну моделей, форм, технологій і принципів організації навчання української літератури в загальноосвітній школі. Як зазначається в *Педагогічній Конституції Європи* (Франкфурт, 2013), забезпечення навчального середовища, яке сприяє благополуччю кожної дитини й формує її багатий духовний світ, залежить від механізмів і способів донесення змісту освіти до учнів, сукупності процедур, засобів вирішення педагогічних завдань, що реалізуються в певному алгоритмі, тобто від сучасних технологій і методик їх застосування. Тому виникла потреба не тільки ґрунтовного перегляду нормативної бази освітньої галузі «Мови і літератури», але й передусім *розроблення інноваційного науково-методичного забезпечення навчання української літератури в старшій школі на основі принципів неперервності, гуманізації, випереджувальності, варіативності, мобільності, інтеграції традиційних та інноваційних технологій навчання і виховання*. Науково-методичне забезпечення навчання української літератури має постійно оновлюватися відповідно до суспільних і освітніх викликів, запитів і потреб замовників (учнів, учителів, батьків тощо), ураховувати сучасні здобутки педагогічної, психологічної, літературознавчої, методичної, акмеологічної тощо наук, орієнтуватися на діяльнісний результат неперервної літературної освіти.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Для розроблення інноваційного науково-методичного забезпечення з української літератури важливе значення мають концептуальні підходи, методологічні й методичні засади модернізації системи неперервної літературної освіти з урахуванням національних і світових тенденцій, обґрунтовані в працях П. В. Іванішина, С. О. Жили, О. М. Куцєвола, В. В. Оліфіренка, С. О. Пультера, О. М. Семенова, А. Л. Ситченка та ін.; наукові пошуки вчених у напрямі розроблення новітніх освітніх підходів, технологій, форм і методів навчання української літератури (Т. Д. Гнаткович, А. В. Градовський, Ю. І. Ковбасенко, О. В. Слоньовська, В. В. Уліщенко, В. І. Цимбалюк, В. І. Шуляр та ін.). Проблеми організації процесу навчання української літератури в загальноосвітній середній школі, літературному розвитку учня-читача присвячено науковій розвідці Ю. І. Бон-

даренка, Н. Й. Волошиної, О. М. Куцевол, В. Я. Неділька, Є. А. Пасічника, Б. І. Степанишина, В. І. Цимбалюк та ін.

Специфіку сучасного підручникотворчого процесу в Україні, дидактичні вимоги до створення шкільного підручника з літератури розкрито в працях О. М. Бандури, Н. Й. Волошиної, О. М. Куцевол, А. Л. Ситченка, Г. Л. Токмань, К. Д. Ушинського та ін. Авторські методики написання підручників, зокрема дистанційного курсу, інноваційні вимоги до навчально-методичних матеріалів розроблено Ю. В. Биковим, Л. Є. Гризун, Н. Л. Клясен, В. М. Кухаренком, Н. Г. Сиротенко, І. М. Шапошніковою та ін.

Незважаючи на свою тривалу історію, наявність великої кількості наукових праць, проблема розроблення науково-методичного забезпечення навчання української літератури в старшій школі, яке відповідає сучасним суспільним і освітнім викликам, залишається однією з найбільш актуальних. Багато питань так і залишаються не висвітленими, характеризується варіативністю підходів, неоднозначним тлумаченням певних аспектів. Проведена нами експертиза чинних навчальних програм і підручників з української літератури для старшої школи, а також результати перманентного моніторингу вчителів-словесників і старшокласників (анкетування, діагностування, письмові творчі роботи, результати зрізів та ін.) засвідчили, що *науково-методичне забезпечення з української літератури для старших класів в основному не відповідає сучасним вимогам освітньої галузі «Мови і літератури», новим принципам підручникотворення*, а саме: 1) виклад і методичний апарат підручників не завжди враховує педагогічно виважені сучасні підходи до організації навчально-виховного процесу (компетентнісний, особистісно зорієнтований і діяльнісний); 2) навчальний зміст іноді застарілий, неактуальний, подекуди не відповідає віковим особливостям учнів старших класів, їхньому суб'єктному досвіду; 3) не завжди збалансоване співвідношення обсягу навчального матеріалу й часу на його опанування; 4) засобами підручника в основному не забезпечується диференціація й індивідуалізація навчальної діяльності учнів старших класів відповідно до їхніх пізнавальних можливостей, навчальних потреб за індивідуальною освітньою траєкторією тощо.

Отже, актуальність дослідження зумовлена сучасними тенденціями в розвитку освітології, педагогіки й психології, методики навчання української літератури й літературознавства; модернізацією шкільної літературної освіти на принципах неперервності, гуманізації, випереджувальності, мережовості, варіативності, мобільності, прогностичності, відкритості, інтеграції традиційних та інноваційних технологій навчання і виховання; браком науково-методичного забезпечення навчання української літератури на засадах компетентнісного, особистісно зорієнтованого й діяльнісного підходів. Оприлюднюючи результати попередніх досліджень, співробітники відділу навчання української мови і літератури Інституту педагогіки НАПН України неодноразово привертати увагу науковців, учителів-словесників, методистів інститутів післядипломної педагогічної освіти до багатьох неузгоджених по-

зицій між вимогами, теорією і практикою навчання української літератури в умовах оновленої освітньої парадигми. Актуальність і значущість означеної проблеми, її недостатня розробленість у педагогічній і методичній теорії, потреби освітньої практики, необхідність розв'язання виявлених суперечностей спонукають до розроблення нового змісту, засобів навчання української літератури в старшій школі на засадах освітніх підходів, з урахуванням національних надбань світового значення та усталених європейських традицій, що спрямовані на підготовку компетентного учня-читача, життєспроможного й життєздатного в умовах глобалізаційних змін.

Формулювання цілей статті і постановка завдань. Мета статті полягає в обґрунтуванні психолого-педагогічних і науково-методичних засад сучасного підручника з української літератури для старшої школи з урахуванням освітніх викликів, визначених Державним стандартом підходів і змістових ліній літературного компонента.

Відповідно до поставленої мети основні завдання статті окреслюємо наступним чином: 1) вияскравити специфіку сучасного підручникотворчого процесу в Україні; 2) розкрити основні принципи розроблення сучасного підручника з української літератури для старшої школи, зокрема принцип економії в освіті; 3) виділити й схарактеризувати організаційні, психолого-педагогічні, методичні й технологічні умови розроблення навчальних книг нового покоління; 4) з'ясувати інноваційні педагогічні функції сучасного підручника; 5) обґрунтувати вимоги до підручника з української літератури для старшої школи; 6) проаналізувати критерії культури мови сучасних підручників з української літератури.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах цивілізаційно-історичних та освітніх імперативів XXI століття особлива роль у підготовці кваліфікаційно конкурентоспроможної особистості, формуванні активного, творчого, культурного й компетентного читача з високою гуманітарною культурою, гуманістичним світоглядом, моральними цінностями й творчим мисленням, багатою мовною картиною світу, активною громадянською позицією належить *старшій школі*. Саме в старшому підлітковому віці активно формується готовність особистості до життя в інформаційному суспільстві, здійснюється плекання ціннісно-світоглядних орієнтирів, усвідомлення національної культури, звичаєвості, ментальності українського етносу, відчуття духовної спорідненості з його носіями, вибудовується особистісна структура пізнання літературних явищ, виробляються регулятиви пізнавальної діяльності. Поетапно, з уроку в урок перед старшокласниками в усій величі й красі розкривається квінтесенція культурних здобутків українського народу, менталітет національної спільноти, розширюється мовна картина світу, здійснюється рецепція художнього слова, соціальних і культурних форм, що характеризують ту чи іншу історичну епоху, ведеться діалог споріднених культур, минулого із сучасним, учня-читача, словесника-творця із митцем, письменником. Вивчення творів української літератури допомагає учням старших класів

вибудувати власний світ цінностей, помічати й цінувати неповторну красу у творах мистецтва, результатах продуктивно-перетворювальної діяльності людей, критично осмислювати вчинки літературних персонажів і свої власні на основі засвоєних морально-етичних норм, застосовуючи їх у процесі подальшої життєдіяльності. Під час засвоєння змісту художніх творів перед школярами постають ситуації екзистенційного вибору певного способу поведінки, актуального в етичному й пізнавальному аспектах, на яких вони вибудовують власну життєву позицію відповідно до потреб буття, існування, світогляду, дій, учинків тощо, приймати рішення, естетизувати повсякденне життя, тобто сприймати людину, її вчинки, а також предмети, явища навколишнього світу з погляду краси, досконалості, сприяти засвоєнню й наслідуванню найкращого, коли «естетичне сприйняття переходить в естетичну оцінку, а далі – в естетичне судження» [7, с. 159]. Особливостями пізнавальної діяльності школярів старшого підліткового віку є довільна, стійка увага, розвиток логічного мислення, творчої яви, перехід від формальної до діалектичної логіки тощо.

Модернізація літературної освіти в старшій школі передусім здійснюється завдяки оновленню науково-методичного забезпечення, зокрема навчальних програм, підручників, хрестоматій, практикумів із літератури, робочих зошитів та ін. з урахуванням суспільних і освітніх запитів.

Уже понад століття серед науковців, методистів, учителів-словесників, батьків, учнів, представників громадськості періодично виникає питання про розвантаження навчальних програм і підручників з української літератури. Проте, як слушно зазначає О. Бандура, «спостерігається сумне явище: після тривалих дискусій у середовищі педагогічної громадськості (з участю працівників Міністерства освіти)» досягається певна однотайність успіхів, але поступово (ніби непомітно) обсяг навчального матеріалу збільшується, і підручники виявляються знову перевантаженими, і все починається спочатку» [1, с. 11].

Як зауважує А. Л. Ситченко, навчальні програми й підручники з української літератури й досі не виконують свого призначення у справі формування літературних знань і вмінь учнів. Учений-методист конкретизує причини цього явища: уміщені в навчальних книгах рекомендації стосуються переважно розвитку мовлення учнів, рідко – інтелектуальних умінь; в основному розробляється змістовий компонент, а операційний, власне методичний залишається поза увагою; запитання й завдання до вивчених творів не відбивають стадійного характеру художнього сприймання, тому не мають належної послідовності; відсутність альтернативи розумових дій, практичної роботи, різноманітних за формою і складністю відповідно до рівня пізнавальних потреб і можливостей учнів [12, с. 262].

Визначимо, яким вимогам, критеріям і принципам має відповідати сучасний підручник з української літератури в старшій школі, спрогнозуємо найближчі й подальші перспективи розроблення навчальних книг нового покоління.

Відомий іспанський філософ ХХ століття, представник раціовіталізму Хосе Ортега-і-Гасет обґрунтував **принцип економії в освіті**, який на сьогодні має стати засадничим для розробників навчальних книг нового покоління для старшої школи, зокрема навчальних програм, підручників, хрестоматій, навчально-методичних комплектів тощо: «Останнє (освіта – *пояснення наше* – С.В.) з'являється тоді, коли знання, якими треба оволодіти, перевищує здатність навчатися. Сьогодні, як ніколи, надлишок, технічний і культурний, загрожуватиме катастрофою, адже з кожним новим поколінням усе важче й важче їх опанувати. Тому необхідно невідкладно створити освітню науку, її методи й інститути, спираючись при цьому на простий і лаконічний принцип: *дитина або юнак є учнем, вихованцем, що говорить про те, що він не може вивчити все, чому хотілося б його навчити (курсив наш – С.В.)* [6, с. 42–43]. Принцип передбачає, що при організації навчально-виховного процесу виходять із проєкції учня, характеристиками якої можна вважати дефіцит здатності набувати знання й важливість набутих знань для життя. Велику кількість знань треба, на думку філософа, піддавати подвійному відбору, залишаючи тільки ті з них, які видаються сутнісно необхідними для життя людини, яка є сьогодні студентом; визначений необхідний обсяг знань звести до того, що реально може вивчити студент, вільно й у повному обсязі [6, с. 44].

Підручник з української літератури сьогодні виконує різноманітні функції в діяльності учня: «містить художній текст, збагачує літературознавчими знаннями, вчить самостійно аналізувати твір, налаштовує на роздуми над порушеними письменником проблемами, спонукає до власної творчості» [13, с. 47]. Для **сучасного учня-старшокласника** підручник з української літератури має стати *основним джерелом здобуття знань*, що прилучає до загальнолюдських культурних цінностей, культивує творче читання, виховує громадянина з високим рівнем читацької культури, а для **вчителя української літератури** – *тим дороговказом, надійним путівником, який визначає зміст, наповнюваність, інноваційні напрями професійно-педагогічної діяльності*, спонукає до постійних науково-методичних пошуків, розвитку педагогічної майстерності протягом усього життя.

Отже, об'єктивною необхідністю стає **створення нових підручників з української літератури для старшої школи** – навчальних книжок нового покоління, у яких урахуватимуться положення *компетентнісного, особистісно зорієнтованого й діяльнісного підходів*, основоположні *загальнодидактичні* (наступності, єдності навчання і виховання, науковості, доступності, системності, індивідуалізації, дитиноцентризму, гуманізації, самостійності, етнізації, культуровідповідності, зв'язку навчання із життям, свідомого засвоєння знань і розумової активності, наочності та ін.) і *специфічні принципи* (історизму, естетизму, емоційності, інтермедіальності, внутрішньо предметних і міжпредметних зв'язків та ін.), *методи* (біографічний (історико-психологічний), історичний, компаративний, психоаналітичний, психолінгвістичний, структуральний та ін.) і *прийоми навчання*, викладатимуться основи знань з

української літератури на рівні сучасних досягнень науки й культури відповідно до суспільних викликів, стратегічних завдань освітньої галузі «Мови і літератури».

Сучасний підручник має забезпечувати єдину, чітку й виважену систему з усіх питань, які в сукупності становлять процес вивчення української літератури в школі, підготовку компетентного учня-читача, зокрема [1, с. 13]: 1) засвоєння учнями найважливіших фактів із життя письменників, твори яких вивчаються текстуально; 2) виклад найхарактерніших особливостей літературного процесу, висвітлюваного періоду; 3) аналітико-синтетична робота над текстом художнього твору; 4) формування в учнів доступних умінь шкільного аналізу; 5) розвиток художнього й логічного мислення; 6) збагачення усного мовлення; 7) система письмових робіт; 8) засвоєння школярами найпростіших і найнеобхідніших відомостей із теорії виразного читання й вироблення на їх основі відповідних умінь і навичок; 9) виклад елементів теорії літератури, формування в учнів системи цих знань і вмінь користуватися ними у своїй мовній практиці; 10) усвідомлення учнями доступних старшокласникам основних закономірностей розвитку літератури як словесного мистецтва; 11) зв'язки літератури із життям; 12) зв'язки викладання літератури із сучасністю; 13) внутрішньо предметні й міжпредметні зв'язки; 14) формування в учнів умінь самостійно набувати знання; 15) система завдань додому; 16) позакласна й позашкільна робота з літератури тощо.

Для вивчення якості науково-методичного забезпечення навчання української літератури в старшій школі, освітніх запитів і потреб учителів-словесників і учнів співробітниками відділу навчання української мови і літератури Інституту педагогіки НАПН України був розроблений **Банк психолого-андрагогічних діагностик**. У Віртуальній лабораторії відділу, що розміщена на офіційному сайті Інституту педагогіки НАПН України, електронна адреса: <http://www.undip.org.ua> (*Інформаційно-літературний контент «Науково-методичне забезпечення навчання української літератури в старшій школі»*) учителям-словесникам було запропоновано комплексну анкету «Сучасний підручник з української літератури для старшої школи: яким йому бути?», анкету «Шкільний підручник з української літератури», діагностичні матеріали для учнів «Який ти учень-читач?», опитувальник для батьків старшокласників. Учителям-словесникам треба було вибрати основні функції сучасного підручника з української літератури для старшої школи, визначити дидактичні принципи й структуру підручника, наповнення методичного апарату, назвати художні твори, які, на думку педагогів, треба вилучити з навчальної програми, обгрунтовуючи, що важке в цих творах для розуміння, недоцільне, зайве (тематика, події, ситуації, обставини; вдача, поведінка, учинки персонажів; відсутність зв'язків із сучасністю та ін.) тощо. Пропонуємо варіант комплексної анкети для вчителів-словесників.

КОМПЛЕКСНА АНКЕТА

«Сучасний підручник з української літератури для старшої школи: яким йому бути?»

Шановні колеги!

Підручник з української літератури є важливим інструментом в майстерних руках учителя-словесника. Саме навчальна книга допомагає забезпечити якість і результативність неперервної літературної освіти, сформувати компетентного й творчого учня-читача, який шанує українську книгу, вміє критично мислити, має багату мовну картину світу, вироблену систему загальнолюдських морально-етичних орієнтирів, здатний продукувати зміни, навчатися протягом життя. Сильні і слабкі сторони шкільного підручника з української літератури найповніше виявляються в процесі його практичного використання. Дайте відповіді на запропоновані запитання, що допоможе дійти спільної думки про основні аспекти створення сучасного підручника з української літератури для старшої школи.

1. Прізвище, ім'я та по батькові _____
2. Навчальний заклад _____
3. Район, місто, область _____
4. Кваліфікаційна категорія (педагогічне звання) _____
5. Педагогічний стаж _____

6. Назвіть підручник (підручники) з української літератури, який став Вашим помічником на уроках, ураховує вимоги освітньої галузі «Мови і літератури», допомагає реалізовувати компетентнісний, особистісно зорієнтований і діяльнісний підходи:

Клас _____

Автор _____

Рік видання _____

7. Із поданого переліку виберіть основні функції сучасного підручника з української літератури для старшої школи:

А) формування духовно розвиненої особистості, творчого й компетентного читача, який шанує українську книгу, вміє критично мислити, має вироблену систему загальнолюдських морально-етичних орієнтирів;

Б) реалізація емоційно-ціннісного, літературознавчого, загальнокультурного, компаративного складників літературного компонента Державного стандарту;

В) формування стійкого інтересу до української літератури як вагомого духовного спадку народу, повноцінного оригінального мистецтва;

Г) знайомство з літературним процесом, українськими письменниками, літературно-мистецькими творами;

Г) підготовка старшокласників до ЗНО;

Д) інше _____

8. Принцип, який має бути покладено в основу організації навчального матеріалу сучасного підручника для старшої школи:

- А) хронологічний (від епохи до епохи, від письменника до письменника);
- Б) проблемно-тематичний;
- В) жанровий;
- Г) культурознавчий (інтермедіальність – література серед інших видів мистецтва);
- Г) інше _____

9. Структура підручника з української літератури для старшої школи має включати:

- А) біографічні нариси;
- Б) літературні тексти повністю, скорочено, у переказі;
- В) запитання і завдання для самостійного опрацювання, повторення, узагальнення й систематизації;
- Г) тематику творчих та індивідуальних завдань (теми для творів, рефератів, учнівських проєктів тощо);
- Г) науковий апарат (коментарі; примітки; бібліографія; показник імен, літературознавчих термінів; список літератури для самостійного прочитання);
- Д) додатковий матеріал на електронних носіях (CD-ROM): тексти творів повністю, тексти для позакласного читання, ілюстрації до літературних творів, картини художників, музичні твори, фрагменти кінофільмів і театральних вистав тощо;
- Е) інше _____

10. Навчальний матеріал у підручнику з української літератури для старшої школи краще подавати в такій формі:

- А) інформаційно-довідковій, за якої наукові відомості для старшокласників викладаються стисло, у «готовому вигляді»;
- Б) пояснювально-доказовій, за якої науково-теоретичні положення виводяться з художнього матеріалу, пояснюються, обґрунтовуються, доводяться.

11. У біографічних нарисах підручника з української літератури факти із життя письменника (поета) треба подавати ті, які:

- А) дають уявлення про письменника як про громадянина (суспільні переконання, ідеали, факти громадської діяльності), митця (особливості таланту, огляд творчості, текстуальне вивчення творів) і людину (особисте життя, сімейний стан);
- Б) готують старшокласників до свідомого сприйняття художніх творів цього автора;
- В) допомагають краще зрозуміти умови формування світогляду письменника;
- Г) можуть вплинути на формування особистості школярів (зокрема склад характеру письменника, риси вдачі, учинки);
- Г) відповідають суб'єктному досвіду старшокласників, їхнім навчальним потребам і пізнавальним можливостям.

12. **Біографічні дані про письменника в підручнику доцільно подавати у такій формі:**

А) у формі художньо-публіцистичних нарисів, написаних автором підручника;

Б) у формі добірки уривків із художньо-публіцистичних джерел (спогади, автобіографії, листи, щоденники, автобіографічні твори);

В) доречно поєднувати обидві форми.

13. **Найчастіше біографічні нариси не викликають інтересу в учнів старших класів, тому що:**

А) біографічний матеріал подається в довідково-інформаційній формі за схемою: *народився – жив – писав – помер*;

Б) переважає надмірність дат, прізвищ, назв творів;

В) вбиває інтерес сухість, безбарвність викладу матеріалу;

Г) відсутня розповідь про конкретні події із життя письменника.

14. **У старших класах елементи теорії літератури, теоретичні поняття, на Вашу думку, доцільніше подавати:**

А) разом з історико-літературним матеріалом;

Б) у спеціальних статтях підручника;

В) окремим додатком у кінці навчальної книги;

Г) інше _____

15. **Чи повинен теоретичний апарат підручника з української літератури вміщувати запитання й завдання, які допомагають старшокласникам самотійно розкривати ідейно-художні особливості художніх творів:**

А) так;

Б) ні

16. **Назвіть художні твори, які, на Вашу думку, треба вилучити з навчальної програми для старших класів, а які включити в програму:**

Клас	Художні твори, які треба вилучити з навчальної програми	Що важке в цих творах для розуміння, недоцільне, зайве (тематика, події, ситуації, обставини; вдача, поведінка, учинки персонажів; відсутність зв'язків із сучасністю)	Художні твори, які ми можна замінити
10 клас			
11 клас			

17. **Чи має бути передбачена в підручнику з української літератури для старших класів система диференційованих домашніх завдань за індивідуальною освітньою траєкторією учня?**

А) так;

Б) ні

Результати проведеного анкетування засвідчили, що **змістове наповнення й структура підручників** з української літератури для старшої школи **потребують суттєвих змін**.

На думку респондентів, засобами сучасного підручника з української літератури для старшої школи має досягатися виконання визначених у Державному стандарті й навчальній програмі мети й завдань літературної освіти щодо формування ключових і предметних компетентностей учнів, підготовки життєспроможного й життєздатного в нових соціокультурних умовах випускника, заохочення старшокласників до розширення кола читання, осмислення духовної цінності та поетики художніх творів, поглиблення культурно-пізнавальних інтересів, усвідомленні ролі літератури в сучасному світі, формування рис компетентного читача з високим рівнем загальної культури, активною громадянською позицією, національною свідомістю, виховання поваги до культурних традицій різних народів тощо. Обсяг навчального матеріалу й час, що відводиться на його опанування, має цілковито співвідноситися з навчальною програмою.

Безперечно, виклад навчального матеріалу в підручнику має бути спрямований не лише на розширення обсягу знань, їх структурування й інтегрування, узагальнення предметного змісту, але й на постійне перетворення наявного суб'єктного досвіду кожного учня (за І. С. Якиманською), забезпечувати можливість самоосвіти, саморозвитку й самовдосконалення, надавати право вибору видів і форм виконання завдань, способів навчальної діяльності, прийомів виконання навчальних дій (метазнання, загальнологічні й специфічні предметні способи навчальної діяльності), допомагати старшокласникам контролювати й оцінювати не тільки результат, а й процес учіння, простежувати ті зміни, які відбулись у читацькому й особистісному розвитку школярів за вивчення навчального матеріалу тощо.

Сучасний підручник з української літератури для старшої школи має виконувати, крім інформаційної і виховної, **ряд нових педагогічних функцій**, зокрема:

- **систематизувально-узагальнювальну** (літературний курс у старшій школі набуває системно-історичного характеру, тому методичний апарат підручника спрямовано на формування ключових і предметних компетентностей старшокласників, узагальнення вже набутих знань, сформованих умінь і набуття нових; теми, які вивчалися в основній школі, розглядаються із розширенням, поглибленням, узагальненням їх наповнення; навчальний матеріал у підручнику структуровано за такими принципами, як *лінійний*, що полягає в розгляді літературного процесу в історичній послідовності й цілісності, *монографічно-персональний*, який передбачає різнобічне висвітлення постаті того чи іншого письменника з вивченням певного твору чи творів у його доробку, *саморозвитку мистецтва*, що окреслює послідовний розгляд провідних літературних напрямів у їх перебігу тощо);

- **розвивальну** (організація засобами підручника цілеспрямованого навчання учнів старших за індивідуальною освітньою траєкторією з урахуван-

ням їхнього суб'єктного досвіду, навчальних потреб, мотивації, формування ключових і предметних компетентностей, розвиток художнього, логічного й рефлексійного мислення, творчих здібностей тощо);

- **соціокультуру** (адаптація старшокласника в соціумі, вміння налагоджувати стосунки з іншими людьми, вироблення життєвої позиції, культурна ідентифікація, життєве самовизначення та ін.);

- **функцію самоосвіти й саморозвитку за індивідуальною освітньою траєкторією** (формування і вдосконалення у старшокласників умінь і навичок працювати самостійно протягом усього життя, раціонально організовувати процес опанування навчального матеріалу через систему запитань і завдань для самоперевірки й самоконтролю, творчо розв'язувати навчальні завдання, формувати мовну картину світу, заохочення до самопізнання й саморозвитку);

- **рефлексію** (уміння оцінювати результати власної навчальної діяльності й однокурсників, створений індивідуальний і спільний освітній продукт, визначати позитиви й недоліки в роботі, планувати навчальну діяльність на перспективу) тощо.

Реалізація дидактичної функції підручника з української літератури полягає в організації навчально-виховного процесу на всіх його етапах (актуалізація опорних знань, вивчення нового матеріалу, перевірка й облік здобутих знань, повторення, узагальнення й систематизація, рефлексія, контроль знань, умінь і навичок, оцінювання й самооцінювання та ін.); забезпечення операціональності знань на основі їх застосування в різноманітних ситуаціях, оволодіння старшокласниками логіко-пізнавальними прийомами (сприймання історико-літературного матеріалу, біографії письменника, художнього твору та ін., запам'ятовування, відтворення, аналіз, добір і групування фактів, зіставлення, абстрагування, уточнювання, синтез, індукція, дедукція, аналогія, порівняння та ін.); забезпечення засобами підручника диференціації й індивідуалізації навчальної діяльності учнів з урахуванням їхнього суб'єктного досвіду, сенситивного періоду навчання; придатність для організації самостійної пошукової діяльності учнів; забезпечення мотивації для формування літературної й читацької компетентностей, навчання протягом життя тощо.

Зазначимо, що **всі ці функції цілковито мають бути зреалізовані в сучасному підручнику літератури з урахуванням психолого-педагогічних особливостей учнів старшого підліткового віку**, зокрема психологічного сприйняття старшокласниками художніх текстів з урахуванням гендерних особливостей, стилів і типів навчання, суб'єктного досвіду, навчальної мотивації і потреб тощо.

Крім того, **краса стилю підручника – основний критерій його оцінки** (Григорій Клочек). І якщо із цієї книги до учня постійно струмує благотворна, ошляхетнювальна енергія краси, то це означає, що підручник якнайкращим чином виконує свою високу педагогічну місію [3, с. 30–31].

Виклад навчального матеріалу й побудова методичного апарату підручника повинні **забезпечувати умови для переживання учнями естетичних та**

інтелектуальних емоцій, бути прозорими для розуміння, мати захопливу сюжетну канву викладу навчального матеріалу, цілковито занурювати у світ подій, емоцій, переживань, спонукати до екзистенційного вибору, саморозвитку й самотрансценденції особистості протягом життя тощо. Крім того, *стимулювати дидактичний діалог* старшокласників із навчальним матеріалом, надавати додаткову консультативну допомогу під час підготовки до письмових творчих робіт, вивчення складної теми (розділу), виконання диференційованих домашніх завдань, організувати інтерактивне спілкування тощо.

Методичний апарат сучасного підручника з української літератури передбачає раціональний розподіл тексту підручника на основний і додатковий (поділ навчального матеріалу на розділи, підрозділи, параграфи); ефективність апарату організації засвоєння (запитання і завдання, вказівки, інструктивні матеріали, баланс між завданнями репродуктивного й пошукового характеру); опанування старшокласниками різними видами діяльності, логіко-пізнавальними прийомами (аналіз, добір і групування фактів, зіставлення, абстрагування, синтез, порівняння та ін.); відповідність ідейно-художнім особливостям того чи іншого художнього твору, родовій і жанровій специфіці; аналіз змісту художнього твору в єдності з формою; роботу над текстом художнього твору; різні види аналізу художнього твору (пообразний, цілісний, проблемний); достатність апарату орієнтування (наявність виносок, словника літературознавчих термінів і понять, схем, таблиць, алгоритмів, рубрикації, сигналів-символів, покажчиків тощо); систему письмових робіт для старшокласників; розкриття зв'язків літератури із сучасністю, внутрішньо-предметних і міжпредметних зв'язків; художньо-технічне оформлення, що включає естетичність зовнішнього вигляду підручника (кольорова основа, оформлення, якість картону обкладинки, доцільність її формату), дидактичну доцільність використання ілюстративного матеріалу (навчально-виховна цінність ілюстративного матеріалу, якість малюнків), ґатунок паперу, чіткість набору тощо.

Методичний апарат підручника, система запитань і завдань, проблемно-діалогічний характер викладу навчального матеріалу має спонукати старшокласників до реалізації творчих здібностей як «індивідуальних психічних властивостей особистості» (А. О. Деркач, І. О. Зимня, Н. В. Кузьміна, Н. В. Кухарев, К. К. Платонов), що поступово стають «системними якостями діяльності» (К. К. Платонов). До **творчих здібностей старшокласників**, що формуються засобами сучасного підручника, зараховуємо такі: *комунікативні* (здатність учня старших класів організувати діалог, налагоджувати взаємодію й співпрацю з однокласниками за допомогою розвиненого вербального й невербального мовлення, прагнути до творчої комунікативно-мовленнєвої активності та ін.); *літературно-творчі* (здатність мислити художніми образами, багатство в арсеналі словесних асоціацій, образна й словесно-логічна пам'ять, нестандартне художньо-педагогічне мислення, естетична емпатія

мистецьких явищ, витончений літературно-мистецький смак, творча фантазія, емоційна чутливість до художньо-естетичних явищ та ін.); *акмелінгвістичні* (культура мовомислення, мовотворення й мовопродукування, лінгвістична свідомість, мовне чуття, мовний смак, індивідуальний мовний стиль тощо); *артистичні* (активізація інтелектуального й емоційного сприйняття учнями навчального матеріалу, що включає виразне декламування художніх творів, емоційність викладу, елементи театральної імпровізації, гармонійну єдність зовнішньої і внутрішньої техніки та ін.); *перцептивні* (здатність сприймати внутрішній багатогранний світ героїв художніх творів, відчувати психологічний стан інтегрально, в усій складності поєднаних протилежно спрямованих тенденцій, суперечливих рис; проникливість, емпатія, спостережливість та ін.); *інтелектуальні* (широкий кругозір, мовно-літературні й мистецькі інтереси, ерудованість у сфері різноманітних гуманітарних наук, енциклопедичність знань, прагнення до самоосвіти та ін.); *креативні* (здатність до літературної творчості); *сугестивні* (здатність здійснювати навіювальний вплив на емоційно-вольову й діяльнісну сфери особистості дитини; налаштовувати на потрібну емоційно-художню тональність, жанрову специфіку художнього твору для його інтерпретації тощо); *естетичні* (сприйнятливості до естетичної глибини й виразності української мови, чуттєвість до стильового, ритмічного багатства художнього твору, емоційно-ціннісне ставлення до мистецтва, людини й всесвіту; здатність мислити художніми образами, розуміти авторський замисел, сприймати метафоричну мову твору, відчувати художню унікальність, гармонію й довершеність авторської творчої манери та ін.); *організаторські* (здатність учня організувати, планувати й контролювати навчальну діяльність, стимулювати до вирішення творчих завдань та ін.); *ораторські* (здатність до побудови та виголошення промови з урахуванням особливостей аудиторії, що визначається загальнокультурним рівнем у поєднанні із мовним апаратом, артикуляцією, блискавичною тематичною, композиційною чи стильовою переорієнтацією, зумовленою урочними ситуаціями) тощо.

Серед загальнодидактичних вимог до підручника О. М. Бандура, Г. Г. Ващенко називають мову викладу навчального матеріалу, яка має бути точною, простотою й жвавою, доступною й зрозумілою учням певного віку, у міру образною, поетичною, що посилюватиме емоційний вплив на школярів. Проведена нами експертиза мовного оформлення, термінопростору підручників з української літератури для старшої школи (рівень стандарту, академічний рівень) переконливо показала, що над такою «благотворною, ошляхетнювальною красою» мови авторам навчальних книг треба ще багато працювати, викристалізовуючи кожну думку, надаючи фразам логічної стрункості, чіткості, дбаючи про динамічну стабільність мовної норми в лексичному, граматичному й стилістичному вимірах тощо. Подаємо зразки, що допомагають простежити **системні недоліки мови підручників з української літератури для старшої школи**, здійснити аналіз типових (об'єктивних і суб'єктивних)

мовних помилок, а майбутнім авторам сучасних підручників – урахувати їх у процесі підручникотворення:

– «*Особливість сюжетної побудови «Лісової пісні» виявляється у наявності двох кульмінаційних вершин, адже після першої кульмінації події не йдуть на спад ...»* (Леся Українка драма-феєрія «Лісова пісня» (10 клас));

– «*Утім лірична форма не притлумлює епічно-драматичної сюжетної канви. Про це свідчить і унікальне графічне оформлення твору, на яке ви, поза сумнівом, звернули увагу. Майже кожне нове речення обрамлене поетичною ритмізованою прозою, починається з абзацу й має вигляд віршованих рядків. ... У суб'єктивній ліричній формі письменник дуже тонко накреслив лінію епічного змалювання об'єктивної дійсності, яка зводить усі епізоди повісті в єдину пацифістичну концепцію ...»* (Осип Турянський повість-поема «По за межами болю» (11 клас));

– «*Скупими деталями окреслено історичні передумови, здавалося б, самотнього випадку, що стався в полі біля угорського містечка, поряд з яким розташувалися радянські частини – «солдатська цивілізація», як не без іронії висловлюється оповідач про землянки, споруджені в колишньому графському лісі»* (О. Т. Гончар новела «За мить щастя» (11 клас)).

Виникають цілком логічні запитання. Для кого пише автор чи авторський колектив підручника: для учня-підлітка, студента-філолога чи вченого-літературознавця? Кого в результаті опрацювання такогонавчального матеріалу ми хочемо сформувати: літературознавця, літературного критика, філолога, ученого? Чи не втратить дитина інтерес до української літератури, читаючи подані зразки наукового аналізу художнього твору? Чи зрозуміє зміст прочитаного? Чи зможемо ми достукатися до глибинних, найпотемніших глибин дитячої душі, спонукати до індивідуального осмислення художніх явищ?..

Мистецтво подачі навчального матеріалу в підручнику виступає наймогутнішим засобом впливу на емоційно-почуттєву, вольову, інтелектуальну сфери старшокласників, основним джерелом формування в них багатогранної мовної картини світу, світогляду, переконань. Тому серед основних **критеріїв** оцінювання якості **сучасних підручників з української літератури для старшої школи** виокремлюємо **культуру мови**, яка включає:

- **змістовність**, що передбачає вичерпне розкриття предмета авторського задуму, головної думки із дотриманням логічної послідовності, доречності, аргументованості, лаконічності, наповненості кожного речення логічним змістом;

- **динамічну стабільність мовної норми в підручнику**, що окреслює цілковиту відповідність мови навчальної книги нормам сучасної української літературної мови на лексичному, граматичному й стилістичному рівнях;

- **точність мови**, що, по-перше, пов'язана з адекватним позначенням об'єктів навколишньої дійсності, літературних явищ, фактів, подій (*фактична точність*), по-друге, передає відповідність поданої історико-літера-

турознавчої інформації існуючій системі наукових понять (*термінологічна точність*), по-третє, підпорядкована пізнавальній та естетичній меті навчання літератури, художньо-естетичній спрямованості, метафоричній, образній передачі змісту художнього твору, авторського задуму (*художня точність*);

- *комунікативно-діалогічну спрямованість мови підручника* на учнів старшої школи, що передбачає адаптованість, адресність і виклад навчального матеріалу, методичного апарату навчальної книги з урахуванням їхнього суб'єктного досвіду, здібностей, можливостей, нахилів, навчальних потреб, мотивації, рівня літературної й читацької компетентностей, спонукання до комунікативної інтенції в парадигмальному комунікативному векторному полі «*учень-читач* → *автор* → *художній твір* (*підручник, хрестоматія, робочий зошит*) → *персонаж* (*система персонажів*) → *учитель-словесник* → *соціум*»;

- *художню образність* як обов'язковий складник мовного оформлення сучасного підручника, який дає можливість за допомогою різноманітних художніх засобів передавати у сферу чуттєвого сприйняття школярів образну мову твору, мальовничі описи природи, портретні партії персонажів, якнайповніше й найвичерпніше візуалізуючи їх, осягати естетику художніх образів, розкривати гармонію, метафоричність та асоціативність образів, створених уявою митця, «не тільки наочно, фізично конкретно та зримо відтворювати образні картини, але передусім їх комбінувати, розумово діяти з ними» [2, с. 145]. Як наголошує Б. С. Найдьонов [5, с. 28], щоб розвивати здібність образного мовлення, передусім треба навчитися бачити, слухати, відчувати;

- *естетичність*, за якої мова підручника викликає в старшокласників, учителів-словесників естетичну насолоду, захоплення, бажання наслідувати мовні зразки навчальної книги, удосконалювати власне мовлення, шліфувати мовний стиль, виробляти естетичну мовну поведінку й мовний смак тощо.

Спираючись на дослідження О. М. Куцевол, Г. Л. Токмань, А. Л. Ситченка, Б. І. Степанишина і результати власних наукових пошуків, виділимо й схарактеризуємо основні **вимоги до сучасного підручника з української літератури для старшої школи**, які зумовлені мистецькою специфікою навчального предмета, інноваційними викликами освітньої галузі «Мови і літератури», сенситивними періодами літературного розвитку старшокласників, їхнім суб'єктивним досвідом, навчальними можливостями й потребами:

- вичерпне розкриття засобами підручника національної самоідентичності, унікальності, духовності, естетичності української літератури;

- вивчення *високовартісних художніх творів, знакових для епохи*, що являють духовно-естетичну й художню цінність, мають ідейно-виховну, патріотичну й навчально-методичну доцільність і консолідують українську націю, допомагають підростаючому поколінню осмислити історичне коріння, усвідомити духовно-естетичні, соціально-історичні й моральні ідеали народу;

- урахування специфіки художньої літератури як мистецтва слова, сучасного стану української історичної науки, культури, досягнення українського й світового літературознавства, естетики, етнопедагогіки, етнографії, мисте-

цтвознавства, освітології, акмеології та інших гуманітарних наук, наукових напрямів, які вивчають вплив художнього слова на реципієнта (феноменологічна філософія літератури, герменевтика, рецептивна естетика, рецептивна поетика та ін.);

– формування засобами підручника в старшокласників стійкого інтересу до української літератури як вагомого духовного спадку народу, повноцінного оригінального мистецтва;

– добір навчального матеріалу, наукових відомостей відповідно до інноваційних суспільних викликів, мети і завдань освітньої галузі «Мови і літератури» Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, що забезпечують гуманістичну спрямованість навчально-виховного процесу, зорієнтованість на особистість, формування на основі знань, умінь і навичок ключових і предметних компетентностей, вчать гармонійно жити в глобалізованому світі;

– урахування в змісті й структурі підручника основних положень компетентнісного, особистісно зорієнтованого й діяльнісного підходів;

– цілковита реалізація емоційно-ціннісного, літературознавчого, загальнокультурного, компаративного складників літературного компонента в їх взаємозв'язку й цілісності;

– белетризований, асоціативний, захоплювальний, діалогічний стиль викладу навчального матеріалу;

– відображення українського літературного процесу як цілісного, незалежно від місцеперебування того чи іншого митця – в Україні, еміграції;

– діалогічний розгляд життєпису письменника, його творів із залученням інформації з історії, культурології, філософії, психології тощо;

– поєднання в структурі підручника таких обов'язкових складників: біографічні нариси; запитання і завдання за індивідуальною освітньою траєкторією учня, зокрема для самостійного опрацювання, повторення, узагальнення й систематизації; тематика творчих та індивідуальних завдань (теми для творчих робіт, рефератів, учнівських проектів тощо); науковий апарат (коментарі; примітки; бібліографія; покажчик імен, літературознавчих термінів; список літератури для самостійного прочитання та ін.); додатковий матеріал на електронних носіях (CD-ROM), наприклад, тексти художніх творів повністю, тексти для позакласного читання, ілюстрації до літературних творів, картини художників, музичні твори, фрагменти кінофільмів і театральних вистав тощо;

– подача навчального матеріалу в *пояснювально-доказовій формі*, за якої науково-теоретичні положення виводяться з художнього матеріалу, пояснюються, обґрунтовуються, доводяться;

– поєднання у біографічних даних про письменника як художньо-публіцистичних нарисів, написаних автором підручника, так і добірки уривків із художньо-публіцистичних джерел (спогади, автобіографії, листи, щоденники, автобіографічні твори та ін.);

– подача у біографічних написах підручника фактів із життя, які дають вищепне уявлення про письменника як про *громадянина* (суспільні переконан-

ня, ідеали, факти громадської діяльності та ін.), *митця* (особливості таланту, огляд творчості, текстуальне вивчення творів та ін.) і *людину* (особисте життя, сімейний стан та ін.), готують старшокласників до свідомого сприйняття художніх творів цього автора, допомагають краще зрозуміти умови формування світогляду письменника, можуть вплинути на формування особистості школярів (наприклад, склад характеру письменника, риси вдачі, учинки та ін.);

– розроблення в підручнику операційно-діяльнісного компонента, який передбачає схеми, алгоритми, рекомендації, зразки розумових дій, диференційовані за формою й складністю відповідно до індивідуальної освітньої траєкторії старшокласника, прийоми опрацювання різноманітних джерел, що спонукають до самостійного вивчення нових відомостей про письменників та їхні твори. Ця робота є важливою з літературно обдарованими учнями, в умовах реалізації принципів інклюзивної освіти;

– художньо-технічне оформлення та поліграфічна якість, зокрема ілюстрування підручника портретами письменників, ілюстраціями до літературних творів, репродукціями творів образотворчого мистецтва, картинами художників, фрагментами кінофільмів і театральних вистав, світлинами пам'ятників митцям слова, схемами, таблицями та ін., що мають бути високої якості, чіткі, цілковито відповідати заявленій тематиці, урахувувати вікові особливості, суб'єктивний досвід старшокласників, сприяти повнішому осягненню змісту вивчаного матеріалу, забезпечувати умови для переживання учнями естетичних та інтелектуальних емоцій.

Висновки. Американський андрагог М. Ш. Ноулз, обґрунтовуючи суспільні й освітні виклики ХХІ століття, слушно наголошує: «Головним сьогоднішнім завданням стало виробництво компетентних людей – таких людей, які були б здатні застосувати свої знання в умовах, що змінюються, і ... чия основна компетенція полягає в умінні включатися в постійне самонавчання протягом усього життя». Створення сучасного підручника з української літератури для старшої школи має відповідати меті неперервної літературної освіти, її змісту, заохочувати учнів старшої школи до розширення кола читання, осмислення духовної цінності та поезики художніх творів, поглиблення культурно-пізнавальних інтересів, усвідомлення ролі української літератури в сучасному світі, формувати риси компетентного читача з високим рівнем загальної культури, активною громадянською позицією, національною свідомістю, виховувати повагу до культурних традицій різних народів, естетичних смаків і ціннісних орієнтирів тощо. Упровадження навчальних книг нового покоління в навчально-виховний процес, практику роботи вчителів-словесників загальноосвітніх шкіл України сприятиме підвищенню якості літературної освіти учнів старшої школи, удосконаленню процесу навчання, більш комфортній і результативній соціалізації учнів, підготовці конкурентоспроможного випускника, здатного неперервно навчатися протягом усього життя. На підтвердження нашої думки слугують слова Н. Л. Лейдермана: «Школяр вчиться читати для завтрашнього дня, для того, щоб читання стало невід'ємною частиною його духовного й душевного життя» [4, с. 17].

Література

1. Бандура О. Шкільний підручник з української літератури / О. Бандура. – К. : Пед. думка, 2001. – 76 с.
2. Кан-Калик В. В. Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе : учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов / В. А. Кан-Калик, В. И. Хазан. – М. : Просвещение, 1988. – 255 с.
3. Клочек Г. Концепція реформування літературної освіти в середній школі (предмет – українська література) / Г. Клочек. – Кіровоград, 2011. – 40 с.
4. Лейдерман Н. Л. Уроки для души. О преподавании литературы в школе / Н. Л. Лейдерман / Урал. отд-ние Рос. акад. образования, Тюменский гос. ун-т. – Тюмень : Тюм. гос. ун-т, 2006. – 326 с.
5. Найденов Б. С. Выразительность речи и чтения : пособ. для учителей нач. и сред.шк. / Б. С. Найденов. – М. : Просвещение, 1969. – 263 с.
6. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет ; пер. с исп. М. Н. Голубевой / под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Мн. : БГУ, 2005. – 104 с.
7. Пасічник С. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. для студ. вищих закладів освіти / С. А. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.
8. Підласий І. П. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя / І. П. Підласий, С. В. Трипольська // Рідна школа : щомісячний наук.-пед. журнал. – 1998. – № 1 (818). – січень. – С. 3–8.
9. Сидоренко В. В. Педагогічна майстерність учителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти: акме-синергетичний аспект : термінологічний словник-довідник / авт.-уклад. В. В. Сидоренко. – Донецьк : Каштан, 2013. – 100 с.
10. Сидоренко В. В. Розвиток педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти : монографія / В. В. Сидоренко. – Донецьк : Каштан, 2012. – 492 с.
11. Сидоренко В. В. Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / В. В. Сидоренко ; [Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України]. – К., 2013. – 486 с.
12. Ситченко А. Л. Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах : навч. посіб. для студентів-філологів / А. Л. Ситченко. – Ленвіт, 2011. – 291 с.
13. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник / Г. Л. Токмань. – К. : Академія, 2012. – 312 с. – (Серія: «Альма-матер»).

References

1. Bandura O. Shkil'nyy pidruchnyk z ukrayins'koyiliteratury / O. Bandura. – K.: Ped. dumka, 2001. – 76 s.
2. Kan-Kalyk V. V. Psykholoho-pedahohycheskye osnovy prepodavannya lyteratury v shkole : ucheb. posob. dlya studentov ped. yn-tov / V. A. Kan-Kalyk, V. I. Khazan. – M. : Prosveshchene, 1988. – 255 s.
3. Klochek H. Kontseptsiya reformuvannya literaturnoyi osvity v seredniy shkoli (predmet – ukrayins'ka literatura) / H. Klochek. – Kirovohrad, 2011. – 40 s.
4. Leyderman N. L. Urokydlyadushy. O prepodavanny lyteratury v shkole / N. L. Leyderman / Ural. otd-nyeRos. akad. obrazovannya, Tyumenskiyhos. un-t. – Tyumen' : Tyum. hos. un-t, 2006. – 326 s.

5. Najdenov B. S. Vyrazitel'nost' rechi i chtenija : posob. dlja uchitelej nach. i sred. shk. / B. S. Najdenov. – M. : Prosveshhenie, 1969. – 263 s.

6. Orteha-y-Hasset Kh. Myssyya unyversyteta / Kh. Orteha-y-Hasset ; per. s ysp. M. N. Holubevoy / pod obshch. red. M. A. Husakovskoho. – Mn. : BHU, 2005. – 104 s.

7. Pasichnyk Ye. A. Metodyka vykladannya ukraiyins'koyi literatury v serednykh navchal'nykh zakladakh : navch. posib. dlja stud. vyshchykh zakladiv osvity / Ye. A. Pasichnyk. – K. : Lenvit, 2000. – 384 s.

8. Pidlasy I. P. Formuvannya profesiynoho potentsialu yak meta pidhotovky vchytelya / I. P. Pidlasy, S. V. Trypol's'ka // Ridnashkola : shchomisyachnyy nauk.-ped. zhurnal. – 1998. – № 1 (818). – sichen'. – S. 3–8.

9. Sydorenko V. V. Pedahohichna maysternist' uchytelya ukraiyins'koyi movy i literatury v systemi pislyadyplomnoyi osvity: akme-synerhetychnyy aspekt : terminolohichnyy slovnyk-dovidnyk / avt.-uklad. V. V. Sydorenko. – Donets'k : Kashtan, 2013. – 100 s.

10. Sydorenko V. V. Rozvytok pedahohichnoyi maysternosti vchytelya ukraiyins'koyi movy i literatury v systemi pislyadyplomnoyi osvity : monohrafiya / V. V. Sydorenko. – Donets'k : Kashtan, 2012. – 492 s.

11. Sydorenko V. V. Teoretychni i metodychni zasady rozvytku pedahohichnoyi maysternosti vchytelya ukraiyins'koyi movy i literatury v systemi pislyadyplomnoyi osvity : dys. ... d-ra ped. nauk. : 13.00.04 / V. V. Sydorenko ; [In-t ped. osvityiosvitydoroslykh NAPN Ukrayiny]. – K., 2013. – 486 s.

12. Sytchenko A. L. Metodyka navchannya ukraiyins'koyi literatury v zahal'noosvitnykh zakladakh : navch. posib. dlja studentiv-filolohiv / A. L. Sytchenko. – Lenvit, 2011. – 291 s.

13. Tokman' H. L. Metodyka navchannya ukraiyins'koyi literatury v seredniy shkoli : pidruchnyk / H. L. Tokman'. – K. : Akademiya, 2012. – 312 s. – (Seriya: «Al'ma-mater»).

Сидоренко В. В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА ПО УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ДЛЯ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

Статья продолжает цикл публикаций автора, посвященный актуальной проблеме разработки научно-методического обеспечения обучения украинской литературы в старшей школе с учетом общественных и образовательных вызовов, определенных Государственным стандартом образовательных подходов и составляющих литературного компонента. Описано специфику современного учебникотворческого процесса в Украине. Раскрыто основные принципы разработки современного учебника по украинской литературе для старших классов, в частности принцип экономии в образовании (по Хосе Ортега-и-Гассету). Выделено и охарактеризовано организационные, психолого-педагогические, методические и технологические условия разработки учебных книг нового поколения. Выяснено инновационные педагогические функции учебника. Обосновано требования к учебнику по украинской литературе для старших классов.

Детализировано творческие способности старшеклассников, которые должны формироваться средствами современного учебника. Проанализи-

ровано критерии культуры речи современных учебников по украинской литературе.

Ключевые слова: непрерывное литературное образование, компетентный ученик-читатель, научно-методическое обеспечение, учебная книга, обучающая программа, современный учебник, разгрузка учебных программ и учебников, читательская компетентность, литературная компетентность, мета-знания, образовательные подходы, старшая школа, старший подростковый возраст, сенситивный период.

Sydorenko V.

PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND METHODICAL BASES MODERN HAND BOOK URAINIAN LITERATURE FOR SENIOR HIGH SCHOOL

This article continues the series of publications of the author, devoted to the issue of development of scientific methods of teaching Ukrainian literature in high school with regard to social and educational challenges set by the state standard educational approaches and components literary component. We describe the specifics of modern *pidruchnykotvorchoho* process in Ukraine. The basic principles of development of modern Ukrainian literature textbook for high school, including the principle of economy in education (by Jose Ortega y Gasset). Highlight and points out the organizational, psychological, educational, methodical and technological conditions develop educational books new generation. It was found in novative pedagogical function tutorial. Grounded requirements of Ukrainian literature textbook for high school. Detailed creativity of high school students with the means to form a modern textbook. The analysis criteria of modern culture language textbooks on Ukrainian literature.

Keywords: continuous literary education, competent student-reader, scientific and methodological support, educational book, curriculum, modern textbook, textbook, unloading curricula and textbooks, readers competence, literary competence, *metaznannya*, educational approaches, high school senior teenagers sensitive period.

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ (НА МАТЕРІАЛІ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ)

М. М. Сидоренко

У статті розглядаються сучасні інтерактивні технології навчання, що застосовуються у шкільних підручниках з іноземної мови та використовуються у навчальному процесі загальноосвітніх навчальних закладів. Аналізується вплив інтерактивного навчання на розвиток пізнавальної активності учнів основної школи.

Ключові слова: *інтерактивні технології навчання, пізнавальна активність, іноземна мова, шкільний підручник.*

Постановка проблеми. Нині освіта і наука є стратегічно пріоритетними сферами людської діяльності, базовими для соціально-економічного розвитку суспільства. Створення його оптимальної соціально-економічної, зокрема духовної, моделі є визначальною характеристикою кожної держави, у тому числі й України. Констатуючи ці моделі та визначаючи шляхи їх реалізації, важливо усвідомлювати найголовніші світові тенденції, що забезпечують поступальний рух як суспільства в цілому, так і його освітньої галузі зокрема [1].

Серед багатьох чинників, які визначають характер і якість учнівської навчальної діяльності, провідне місце належить рівню пізнавальної активності школяра. Проблема її забезпечення у навчально-виховному процесі наразі є однією з найактуальніших, оскільки з переходом до основної школи в учнів помітно зменшується інтерес до навчання, невпинно скорочується обсяг засвоєного ними навчального матеріалу та його якість, вчителю все важче вдається залучити дітей до повноцінної інтелектуальної діяльності. Проблема розвитку пізнавальної активності учнів зумовила потребу в пошуку нових підходів до подальшого вдосконалення методів, впровадження новітніх технологій у процес навчання.

Інноваційні форми і засоби навчання, що збалансовано використовуються у комплексі з ефективними традиційними, допоможуть досягти визначених освітніх цілей, певною мірою здолати труднощі та успішно виконати завдання, що об'єктивно постають перед сучасною школою на шляху її реформування. Серед таких можна назвати інтерактивні технології, які найбільш продуктивно забезпечують комунікативні зв'язки суб'єктів освітнього процесу, сприяють утвердженню партнерських стосунків, зорієнтовані на розвиток мотивації учнів до навчальної, пізнавальної, комунікативної, практичної діяльності [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі розроблення та використання інтерактивних технологій у навчальному процесі приділяли увагу Л. Ампілогова, Л. Варзацька, М. Кадемія, М. Кларін, Л. Кратасюк, В. Кремень, А. Мартинець, Л. Пироженко, Є. Полат, О. Пометун, Г. П'ятакова, В. Редько, О. Саган, Г. Токмань, А. Хуторської та інші науковці.

У спеціальних дослідженнях Л. Аристової, П. Гальперіна, В. Давидова, К. Сіповича, Г. Костюка, І. Лернера, В. Лозової, В. Марків, Н. Половникової, Л. Рубінштейна, О. Савченко, Б. Скоморовського, Г. Щукіної, В. Ястребової та ін. розкриваються загальні питання, пов'язані з розвитком пізнавальної активності. Серед них: розвиток самостійного мислення, озброєння учнів раціональними прийомами пізнавальної діяльності, дидактично доцільний вибір і поєднання методів і прийомів навчання тощо.

Питання розвитку пізнавальної активності особистості у зв'язку з мотивацією навчання і, зокрема, з такими його аспектами, як пізнавальний інтерес і пізнавальна потреба було і є предметом дослідження Б. Ананьєва, Н. Бібік, Л. Божович, В. Демиденко, В. Ільїна, А. Маркова, М. Махмутова, А. Роботової, І. Синиці, Н. Талізїної, І. Харламова, Ю. Шарова, Г. Щукіної та інших вчених. Безпосередньо проблемам мотивів оволодіння іноземної мови присвячені праці С. Григорян, І. Дубровіної, Л. Славїної, В. Шерстенікіної, Л. Якушиної та інших. Дослідження розвитку пізнавальної активності під час навчання іноземної мови займає особливе місце у працях зарубіжних авторів (В. Апелът, Х. Дювель, Р. Маскус, Х. Рот, Г. Шифеле та ін.).

Формулювання цілей статті. Мета статті – розглянути використання інтерактивних технологій у процесі навчання іноземних мов і проаналізувати їх вплив на розвиток пізнавальної активності учнів на матеріалі підручників з німецької мови для основної школи.

Виклад основного матеріалу. Інтерактивний (від англ. *interaction* – взаємодія) – той, що базується на взаємодії; означає наявність зворотного зв'язку між педагогом або засобом навчання та учнями [10]. Існують різні підходи до визначення інтерактивного навчання. Одні вчені розглядають його як вид діяльності, що передбачає взаємодію учня з навчальним середовищем, яке слугує джерелом засвоюваного ним досвіду [5], інші – як одну з ефективних форм стимулювання активності учнів до мовленнєвої взаємодії [7]. На думку О. Пометун та Л. Пироженко, «сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці) ...» [6, с. 7]. На думку В. Редька, інтерактивне навчання є «одним із сучасних напрямів соціально-психологічного навчання, у процесі якого учень вступає в діалог з учителем або однокласниками, бере активну участь у пізнавальному процесі, виконує при цьому творчі, пошукові, проблемні завдання у парі або групі» [7, с. 169]. Вчений зазначає, що джерелом активності при цьому слугують мотиви і потреби школяра; навчальне середовище, в якому перебуває учень; особистість учителя; рівень навченості одно-

класників як партнерів у спілкуванні; засоби діяльності; форми мовленнєвої та соціальної взаємодії, що використовуються у навчанні [7].

Дослідження вчених переконують, що саме мотиви, потреби, інтереси є внутрішніми спонукальними силами до навчання, від наявності яких значною мірою залежить розвиток пізнавальної активності учнів (Н. Бібік, Л. Божович, Т. Ільїн, Г. Щукіна). Саме вони зумовлюють цілеспрямовану діяльність людини, підвищують ефективність навчального процесу. Технології інтерактивного навчання покликані зробити діяльність школярів максимально продуктивною шляхом підвищення рівня їхньої пізнавальної активності, відповідно до цілей навчання і за допомогою мовного та мовленнєвого матеріалу.

Широке використання інтерактивних методів навчання у змісті підручників з іноземних мов певною мірою слугує показником їхньої ефективності. Не можна уявити сучасний підручник, у якому автор не запропонував би інтерактивні технології оволодіння його змістом [7].

Не стали винятком і підручники з німецької мови (автори – М. Сидоренко, О. Палій), що створені для учнів 5–6 класів загальноосвітніх навчальних закладів та рекомендовані Міністерством освіти і науки України для навчання німецької мови як другої іноземної [8; 9]. Інтерактивне навчання за цими підручниками здійснюється з урахуванням вікових особливостей учнів, їхніх інтересів і потреб, життєвого досвіду, бажання й умотивованості дій усіх учасників навчального процесу.

У змісті зазначених підручників пропонуються завдання, що стимулюють діалогічне спілкування, оскільки така форма мовленнєвої взаємодії є характерним прикладом інтерактивної технології навчання іншомовного спілкування. Наприклад:

1. Das ist übrigens ...

A. Lest den Dialog vor.

- ◆ Schau mal den Jungen an! Er sieht verrückt aus!
- Warum denn? Ich finde ihn sympathisch.
- ◆ Wie? Findest du ihn sympathisch?
- Das ist übrigens mein Bruder.
- ◆ Oh! Entschuldigung!

B. Macht weitere Dialoge.

◆	■
komisch	derFreund
doof	dieSchwester
altmodisch	dieFreundin [9, c. 130].

У процесі вирішення навчальних мовленнєвих ситуацій, змістом яких передбачається монологічне, діалогічне та полілогічне спілкування учнів, найбільш повною мірою проявляється творчість школярів. Вони мусять порівнювати, аналізувати, інтегрувати в одному виді навчальної діяльності інформативний матеріал та мовні засоби з різних тем. Наприклад:

1. Schreib Erikaeinen Brief. Beachte diese Punkte:

1. Wie und wo hast du deine Winterferien verbracht?
2. Was hast du in den Ferien gemacht?
3. Stelle zwei Fragen an Erika [9, с. 115].

Навчально-мовленнєві ситуації, уміщені у підручниках з німецької мови, стимулюють учнів до вирішення нестандартних проблем, до висловлювання свого ставлення та своєї точки зору до зазначеної проблеми, що засвідчує наявність тенденції на розвиток пізнавальної активності учнів.

Одним із ефективних засобів активізації розумової та пізнавальної діяльності на уроках іноземної мови є *гра*. Розглядаючи гру як засіб розвитку пізнавальної активності, ми звернули увагу на те, що у психологічній концепції ігрової діяльності гра визначається як діяльність, предмет та мотиви якої лежать у самому процесі її здійснення (О. Леонт'єв, Д. Ельконін). Як соціальний вид діяльності, навчальна гра спрямована на формування певних здібностей, умінь та навичок. Вона є засобом навчання, мета якого – навчити діяти.

У підручниках з німецької мови як другої іноземної (автори – М. М. Сидоренко, О. А. Палій) для учнів 5 та 6 класів розроблено систему дидактичних ігор [8; 9]. На уроках німецької мови пропонується використовувати граматичні, лексичні, фонетичні, орфографічні, аудитивні та мовні ігри. Ігри з предметами та картками (наприклад, «Доміно», «Лото», «Квартет» та ін.), словесні ігри (наприклад, «Карусель», «Снігова куля», «Ланцюжок» тощо), настільно-друковані ігри значно полегшують засвоєння складних граматичних конструкцій, розширюють словниковий запас учнів, допомагають створити наближені до життя ситуації та дають можливість підліткам оволодіти необхідними комунікативними навичками й адаптуватися до реалій і потреб навколишнього середовища. Змушуючи учнів передавати інформацію або ділитися думкою, ігри поєднують тренування з можливістю зрозуміти процес мовлення як живого спілкування.

Ігри-подорожі, ігри-доручення, ігри-припущення, ігри-загадки, ігри-бесіди (ігри-діалоги), розміщені у підручниках з німецької мови (автори – М. Сидоренко, О. Палій), розкривають основи дидактичної гри: особливості ігрової діяльності учнів, ігрових завдань, ігрових дій і правил, організацію життя дітей, керівництво вчителя. Такі ігри покликані додати пізнавальному змісту підручника незвичність, звернути увагу дітей на те, що знаходиться поряд, але не помічається ними. Вони загострюють увагу, спостережливість, осмислення ігрових задач, полегшують подолання труднощів і досягнення успіху.

У процесі навчання іноземної мови вагоме значення мають *рольові ігри* – різновид дидактичної гри, що поєднує ознаки ігрової та навчальної діяльності, під час якої діти програвать соціальні та міжособистісні ролі, реалізуючи при цьому вербальні та невербальні засоби спілкування, що уможливають оптимальне використання фронтальних, групових, парних та індивідуальних форм діяльності на уроці [2]. Такі ігри можуть бути використані для розвитку

критичного мислення, стимулювання творчої індивідуальності, підвищення мотивації мовленнєвих дій та інтересу учнів основної школи до вивчення іноземної мови. Наприклад:

1. Rollenspiel «Beim Arzt»

A. Lest vor.

- Herr Doktor, ich kann nicht zur Schule gehen.
- ◆ Florian, was tut dir weh?
- Herr Doktor, ich habe Halsschmerzen.
- ◆ Du musst Tee mit Zitrone trinken und Halskompressen machen.
- Danke!
- ◆ Gute Besserung, Florian!

B. Macht weitere Rollenspiele.

■	◆
Fieberhaben	im Bett bleiben/Medizin nehmen
Kopfschmerzen	Tablettennehmen/spazierengehen
Bauchschmerzen	im Bett bleiben/Medizin nehmen [9, с. 141].

Активне спілкування учнів у процесі навчання завжди є цікавим і корисним, оскільки не лише знімає заборону на спілкування, а й стимулює його, таким чином уникаючи рутинної індивідуальної діяльності та перетворюючи процес навчання на загальну захоплюючу пізнавальну діяльність. Окрім того, спільна діяльність є більш цікавою та емоційною, привчає до ініціативи та згуртовує колектив [6].

Інтерактивні завдання допомагають встановленню та підтримці стосунків, вчать взаємодіяти в парах, групах, командах. Застосування на уроках іноземної мови таких інтерактивних методик, як «Порушена послідовність»; «Вільне письмо»; «Асоціограма»; «Читання з позначками»; «Незакінчене речення», технологія «мозкового штурму» тощо розвиває пізнавальну активність, підвищує мотивацію навчання.

У змісті підручників з німецької мови як другої іноземної авторів М. Сидоренко та О. Палій активно застосовується така педагогічна технологія, як метод проектів. Це одна із форм навчання у співпраці, якій притаманна сукупність дослідницьких, пошукових і проблемних методів, що є творчими за своєю суттю [3]. Характерною особливістю цієї технології є спрямування на особистість школяра, вона сприяє реалізації диференційованого підходу, підвищує активність учнів і забезпечує їхню самостійність. Автори пропонують такі види проектних завдань: виготовлення вітальних листівок; випуск газети, журналу, де висвітлюється певна тема; проведення опитування, аналіз і презентація статистичних даних; підготовка та презентація іноземною мовою плакатів, проспектів як результату проектування певного соціально-комунікативного завдання.

Проектна технологія підвищує рівень інтелектуального розвитку дитини, соціально-колективну роль кожної особистості в колективі, стимулює інтерес

учнів до нових знань, сприяє розвитку дитини через розв'язання проблем і застосування їх у конкретній діяльності [4].

Висновки. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, вирішення проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації. Учні вчать працювати в команді, захищати власну точку зору, репрезентувати результати своєї діяльності тощо. Робота в інтерактивному режимі сприяє розвитку комунікабельності, уміння організації навчального середовища, формуванню навички самостійної діяльності, вміння створювати ситуації, що спонукають до інтеграції знань для розв'язання проблеми.

Застосування інтерактивних методів навчання розвиває всі види пізнавальних мотивів: інтерес до знань, змісту та процесу навчання. Безумовно, навчально-пізнавальні мотиви – інтерес до способів здобування знань – удосконалюються в учня тією мірою, якою він задіяний у пошуку та обговоренні різних способів розв'язання проблеми, різних шляхів його перевірки.

У контексті нашого дослідження можна зробити висновок, що інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуватиме свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Таким чином, ефективність розвитку пізнавальної активності учнів у процесі вивчення іноземної мови забезпечується завдяки використанню інтерактивних технологій навчання, які сприяють розвитку комунікативних вмінь, активізують пізнавальну, творчу та пошукову діяльність школярів.

Література

1. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
2. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / [Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін.]. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 328 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. – М. : Изд. центр «Академия», 2003. – 272 с.
4. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2–3. – С. 3–9.
5. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 136 с.
6. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / за ред. О. І. Пометун. – К. : Видавництво А. С. К., 2004. – 192 с.
7. 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.
8. Сидоренко М. М. Німецька мова (перший рік навчання) : підруч. з нім. мови для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М. М. Сидоренко, О. А. Палій. – К. : Грамота, 2013. – 296 с.

9. Сидоренко М. М., Палій О. А. Німецька мова (другий рік навчання) : підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М. М. Сидоренко, О. А. Палій. – К. : Грамота, 2014. – 296 с.

10. Шукін А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Шукин. – М. : Астрель, 2008. – 746 с.

References

1. Kremen V. H. Osvita i nauka v Ukraini – innovatsiini aspekty. Stratehiia. Realizatsiia. Rezultaty / V. H. Kremen. – K. : Hramota, 2005. – 448 s.

2. Metodyka navchannia inozemnykh mov u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh : pidruch. dlia stud. vyshch. navch. zaklad. / [L. S. Panova, I. F. Andriiko, S. V. Tezikova ta in.]. – K. : VTs «Akademii», 2010. – 328 s.

3. Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniia / pod red. E. S. Polat. – M. : Izd. centr «Akademija», 2003. – 272 s.

4. Polat E. S. Metod proektov na urokah inostrannogo jazyka / E. S. Polat // Inostrannye jazyki v shkole. – 2000. – № 2–3. – S. 3–9.

5. Pometun O. Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teoriia, praktyka, dosvid / O. Pometun, L. Pyrozhenko. – K., 2002. – 136 s.

6. Pometun O. I., Pyrozhenko L. V. Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia : nauk.-metod. posib. / za red. O. I. Pometun. – K. : Vydavnytstvo A. S. K., 2004. – 192 s.

7. Redko V. H. Zasoby formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti u zmisti shkilnykh pidruchnykiv z inozemnykh mov. Teoriia i praktyka : monohrafiia / V. H. Redko. – K. : Heneza, 2012. – 224 s.

8. Sydorenko M. M. Nimetska mova (pershyi rik navchannia) : pidruch. z nim. movy dlia 5 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / M. M. Sydorenko, O. A. Palii. – K. : Hramota, 2013. – 296 s.

9. Sydorenko M. M., Palii O. A. Nimetska mova (druhyi rik navchannia) : pidruch. dlia 6 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / M. M. Sydorenko, O. A. Palii. – K. : Hramota, 2014. – 296 s.

10. Shhukin A. N. Lingvodidakticheskij jenciklopedicheskij slovar' / A. N. Shhukin. – M. : Astrel', 2008. – 746 s.

Сидоренко М. Н.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

В статье рассматриваются современные интерактивные технологии обучения, которые используются в школьных учебниках иностранного языка и в учебном процессе общеобразовательных учебных заведений. Анализируется влияние интерактивного обучения на развитие познавательной активности учащихся основной школы.

***Ключевые слова:** интерактивные технологии обучения, познавательная активность, иностранный язык, школьный учебник.*

Sydorenko M.

**INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN
LANGUAGES AS MEANS OF PUPILS' COGNITIVE ACTIVITY
DEVELOPMENT (BASED ON SCHOOL TEXT-BOOKS IN GERMAN)**

The author of the article reviews contemporary interactive technologies of teaching foreign languages used in school books for the learning processing general education establishments. The influence of interactive learning on the development of cognitive activity of pupils in the secondary school is analyzed.

In the process of the research it's been found out that there exist different approaches to definition of interactive learning. It's distinguished as a kind of activity implying pupil's collaboration/cooperation with the learning culture which serves a source of gained experience; as well as one of the effective forms of stimulating pupils' activity to language interaction.

The most common kinds of interactive technologies used in the books in German as a second foreign language by M. Sydorenko and O. Paliy for the pupils of 5–6 forms are teaching dialogues, educational speech situations, didactic plays, projects.

Keywords: *interactive technologies, cognitive activity, foreign language, school text book.*

ФОРМУВАННЯ ПОЛІТЕХНІЧНОГО СКЛАДНИКА ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА З ФІЗИКИ

В. В. Сіній

У статті розглядається науково-методична проблема використання можливостей підручника фізики для формування політехнічного складника предметної компетентності учнів з фізики. Доводиться, що саме практико-орієнтовані завдання сприяють формуванню компетентності школяра.

Ключові слова: підручник, політехнічна освіта, компетентність.

Постановка проблеми. Економічний розвиток країни значною мірою визначається рівнем підготовки молоді, здатної у майбутньому забезпечити розвиток науки та високотехнологічного виробництва. Ця підготовка має розпочинатися ще у школі, всі випускники повинні мати відповідні особистісні якості, орієнтуватися в сучасному технічному світі та мати уявлення про основи й фізичні принципи сучасної техніки і технологій, а також про їх вплив на навколишній світ. Якщо молоді люди будуть свідомо ставитися до техніки та її розвитку, то вони зможуть швидко й ефективно оволодівати новими технологіями, здійснювати інноваційну діяльність, розвивати та модернізувати економіку, щоб забезпечити конкурентоздатність країни.

Аналіз літератури з проблеми дослідження. Проблеми політехнічної освіти та політехнічної підготовки у загальноосвітній школі, умови її функціонування, питання політехнічної підготовки вчителів у другій половині ХХ ст. досліджували П. Р. Атутов, Н. М. Буринська, Ю. К. Васильєв, А. В. Вихрущ, П. О. Генкель, С. Г. Гореславський, В. І. Гусєв, Й. М. Гушулей, В. О. Дедух, С. П. Дем'янчук, Т. М. Десятов, Д. А. Епштейн, І. Д. Зверєв, В. Г. Зубов, В. П. Курок, В. М. Кухарський, В. С. Ледньов, В. М. Мадзігон, В. А. Нечипорук, М. С. Ніколаєв, Н. Г. Ничкало, М. У. Піскунов, Б. Ф. Райський, О. М. Русько, Д. Л. Сергієнко, М. М. Скаткін, П. І. Ставський, Б. В. Струганець, В. О. Сухомлинський, Д. О. Тхоржевський, В. Б. Харламченко, М. Г. Хітарян, С. М. Шабалов, С. Г. Шаповаленко, Ю. В. Шаров, О. О. Шибанов та інші науковці. Проблеми підготовки інженерів-педагогів і вчителів трудового навчання, питання трудової підготовки учнів у загальноосвітніх школах наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. активізували В. Б. Бакаганова, В. М. Буринський, Є. В. Громов, С. О. Гура, О. О. Калігаєва, М. С. Корець, В. В. Кузьменко, Є. В. Кулик, В. Г. Лола, С. Г. Мазуренко, В. К. Сидоренко, В. В. Юрженко та інші дослідники.

Аналізуючи наукові праці з питань політехнізму [2, 3, 5] та архівні джерела, наголошуємо на тому, що впродовж тривалого часу питання використання людиною техніки розглядалося в межах політехнічної освіти школярів,

© В. В. Сіній, 2015

інтерес до якої останнім часом значно знизився, що підтверджується значним зменшенням числа педагогічних досліджень, проведених у цій сфері. Завдання політехнічної освіти школярів вирішуються комплексом навчальних предметів, але особлива та найбільш значуща роль в політехнічній освіті школярів належить фізиці.

Формулювання цілей статті. Метою статті є висвітлення можливостей сучасного підручника фізики для формування політехнічного складника предметної компетентності учнів з фізики.

Виклад основного матеріалу. Важливий дидактичний принцип єдності навчання, виховання та розвитку характеризує навчальну діяльність школярів як систему, що не обмежується розумовими і практичними діями, а передбачає активне ставлення учнів до навчального матеріалу та включення їх у взаємостосунки з вчителями й учнями, під час яких формуються особистісні якості школяра.

Основаючись на позиціях компетентнісного підходу, вважаємо, що вагомою складовою предметної компетентності з фізики є її політехнічний складник. Техніка служить людині, полегшує її життя та є невід’ємною складовою культури. Неможливо навіть уявити життя сучасної людини без використання різноманітної техніки. Проте одночасно з врахуванням економічної доцільності використання техніки варто враховувати вимоги її безпечного, зручного, екологічного використання, оскільки техніка може бути й небезпечною для людини. Неврахування наслідків запровадження техніки й технологій може викликати незворотні негативні процеси для всієї цивілізації та біосфери.

Вважаємо, що під час конструювання підручників фізики варто дотримуватись декількох вимог, що характеризують ставлення «людина – техніка»:

- усвідомлення місця та ролі техніки в житті людини;
- ефективність використання техніки (грамотне, раціональне, своєчасне, результативне);
- розуміння екологічних наслідків використання.

Можливим ефективним засобом формування політехнічного складника предметної компетентності з фізики є підручник фізики [4], створений науковцями лабораторії математичної та фізичної освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України. Він відповідає навчальній програмі з фізики для основної школи, затвердженій Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України (наказ МОН молоді та спорту України від 06 червня 2012 р. № 664) [1]. Головною метою підручника є сприяння розвитку учнів засобами фізики; формуванню в них предметної компетентності на основі фізичних знань, наукового світогляду й відповідного стилю мислення; розвитку експериментальних умінь, дослідницьких навичок, творчих здібностей і схильності до креативного мислення; усвідомленню необхідності вивчати фізику для розуміння навколишнього світу.

Навчальний матеріал, передбачений навчальною програмою і відображений у змісті шкільного підручника, включається у структуру навчальної

діяльності у формі системи навчальних задач. Практико-орієнтовані задачі з фізики, як структурний елемент підручника, містить практичну проблему, розв'язання якої вимагає набуття фізичних знань, умінь, навичок, способів діяльності. Тобто набуті знання, уміння та навички виконують роль засобів розв'язання проблеми. При цьому практико-орієнтовані задачі дозволяють не лише опанувати фізичні знання та способи діяльності, але й усвідомити їх цінність.

У підручнику фізики практико-орієнтовані завдання реалізовано у рубриці «Запитання для самоперевірки» у вигляді таких запитань, що потребують використання набутих фізичних знань для пояснення процесів та явищ, що оточують підлітка в реальному житті. Зазначимо приклади таких запитань (до параграфа «Важіль»).

- Де розвивається більша сила – біля різців чи біля кутніх зубів під час вживання їжі?

- Чому дверні ручки ніхто не кріпить посередині дверей або біля їх петель?

- Як легше різати картон: помістивши його ближче до середини ножиць чи до країв?

- Проведіть простий дослід: спробуйте декілька разів розламати сірник на рівні частини. Чому маленькі шматочки важче розламувати, ніж цілий сірник?

- Гак будівельних підйомних кранів, до якого кріплять вантажі, закріплюють не на кінці троса, а на обоймах рухомого блока. Чому?

Практико-орієнтовані завдання реалізовано також у розрахункових задачах «Вправ до параграфів». Розв'язуючи такі задачі, учень усвідомлює значення фізичних знань для вирішення різноманітних практичних завдань, з якими людина зустрічається у побуті чи професійній діяльності. Наприклад:

1. Визначте ціну поділки шкал вимірювальних приладів, які є у вас вдома (медичний термометр, кімнатний термометр, настінний годинник). Запишіть показання термометрів і час (години та хвилини), коли проводили вимірювання, до таблиці.

2. На яку найбільшу глибину може опуститись у море батискаф, стінки якого витримують тиск 103 МПа?

3. У баржі на глибині 80 см від ватерлінії утворилася пробоїна площею 150 см². З якою силою потрібно тиснути на латку, щоб вода не проникла всередину баржі?

У підручнику вагому роль відіграють матеріали, що відображають сферу сучасного виробництва, його загальні основи і спрямовані на формування політехнічних знань. Політехнічні знання є комплексним утворенням, що об'єднує фундаментальні, тобто природничо-наукові, суспільно-політичні, науково-технічні, технологічні та організаційно-економічні знання. Зміст політехнічних знань становить систему наукових понять, законів, які відображають основи сучасних техніки і виробництва та принципи управління ними. Політехнічними можуть бути узагальнені знання, які виступають в якості

основи різних видів та форм діяльності людини у системі «наука – виробництво». Для політехнічних знань важливим є їхня велика мобільність та між-професійний характер. Політехнічні знання забезпечують нерозривну єдність інтелектуального та дієво-практичного чинників, що формують особистість.

Наприклад, уводячи поняття «Похила площина», учню повідомляється не лише означення, але й де ці знання людина застосувала в практичній діяльності. Похилою площиною називають плоску поверхню, розташовану під деяким кутом до горизонтальної. Похила площина використовується для переміщення важких предметів на більш високий рівень, не піднімаючи їх безпосередньо. Такими пристроями є пандуси, ескалатори, звичайні східці, конвеєри тощо. Зазвичай, щоб підняти вантаж, значно легше скористатися більш пологим схилом, аніж крутим. Цю властивість похилої площини використовують під час будівництва доріг у горах, тому їх роблять серпантиноподібними, оскільки чим менш крутою є дорога, тим легше підніматися по ній.

Система вправ, подана у підручнику, забезпечує формування політехнічних умінь, до яких належать графічні, обчислювальні, вимірні, дослідницькі, діагностичні, конструкторські, контролю та самоконтролю, моделювання, організації робочого місця, управління технічними та технологічними устроями різних типів, виявлення та усунення наслідків недоліків, складання креслень, схем тощо. Уміння, спрямовані на діяльність у галузі техніки та технології, є способом практичної реалізації політехнічних знань. Особливе місце посідає вміння застосовувати набуті знання на практиці, у виробничій та побутовій сферах.

Зокрема, у підручнику для 7 класу кожен з 45 параграфів починається з переліку питань (заголовків частин параграфа), що розглядатимуться. Потім – послідовний виклад навчального матеріалу (де доцільно – в діалогах). Завершуються параграфи запитаннями і вправами для самоперевірки, що активізують пізнавальну діяльність підлітка, акцентують увагу на застосуванні знань у практичній діяльності людини. У кінці деяких параграфів, виходячи з міркувань доцільності, наведені вправи (загалом їх 27) з диференційованими завданнями. У кінці кожного розділу вміщено тестові завдання для самоконтролю. Окремим розділом у підручнику подано лабораторні роботи та опис основного лабораторного обладнання, що використовується у 7 класі. Це забезпечує учню можливість ознайомитися з обладнанням до виконання роботи.

Проекти політехнічного змісту є однією з форм реалізації політехнічної освіти. Характерною особливістю навчальних проектів є:

- короткочасність виконання проекту;
- невеликий об'єм теоретичного матеріалу, необхідний для виконання проекту;
- наприкінці проектної діяльності має бути створено продукт проектної або дослідницької діяльності;
- процес та результат проектної діяльності має бути важливим для самих учнів.

Навчальне проектування не є принципово новою технологією. Метод проєктів виник у 20-і рр. ХХ ст. у США. Йому були властиві ідеї побудови навчання на активній основі, через доцільну діяльність учня, у співвідношенні з його особистим інтересом саме в цих знаннях. Надзвичайно важливо було показати дитині її особисту зацікавленість в здобутті цих знань, де і яким чином вони можуть знадобитися їй в житті.

До навчальної програми з фізики [4] проєкти введено вперше. Вони є ефективним засобом формування предметної та ключових компетентностей учнів у процесі навчання фізики, дають можливість повною мірою реалізувати діяльнісний підхід.

Безпосередньо до підручника не ввійшли методичні рекомендації з виконання навчальних проєктів, проте ці рекомендації нами висвітлено у посібнику «Методичні рекомендації учителям щодо навчання фізики в основній школі». Зокрема, у посібнику вчителю на допомогу подана класифікація проєктів, їх структура, вимоги до виконання й оцінювання проєктів, а також зміст діяльності вчителя та учня під час виконання проєктів.

Зміст діяльності учня	Зміст діяльності вчителя
Аналізує, порівнює, вибирає, досліджує, вивчає, формулює, конспектує, малює, креслить, генерує ідеї, розробляє, визначає, підраховує, оформляє проєкт, захищає проєкт	Пропонує, ставить проблему, консультує, спостерігає, радить, допомагає, уточнює, перевіряє, доповнює, узагальнює, контролює, бере участь в оцінці проєкту

Висновки. Отже, підручник фізики є вагомим інструментом для формування політехнічного складника предметної компетентності з фізики, для цього він містить багатий ілюстративний матеріал, а зміст тексту параграфів насичений політехнічними знаннями. Система вправ підручника забезпечує формування політехнічних умінь, до яких належать графічні, обчислювальні, вимірні, дослідницькі, діагностичні, конструкторські, моделювання, організації робочого місця, складання креслень, схем тощо. Це забезпечує формування в учнів політехнічного складника предметної компетентності з фізики за такими складовими: ціннісні орієнтації; політехнічні знання; політехнічні вміння; досвід практичної діяльності; політехнічно значущі якості особистості.

Вивчення основ роботи сучасної техніки, комп'ютерних та інформаційних технологій забезпечує розвиток мотиваційно-ціннісної сфери особистості учня, його переконань, інтересів та особистості в цілому. Велике значення у доборі змісту політехнічної освіти має накопичений вітчизняний та міжнародний досвід енергозбереження й енергоефективності.

Література

1. Навчальна програма. Фізика для 7–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869088/

2. Політехнічна освіта в контексті Болонського процесу : матеріали III Міжвузівської науково-практичної конференції «Науковий потенціал вищої школи», 26–27 квітня 2007 року / голова ред. кол. С. В. Пронь ; Управління освіти і науки Миколаївської облдержадміністрації, Миколаївський політехнічний ін-т. – Миколаїв : [б.в.], 2007. – 308 с.

3. Терентьева http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_all/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=EC&P21DBN=EC&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullweb&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M&S21COLORTERMS=0&S21STR=H. О. Розвиток політехнічної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах України (XX століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Терентьева Наталя Олександрівна ; Черкаський національний ун-т ім. Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2007. – 245 арк.

4. Фізика – підручник для 7 класу [Електронний ресурс] / М. В. Головка, Д. О. Засєкін, Т. М. Засєкіна, В. С. Коваль, І. П. Крячко, Л. В. Непорожня, В. В. Сіпій. – Режим доступу: http://ua.lokando.com/portal/main.php?todo=metadata_search&searcharea=portal#objid=105031&type=objectdetail

5. Шиманович І. О. Політехнічна підготовка майбутніх учителів трудового навчання в Україні (друга половина XX ст.) : монографія / І. О. Шиманович. – Херсон : Херсон. акад. неперерв. освіти, 2012. – 231 с.

References

1. Navchalna prohrama. Fyzyka dlia 7–9 klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869088/

2. Politekhniczna osvita v konteksti Bolonskoho protsesu : materialy III Mizhvuzivskoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Naukovyi potentsial vyshchoi shkoly», 26–27 kvitnia 2007 roku / holova red. kol. S. V. Pron ; Upravlinnia osvity i nauky Mykolaivskoi oblderzhadministratsii, Mykolaivskiy politekhnichnyi in-t. – Mykolaiv : [b.v.], 2007. – 308 s.

3. Terenteva N. O. Rozvytok politekhnichnoi osvity u vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (KhKh stolittia) : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Terentieva Nataliia Oleksandrivna ; Cherkaskiy natsionalnyi un-t im. Bohdana Khmelnytskoho. – Cherkasy, 2007. – 245 ark.

4. Fyzyka – pidruchnyk dlia 7 klasu [Elektronnyi resurs] / M. V. Holovko, D. O. Zasiakin, T. M. Zasiakina, V. S. Koval, I. P. Kriachko, L. V. Neporozhnia, V. V. Sippii. – Rezhym dostupu: http://ua.lokando.com/portal/main.php?todo=metadata_search&searcharea=portal#objid=105031&type=objectdetail

5. Shymanovych I. O. Politekhnichna pidhotovka maibutnykh uchyteliv trudovoho navchannia v Ukraini (druha polovyna XX st.) : monohrafiia / I. O. Shymanovych. – Kherson : Kherson. akad. nepererv. osvity, 2012. – 231 s.

Сипій В. В.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ УЧЕБНИКА ФИЗИКИ

В статье рассматривается научно-методическая проблема использования возможностей учебника физики для формирования политехнического ком-

понента предметной компетентности по физике. Доказывается, что именно практико-ориентированные задания способствуют формированию компетентности школьника.

Исходя из позиций компетентностного подхода, считаем, что важной составляющей предметной компетентности учащихся по физике является политехническая составляющая.

Система упражнений, представлена в учебнике, должна обеспечивать формирование политехнических умений, к которым относят графические, вычислительные, измеримые, исследовательские, диагностические, конструкторские, контроля и самоконтроля, моделирования, организации рабочего места, составление чертежей, схем и т. п.

Ключевые слова: учебник, политехническое образование, компетентность.

Sipii V.

THE FORMATION OF THE POLYTECHNIC COMPONENT OF THE SUBJECT COMPETENCE OF STUDENTS IN PHYSICS TEXTBOOKS

The article discusses the methodological problem of using the textbook physics for the formation of the Polytechnic component of subject competence in physics. Have that practice-oriented tasks contribute to the formation of competence of the student.

Based on the position competence approach believe that an important component of subject competence in physics Polytechnic its components. Technology serving man, makes her life, became an integral part of culture.

A possible effective means forming a component of subject competence Polytechnic physics is physics textbook. So physics textbook is an important tool for structuring component Polytechnic subject expertise in physics, for this it contains rich illustrative material, content rich text paragraphs polytechnic knowledge. The system provides tutorial exercises formation polytechnic skills, which include graphics, computing, measurable, research, diagnostic, design, modeling, workplace organization assembly drawings, diagrams and more. This ensures the development of students of polytechnic component subject competence in physics the following components: value orientation; polytechnic knowledge; polytechnic skills; practical experience; Polytechnic significant personality.

Keywords: textbook, Polytechnic education, competence

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

А. М. Тарара,

*кандидат фізико-математичних наук,
старший науковий співробітник, доцент;*

М. К. Самохін,

кандидат педагогічних наук

У статті визначено теоретико-методологічні та дидактико-методичні основи проектування структури змісту профільної технологічної освіти старшокласників, сутність концептуальних положень процесу проектування змісту профільного навчання старшокласників за спеціалізаціями технологічного профілю. Зазначається, що структурування та конструювання змісту має здійснюватися за проектно-технологічним підходом.

Ключові слова: *профільне навчання, проектування змісту, профільна технологічна освіта, наукові основи, педагогічний проект.*

Постановка проблеми. Країни Європейського Союзу та ті, що прагнуть приєднатися до нього, системно працюють над створенням єдиного освітнього простору, запровадженням міжнародних стандартів з визначеними компетентностями для життя в XXI ст., а здійснювані освітні реформи мають глобалізаційний характер.

В умовах євроінтеграції України в освітній, економічний та культурний європейський простір технологічна освіта і, насамперед, профільна технологічна освіта старшокласників потребує реформування.

Профільне навчання технологій має сприяти підготовці конкурентоздатного, креативного фахівця у сфері проектування, техніки і технологій, які нині є наукомісткими, інноваційними, автоматизованими та комп'ютеризованими. Як вид диференційованого навчання, воно має враховувати нахили, здібності учнів, їх можливості, створювати умови для навчання старшокласників відповідно до їхніх освітніх і професійних інтересів, намірів щодо соціального та професійного самовизначення.

Запровадження *компетентнісного* підходу до навчання старшокласників передбачає посилення практичної спрямованості профільної технологічної освіти, засвоєння знань з різних наук і виробництва.

У зазначеному контексті особливого значення набуває новий **зміст** профільного навчання технологій у старшій школі, реалізований у програмах, підручниках, посібниках. Він має бути орієнтованим на творчу, предметно-перетворювальну, критично-оцінювальну діяльність випускника школи та підготовку його до діяльності в сучасному інформаційно і технологічно на-

сиченому середовищі. Це передбачає розроблення педагогічних технологій, які дали б змогу розгорнути творчу навчальну діяльність старшокласника за обраною спеціалізацією.

Використання сучасних педагогічних технологій, розроблення змісту профільної технологічної освіти старшокласників має базуватися на науково обґрунтованій основі. Теоретично розроблені й експериментально перевірені наукові знання, моделі за сучасними підходами мають бути орієнтовані на формування у старшокласників предметної проектно-технологічної компетентності.

Такий підхід вимагає проектування нового змісту профільного навчання старшокласників, проведення відповідних фундаментальних досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі передбачає вирішення широкого кола теоретичних питань педагогічного проектування технологічної освіти і профільного навчання старшокласників, зокрема. Зупинимось коротко на аналізі літературних джерел із цієї проблеми.

Методологічні основи проектування змісту освіти було розроблено такими вченими: В. Байденко, М. Скагкіним, В. Ледньовим, І. Лернером, В. Краєвським. Вони розглядали створення відповідного проектного продукту на різних рівнях залежно від заданої форми.

Різні аспекти педагогічного проектування досліджували В. Безрукова, С. Батишев, В. Беспалько, В. Бедерханова, О. Коберник, А. Терещук, І. Бех, В. Киричук, Н. Зотова, В. Коротов, Н. Суртаєва, І. Єрмаков, А. Хуторський та інші науковці.

Розглядаючи, зокрема, проектування за змістом, науковці розрізняють такі його види: проектування як процес розроблення певних систем; залучення держави у процес прийняття рішень; процес творчості індивіда; навчальний предмет, у якому поєднуються наукові основи з мистецтвом чи майстерністю, а також проектування без об'єкта як процес або образ життєвих функцій. Наголошується на існуванні таких типів проектування, як психолого-педагогічне проектування освітніх процесів і соціально-педагогічне проектування соціальних інститутів та освітнього середовища [3, 4, 1].

Науковці визначають та обґрунтовують етапи педагогічного проектування. Уведено також поняття рівнів та інших системно-організаційних категорій педагогічного проектування [2, 3, 7].

Більшість дослідників розглядає педагогічне проектування і як індивідуальну діяльність педагога чи педагогічного колективу зі створення навчального продукту для своєї майбутньої діяльності за розробленим науковим обґрунтуванням, і як системну діяльність зі створення великих педагогічних систем [6, 2, 5].

Аналіз літератури з різних аспектів педагогічного проектування свідчить, що *практично відсутні комплексні наукові дослідження з проблеми проектування змісту профільної технологічної освіти старшокласників*. Окрім

того, у науковій літературі *відсутні результати проектування змісту профільної технологічної освіти старшокласників на обґрунтованій теоретичній основі.*

Науковцями проведено також систематизацію профільного навчання як виду диференційованого навчання та визначено способи його організації; виокремлено напрями, за якими можна визначити сутність профільного навчання; зазначено, що диференційоване навчання передбачає поглиблене вивчення одного чи декількох предметів, спецкурсів, що відповідають обраному профілю; визначено низку принципів, за дотриманням яких профільне навчання стає ефективним, і завдання профільного навчання; досліджено й інші аспекти профільного навчання.

У проєкті «Концепції профільного навчання», розробленої в НАПН України, визначено основні засади профільного навчання, що здійснюється у ЗНЗ на третьому рівні освіти згідно з Міжнародним стандартом класифікації освіти, – повна загальна середня освіта.

Проте, незважаючи на наявність численних наукових праць з профільного навчання старшокласників і результатів дослідження низки його аспектів, варто зазначити, що наукових фундаментальних досліджень *педагогічного проектування змісту профільного технологічного навчання старшокласників немає.*

Формування цілей статті (постановка завдання). Головним завданням (метою) статті є визначення теоретико-методологічних і дидактико-методичних основ проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі.

Виклад основного матеріалу. Перехід до компетентнісної моделі навчання зумовлює необхідність розроблення нового змісту профільного навчання технологій у старшій школі.

Однією з інноваційних форм організації навчальних занять з технологій у старшій школі, що сприятиме реалізації компетентнісного підходу, є проєктно-технологічна діяльність старшокласників. Головною характеристикою випускника профільної школи ХХІ ст. має стати його здатність до цієї діяльності.

Ураховуючи зазначене вище, структурування змісту профільної технологічної освіти старшокласників має здійснюватися за *проєктно-технологічним підходом.*

Реалізацію компетентнісного та проєктно-технологічного підходу в профільному технологічному навчанні старшокласників ми вбачаємо у спрямованості навчально-виховного процесу за *спеціалізаціями* технологічного профілю, які обґрунтовано подані у відповідній класифікації МОН України. Головним у цьому плані є проектування та розроблення інноваційного змісту профільної технологічної освіти старшокласників за спеціалізаціями технологічного профілю. Кінцевою метою профільного навчання за цим змістом має бути сформована предметна проєктно-технологічна *компетентність* за обраними старшокласниками спеціалізаціями, яку необхідно розглядати як

інтегровану здатність старшокласників застосовувати набуті нові знання, уміння, способи діяльності, досвід та особистісні цінності в майбутній професійній діяльності за обраним професійним напрямом.

Під час проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі ми передбачаємо дотримання дидактичних *принципів наступності* з основною школою та *перспективності* з вищою школою щодо формування предметної проектно-технологічної компетентності учнів профільної школи та галузевих професійних компетентностей у молодших фахівців і бакалаврів вищої школи.

Під час проектування змісту навчання старшокласників за спеціалізаціями технологічного профілю необхідно базуватися на теоретичному положенні, в якому системоутворюючу функцію має виконувати *принцип* творчої, креативної, продуктивної навчальної діяльності старшокласників.

Новий зміст профільного навчання старшокласників за свідомо обраними спеціалізаціями має забезпечувати основу для раціоналізаторської та винахідницької діяльності старшокласників. Для цього в змісті необхідно передбачити діяльність старшокласників у створених дизайнерському та конструкторському бюро, відділі технолога, експериментальному макетному цеху, презентаційній залі.

Важливим під час проектування змісту профільного навчання технологій вбачаємо реалізацію в ньому зв'язків між окремими спеціалізаціями технологічного профілю та з основами знань інших наук (фізики, біології, математики, економіки, загальнотехнічних дисциплін ВНЗ тощо), що за умови оптимального поєднання з такими дидактичними *принципами*, як науковість, доступність, цілісність та системність забезпечать фундаментальність змісту навчання старшокласників за обраними спеціалізаціями.

Проектування змісту профільного технологічного навчання старшокласників необхідно виконувати також у контексті концептуально визначених *підходів*, до яких зараховуємо:

- культурологічний підхід;
- аксіологічний підхід, що становитиме базис для забезпечення ціннісної орієнтації знань старшокласників;
- системно-структурний і функціональний підходи, які забезпечать системність знань, їх цілісність та функціональність;
- особистісно орієнтований підхід до проектування змісту;
- діяльнісний підхід до оволодіння учнями системою умінь з вибраної спеціалізації, що забезпечить практичне використання старшокласниками теоретичних знань у своїй майбутній професійній діяльності.

У цілому основою проектування змісту, відповідно до нашого концептуального бачення, має бути цілісна проектна та наближена до виробничої навчальна діяльність старшокласника (за структурою завершених циклів організації сучасного наукоємного високотехнологічного виробництва): художнє проектування, технічне проектування, технологічне проектування, технічне

оснащення виробництва, технологія виготовлення, презентація виготовленого ексклюзивного, серійного продукту.

Сутність концептуальних положень щодо процесу проектування змісту профільного навчання старшокласників за спеціалізаціями технологічного профілю ми визначаємо в наступному. На першому етапі проектування створюється ідея, задум майбутньої структури змісту, що відображується у вигляді створених моделей структури змісту програм, підручників, посібників. Розробляються концептуальні підходи, інновації, педагогічні технології навчання, принципи і критерії, необхідні для конструювання (структурування) змісту спеціалізацій профільного навчання технологій у старшій школі.

Результатом проектування має бути структура змісту спеціалізацій технологічного профілю та визначені критерії його добору, тобто педагогічний проєкт. При цьому проектування змісту включає і його конструювання (структурування), а визначені критерії – запроектована на теоретичному рівні технологія добору змісту. На цьому процес проектування змісту завершується.

На другому етапі добирається зміст спеціалізацій на основі результатів його проектування.

Висновки. Отже, можемо зазначити, що термін «педагогічне проектування» ми розуміємо як системну діяльність, яка охоплює прогнозування, моделювання, проектування, конструювання та розроблення педагогічного продукту – змісту програм, підручників, посібників для спеціалізацій технологічного профілю. *Розробляються наукові основи педагогічного проектування і процесів проектування та конструювання структури змісту профільної технологічної освіти старшокласників. Ці складові в системі становлять наукове обґрунтування проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі, тобто створення педагогічного проєкту.* Ця діяльність передбачає і реалізацію продукту, що здійснюватиметься шляхом упровадження новітнього змісту у навчальний процес на експериментальних майданчиках лабораторії та перевірки його ефективності.

У відділі технологічної освіти та допрофесійної підготовки здійснюється фундаментальне дослідження теми НДР «Проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі». Результатом проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі будуть: монографія «Проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі», чотири навчальні програми і посібники за спеціалізаціями технологічного профілю – «Науково-технічна творчість», «Художньо-проектна творчість», «Українська народна вишивка», «Основи машинознавства».

Література

1. Батышев С. Я. Научная организация учебно-воспитательного процесса / С. Я. Батышев. – 3-е изд. – М. : Высшая школа, 1990. – 456 с.
2. Єрмаков І. Г. На шляху до школи життєвої компетентності: проєктний підхід / І. Г. Єрмаков // Метод проєктів: традиції, перспективи, життєві результати. – К. : Департамент, 2003. – 261 с.

3. Коберник О. Сутнісна характеристика проектування педагогічного процесу / О. Коберник // Збірник наукових праць УДПУ імені Павла Тичини / [гол. ред. : М. Т. Мартинюк]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – 231 с.
4. Коберник О. М. Психолого-педагогічне проектування виховного процесу в сільській загальноосвітній школі : дис. док. пед. наук : 13.00.07 / Олександр Миколайович Коберник ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2000. – 410 с.
5. Коберник О. М. Проектування навчально-виховного процесу в умовах неперервної освіти / О. М. Коберник // Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми : матеріали міжнар. наук.-прак. конф. – Чернівці, 1996. – С. 3–6.
6. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Изд. центр «Академия», 2007. – 352 с.
7. Терещук А. І. Технологічна підготовка учнів старшої школи: теорія і методика : монографія. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. – 288 с.

References

1. Batyshev S. Ja. Nauchnaja organizatsiya uchebno-vospytatel'nogo protsessa / S. Ja. Batyshev. – 3-e izd. – M. : Vychshaya shkola, 1990. – 456 s.
2. Jermakov I. G. Na shlyakhu do shkoly zhyttyevoi' kompetentnosti: proektnyy pidkhd / I. G. Jermakov // Metod proektiv: tradytsii', perspektyvy, zhyttyevi rezul'taty. – K. : Departament, 2003. – 261 s.
3. Kobernyk O. Sutnisna kharakterystyka proektuvannya pedagogichnogo protsesu / O. Kobernyk // Zbirnyk naukovykh prats' UDPU imeni Pavla Tychyny / [gol. red. : M. T. Martyniuk]. – Uman' : PP Zhovtyy O. O., 2012. – 231 s.
4. Kobernyk O. M. Psyhologo-pedagogichne proektuvannya vykhovnogo protsesu v sil's'kiy zagal'noosvitniy shkoli : dys. ... dok. ped. nauk : 13.00.07 / Oleksandr Mykolayovych Kobernyk ; Instytut pedagogiky APN Ukrainy. – K., 2000. – 410 s.
5. Kobernyk O. M. Proektuvannya navchal'no-vykhovnogo protsesu v umovakh nepererвної' osvity / O. M. Kobernyk // Systema nepererвної' osvity: zdobutky, poshuky, problemy : materialy mizhnar. nauk.-prak. konf. – Chernivtsi, 1996. – S. 3–6.
6. Kraevskyy V. V., Hutorskoy A. V. Osnovy obucheniya. Dydaktyka y metodyka: ucheb. posobyе dlya stud. vysshch. ucheb. Zavedeniyy / V. V. Kraevskyy, A. V. Hutorskoy. – M. : Izd. centr «Akademya», 2007. – 352 s.
7. Tereshchuk A. I. Tehnologichna pidgotovka uchniv starshoi' shkoly: teoriya i metodyka : monografiya. – Uman' : FOP Zhovtyy O. O., 2013. – 288 s.

Тарапа А. М., Самохин Н. К.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

В статье определены теоретико-методологические и дидактико-методические основы проектирования структуры содержания профильного технологического образования старшеклассников, сущность концептуальных положений процесса проектирования содержания профильного обучения старшеклассников по специальностям технологического профиля. Отмечено, что структурирование и конструирование содержания должно осуществляться по проектно-технологическому подходу.

***Ключевые слова:** профильное обучение, проектирование содержания, профильное технологическое образование, научные основы, педагогический проект.*

Tarara A., Samokhin M.

PROJECTING PECULIARITIES OF THE CONTENT OF PROFILE OF TECHNOLOGIES IN THE HIGHER FORMS

The article determines theoretical and technological and didactic and methodical projecting principles of the structure in the content of profile technological education of senior pupils, the essence of conceptual principles of the projecting process of the content profile training for senior pupils for profile specializations.

Emphasized that in the structuring and designing of the content should be carried out according to design and technological approach.

It is noted that in the process of designing educational content of the profile training of technologies in high school there are such scientific operations as forecasting, modeling, projection, construction and development of pedagogical product – the content of programs, textbooks, manuals for technological specialization profile.

It is given a definition for the term «pedagogical projection».

***Keywords:** profile training, projection content, profile technological education, scientific principles, pedagogical project.*

ДО ПИТАННЯ ГЕНДЕРНОГО АНАЛІЗУ ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ

Н. О. Ткачова,

доктор педагогічних наук, професор

В останні роки в розвинених країнах світу спостерігаються об'єктивні процеси, спрямовані на руйнування традиційної системи гендерної стратифікації, що зумовлює важливість реалізації гендерного підходу у шкільній освіті. Однак установлено, що текстові й наочні матеріали багатьох підручників, які використовуються нині у школі, не відповідають ідеї гендерної рівності. Цей факт підтверджує доцільність здійснення педагогом на уроці відповідного коментаря зазначених вище матеріалів, а також доповнення їх іншими методичними розробками, створеними на основі принципів гендерного підходу.

Ключові слова: *гендер, гендерний паритет, гендерний підхід, зміст, шкільний підручник.*

Постановка проблеми. В умовах подальшого трансформування українського суспільства на засадах гуманізму та демократизму особливої актуальності набуває проблема створення рівних можливостей для повноцінної самореалізації кожної особистості незалежно від її статті. Підтвердженням позитивних змін у вітчизняній гендерній політиці є прийняття Законів України «Про рівні права і можливості жінок та чоловіків» і «Про зайнятість населення», Державної програми утвердження гендерної рівності в Україні, а також інших нормативних документів, в яких декларується ідея гендерного паритету.

Водночас варто зазначити, що успішність реалізації цієї ідеї в практичній життєдіяльності людей значною мірою залежить від стану гендерної освіти, яка має здійснюватися в навчальних закладах різних типів. Особливо важливим є реалізація гендерного підходу в навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів, адже шкільний етап у житті людини пов'язаний з її інтенсивним фізіологічним, психологічним і соціальним розвитком.

Очевидно, що впровадження зазначеного підходу в освітній процес школи передбачає використання різних засобів, методів і форм педагогічної роботи. При цьому важливим елементом змісту й організації цього процесу є шкільний підручник. А тому наразі виникає актуальна необхідність у перегляді змісту шкільних підручників саме з позиції гендерного аналізу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми дослідження. Як свідчить аналіз наукової літератури, гендерна проблематика в останні роки знаходиться в центрі уваги багатьох науковців. Зокрема, у наукових працях

визначено різні підходи до розуміння поняття «гендер», проаналізовано співвідношення між біологічною та соціальною статями людини (О. Андрієнко, Т. Бендас, С. Вихор, В. Кравець), теоретично обґрунтовано шляхи впровадження принципу гендерної рівності у вітчизняну систему освіти (Л. Бут, Т. Говорун, Я. Кічук, І. Мунтян, С. Харченко та ін.), схарактеризовано специфіку гендерної соціалізації людини на різних вікових етапах (В. Байдала, О. Вороніна, І. Іванова, Л. Яценко та ін.), проаналізовано окремі аспекти реалізації гендерної експертизи навчальної літератури для школярів (Г. Жирська, Т. Говорун, О. Кікінежді, Т. Рябова, О. Ярська-Смирнова та ін.). Водночас варто відзначити, що результати опрацювання відповідної наукової літератури дають можливість зробити висновки про доцільність продовження наукового пошуку в окресленому напрямі.

Формулювання цілей статті і постановка завдань. Мета статті – здійснити гендерний аналіз змісту шкільних підручників і представити результати цього аналізу.

Виклад основного матеріалу. У науковій думці відзначається, що наявність відмінності в поведінці та способі життя людей різної статі зумовлюються не лише наявністю в них певних біологічно-статевих особливостей, але й дією факторів соціально-культурного плану. Усвідомлення цього факту зарубіжними вченими стало причиною для використання в наукових працях для позначення статті два різних терміни:

- «sex» (відображає біологічні відмінності між чоловіком і жінкою);
- «gender» (позначає соціальну характеристику людини як представника певної статі);

У контексті дослідження варто наголосити, що гендер як соціальний інститут охоплює:

- гендерні статуси (соціостатеві ролі та норми);
- гендерний розподіл праці (розмежування суспільної та домашньої праці між членами родини);
- гендерно-визначене родинне підпорядкування (права і можливості членів родини як носіїв певної гендерної ролі в родинній ієрархії);
- гендерні статеві сценарії поведінки (прийняті зразки сексуального бажання та статевих дій);
- гендерні якості особистості (поєднання особистісних рис, проявів почуттів, моделей поведінки, характерних для представників різних гендерних статусів);
- гендерну ідеологію (виправдовує існування різних гендерних статусів і теоретично обґрунтовує правильність такої ситуації);
- гендерний імідж (традиційний образ і поведінка представників різних статей, що відображаються у символічній формі, у тому числі в різних видах мистецтва) [4].

Результати сучасних гендерних досліджень довели, що соціальні норми, які тривалий час регламентували поведінку представників обох статей у гро-

маді та знайшли відображення в різних феноменах культури (наприклад, у звичаях, традиціях, творах мистецтва тощо), у розвинених країнах поступово втрачають свою значущість. Замість цього набувають поширення принципово інші об'єктивні процеси, у тому числі такі:

1) руйнування традиційної системи гендерної стратифікації, різке послаблення поляризації чоловічої та жіночої соціальних ролей, культурних стереотипів маскуліності та фемініності;

2) здійснення суттєвих трансформацій у соціальних взаєминах між представниками різної статі, у тому числі в царині брачно-сімейних відносин, зниження ролі економічної функції сім'ї, однак водночас зростання цінності психологічної близькості між членами родини, допущення варіативності сімейних стосунків;

3) відмова від традиційних сексистських уставок стосовно жінок;

4) зміна ставлення в суспільстві до людського тіла, способу вираження емоцій, послаблення багатьох культурних заборон [1, с. 21].

Очевидно, що поступово зазначені вище процеси набувають поширення в Україні. Однак це зумовлює появу певного напруження в соціумі, що є наслідком неоднозначного ставлення громадян до деяких проявів гендерної рівності. Відповідно до цього варто зазначити, що цілеспрямована професійна діяльність педагогів з реалізації гендерного підходу сприятиме формуванню представників молодого покоління як вільних від гендерних забобон особистостей.

Дійсно, гендерна соціалізація учнів відбувається, насамперед, у колі та під впливом дитячих і юнацьких об'єднань, шляхом їх залучення до Інтернет-комунікації, дотримання гендерних норм шкільного життя. А тому важливо забезпечити організацію шкільної життєдіяльності на засадах гендерної рівності.

Зокрема, це передбачає:

- відмову від диференціювання виховних впливів на учнів за статевою ознакою, пом'якшення гендерних відмінностей між ними;

- відмову від орієнтації школярів на виконання своєї соціальної ролі й взагалі на вибір подальшого життєвого шляху залежно від власної статевої належності;

- упровадження ідеї гендерного паритету в усі сфери колективної взаємодії учнів, заохочення керування ними у своєму виборі власними перевагами й інтересами, а не гендерними стереотипами;

- створення сприятливих умов для реалізації кожним школярем права на прояв своєї унікальності;

- виховання учнів як «гендерно несхематизованих» людей [2, с. 217].

Варто зазначити, що важливу роль у здійсненні гендерної соціалізації школярів відіграє зміст підручників. Тому, відповідно до сучасних вимог, він має сприяти формуванню в учнів переконань про гендерну рівність.

Варто зауважити, що першими гендерний контент-аналіз шкільних підручників в Україні провели Т. Говорун та О. Кікінежді. Результати їх дослід-

дження довели існування у змісті підручника поляризації чоловічих і жіночих професійних ролей. Зокрема, у його тексті та на ілюстраціях представники чоловічої статі уособлювали активне начало, а дівчата й жінки – пасивне. Як наслідок, такий підручник не спрямовував учнів на розвиток андрогінних якостей [2]. Уточнимо, що зазначені дослідження проводилися більше десяти років тому.

З метою перевірки, якою мірою сучасна шкільна навчальна література відповідає вимогам сучасного розуміння гендерного підходу, було проаналізовано зміст випадково обраних підручників. На жаль, було з'ясовано, що ситуація зі змістом підручників в гендерному аспекті принципово не змінилась. Так, результати проведеного аналізу засвідчили, що текстові та наочні матеріали багатьох з обраних книг уже застаріли, адже вони провокують формування в учнів різних уявлень про соціальні ролі чоловіків і жінок, а як наслідок – подальше поширення гендерних стереотипів у дитячому та молодіжному середовищі.

Так, наприклад, у підручнику з англійської мови для 5 класу під час вивчення теми «Родина» учням пропонуються відповідні ілюстрації із зображенням членів родини. На одній із них хлопець грається на дивані, донька-школярка дивиться телевізор, багько сидить окремо від дітей і читає газету, а мати в цей час на кухні готує їжу для всієї сім'ї. Очевидно, що така ілюстрація явно не відповідає сучасним принципам гендерного підходу.

Позитивним прикладом дотримання основних його ідей є завдання, наведені у підручнику з основ здоров'я для учнів 5 класу. Так, відповідно до тексту цього завдання, хлопці та дівчата мають спочатку об'єднатись у дві окремі групи, а потім записати п'ять улюблених ігор. Далі учням пропонувалося порівняти складені списки та відповіді на такі запитання: чи є між цими списками щось спільне? Чи знаєте ви ровесників, які не люблять властивих для їхньої статі ігор? Чи знаєте ви дітей, яким до вподоби ігри, що характерні для протилежної статі? Після з'ясування того факту, що не існує суто хлопчачих чи дівчачих розваг, учням пропонувалося назвати щонайбільше цікавих ігор і для дівчат, і для хлопців [3, с. 117].

Висновки. У процесі проведення дослідження було визначено, що текстові та наочні матеріали багатьох підручників, які використовуються наразі в школі, не відповідають основним принципам гендерного підходу. Цей факт зумовлює необхідність здійснення педагогом під час проведення заняття відповідного коментаря цих матеріалів, а також доповнення їх іншими методичними розробками, створеними в контексті гендерного паритету. У перспективі пропонується замінити чинні підручники, зміст яких поширює гендерну нерівність, на інші навчальні книги, яким цей недолік буде не притаманний.

Література

1. Байдала В. В. Підготовка майбутніх учителів до виховання гендерної культури учнів підліткового віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. В. Байдала. – Харків, 2013. – 235 с.

2. Говорун Т. Гендерна ідеологія в навчально-виховному процесі / Т. Говорун, О. Кікінезді // Освіта і управління. – 2003. – № 4. – С. 56–68.

3. Клецина И. С. Психология гендерных отношений: теория и практика / И. С. Клецина. – СПб. : Алетея, 2004. – 408 с.

4. Основи здоров'я : підруч. для 5 класу / І. Д. Бех, Т. В. Воронцова, В. С. Пonomarenko, С. В. Страшко. – К. : Алатон, 2013. – 180 с.

5. Чубук Р. В. Гендерні аспекти соціально-педагогічної роботи / Р. В. Чубук // Соціальна педагогіка : навч. посіб. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2012. – С. 121–131.

References

1. Bajdala V. V. Pidgotovka majbutnix uchyteliv do vixovannya gendernoyi kultury uchniv pidlitkovogo viku : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / V. V. Bajdala. – Harkiv, 2013. – 235 s.

2. Govorun T. Genderna ideologiya v navchal'no-vy'xovnomu procesi / T. Govorun, O. Kikinezhdі // Osvita і upravlinnya. – 2003. – № 4. – S. 56–68.

3. Klecyна Y. S. Psixologyya gendernix otnosheniy: teoryya y praktyka / Y. S. Klecyна. – SPb. : Aleteya. – 2004. – 408 s.

4. Osnovy zdorovia : pidruch. dlіa 5 klasu / I. D. Bekh, T. V. Vorontsova, V. S. Ponomarenko, S. V. Strashko. – K. : Alaton, 2013. – 180 s.

5. Chubuk R. V. Gendernі aspekty socialno-pedagogichnoyi roboty / R. V. Chubuk // Socialna pedagogika : navch. posib. – Mykolayiv : Vyd-vo ChDU im. Petra Mogyly, 2012. – S. 121–131.

Ткачева Н. А.

К ВОПРОСУ ГЕНДЕРНОГО АНАЛИЗА СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ

В последние годы в развитых странах мира наблюдаются объективные процессы, направленные на разрушение традиционной системы гендерной стратификации, что обуславливает важность реализации гендерного подхода в школьном образовании. Однако установлено, что текстовые и наглядные материалы многих учебников, используемых сегодня в школе, не соответствуют идеи гендерного равенства. Этот факт подтверждает целесообразность осуществления педагогом на уроке соответствующего комментария вышеуказанных материалов, а также дополнения их другими методическими разработками, созданными на основе принципов гендерного подхода.

Ключевые слова: *гендер, гендерный паритет, гендерный подход, содержание, школьный учебник.*

Tkachova N.

TO THE PROBLEM OF GENDER ANALYSIS OF SCHOOL TEXTBOOKS

The article points out that the existing differences in behaviour and lifestyle of people belonging to different sexes are not stipulated only by their certain

biological and sex peculiarities, but also by the factors of social and cultural character. The realization of this fact has become the reason for singling out in scientific researches two different terms: «sex» (reflects biological differences between a man and a woman); «gender» (reflects a social description of a person as a representative of a certain sex).

It has been determined that recently world's developed countries have been experiencing such objective processes as destruction of the traditional system of gender stratification; considerable transformations in social relationships between representatives of different sexes; denial the traditional sexist orientations towards women etc. Thus, a person's behaviour and his/her personal qualities are mainly determined by his/her individual rather than sex or gender stereotypes.

This stipulates the importance of the realization of the gender approach in school education providing for: denial the educational influences differentiated by one's sex, the realization of the idea of gender parity, creating favourable conditions for the development of every pupil irrespective of his/her sex. It is obvious that the idea of gender equality should apply to all aspects of the educational process: its contents, organization and means.

However, as it has been established in the process of the research, the text and visual materials of most textbooks used at school today, contribute to the formation of old-fashioned viewpoints about the social role of men and women among pupils, and as a result – to further spread of gender stereotypes amidst children and youth. This fact stipulated the need for the teacher's relevant commentary on these materials as well as their supplementing with other methodological learning aids created within the framework of gender equality. In the prospect it is suggested to replace present-day textbooks whose contents cultivate gender inequality for other educational books without this drawback.

Keywords: *gender, gender parity, gender approach, contents, school textbook.*

METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS FOR THE CREATION OF A MODERN TEXTBOOK ON THE NATURAL SCIENCES CYCLE SUBJECTS

O. M. Topuzov,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

The article justified methodological basis for the creation and operation of a textbook on the natural history cycle academic subjects in the educational process of modern Ukrainian secondary schools, which cover the meaningful components of textbooks and methodical bases of operation. Special attention is paid to the methodological basics of using the electronic version of the textbook, outlined the prospects for media supply educational information in the process of studying the natural history of the cycle. The concept of a new generation of textbooks includes:

1. Formation of the key and subject competencies that can meet the challenges, and provides objective of its result.

2. Formation of the maintenance of natural history knowledge as a representation of the territorial organization of society at the level of «territory – the time – a man» signs of ethno-landscape business. Structuring educational material (text component) textbooks on geography provides summary and explanation of the fundamentals of science, formulation, definition and explanation of terms and concepts that can make the generalization that the principle of presentation of textual material must activate cognitive activity of students.

The publication focuses on the development of new learning technologies, which generates the necessary information environment subject interacts with the training manuals used at the school level, the natural history education.

Keywords: *natural history objects running book, methodical bases of creation of textbooks, electronic textbooks.*

A textbook/a handbook for the secondary school is an educational text as a direct result of the author's individual or collective creativity, which, in its turn, is differentiated into subsystems and elements. Since a textbook/a tutorial is of a monographic nature, in its structure, the components that are correlative to the logic of human thinking are distinguished. They are the following: introduction (rationale), main body (the didactically processed theoretical and applied materials in a certain field), conclusions and the outline of the further prospects of the scientific theoretical and applied problems that have been raised in the content.

The architectonics of a tutorial/a manual displays all possible aspects of its construction in understanding the structured integrity in a certain way. In the process of the development of the textbooks electronic presentation form, the terms «hypertext» and «hypertext systems» are becoming more and more popular.

In the literature on the textbook theory, the attempts to form a system of the basic requirements for the didactically processed educational materials clearly are constantly made: 1) following the principles *from the known to the unknown, from the simple to the complex, from the easy to the difficult, from the certain to the abstract, from the consideration in general to the detailed analysis* etc.; 2) the further steps are based on the previous ones and the previous issues are comprehended by means of the further ones; 3) the sensitive precedes the mental; 4) material primarily involves a question rather than learning by heart only; 5) each rule is accompanied by a sufficient number of examples illustrating the various ways to apply to it; 6) examples are explained by rules; the rules are accompanied by the examples; 7) the representation of the educational information subject is not offset by the minor issues; 8) the represented material has references to the authoritative sources or logical proofs.

Taking into consideration the functional complexity and importance, the conclusion is the generalized sub-system of a textbook/a handbook by the level of its theoretical and methodological development.

At the modern stage of creating textbooks, the problems of the methodological fundamentals for the creation and the functioning of textbooks on natural subjects require to be solved.

The purpose of the article is to justify the methodological fundamentals for the creation and the functioning of a textbook on natural subjects in the educational process of the modern homeland secondary school.

Creating a textbook is ensured on the didactic basis (textbook as a teaching tool, a modern didactic system element) and the methodological basis (a textbook as an informational model of studying a certain subject/discipline). The peculiarities of creating a modern qualitative textbook lies not only in the use of the topical achievements of didactics and methodology, but also in the necessity to take into consideration the didactic achievements of prognostics and prognostics studies in the methodology of teaching the corresponding subject. This is predetermined by the quite rapid changes in the practical activity of humanity, the fast academic knowledge acquirement which is peculiar for the contemporary scientific and technological revolution, the diffusion of the ICT in modern society. For the purpose of preventing a textbook from not only becoming outdated in the process of creation, but also losing its relevance during quite a long period of time, we should consider both the modern opportunities in learning the subject and its prospects, make a full use of the prognostic nature of scientific knowledge, which will be presented in its content in the didactically processed form. This leads to the definition of the new concept and the improvement of the theoretical and the methodological fundamentals of creating textbooks, which, in our opinion, will be the results of the corresponding special researches.

Taking into account the abovementioned issues, the methodological fundamentals for creating a modern textbook on the natural sciences cycle subjects are enriched by the corresponding ideas, approaches, principles, methodologies, etc., associated with the pedagogical and the didactic prognostics.

Since a modern textbook on geography as a multifunctional learning tool not only represents the content of a particular school geography course, but also is a specific model of the comprehension of the didactically processed content of the natural sciences area by the semantic characteristics, the concept of developing a new generation of textbooks significantly changes. This concept is considered by us as a system of scientific views on the idea of creating a textbook, goals and objectives, structure and conceptual principles for the selection of units to be represented in it, the basic principles for the terminological lexicography units, and structured learning. Structuring the curriculum should coincide with the scientific criteria (meeting the requirements of the educational system of school discipline, taking into account the achievements of the scientific schools at the present stage of the natural thought development) and the methodological one (the correspondence of the textbook content to the requirements of the educational system of the school discipline, in other words, it is necessary to provide the methodological system of working with a textbook, the independent work and the practical work organization, the task to observe and to solve the subject problems etc.).

The concept of a manual is represented in the *prospectus* of the future, which is presented as a draft in the specialized periodicals for the scholars to discuss. This prospectus will be prognostic, ensure the achievement of all purposes and architectonics of a textbook, and determine the way to create it.

The abovementioned prospectus underscores the following aspects:

1. the need for the design of an appropriate textbook;
2. the history of the design of the similar textbooks, including the analysis of their completeness, adequacy of the language units description, the appropriateness of the selected structure;
3. the purpose, the nature and the objectives of a manual, the terms character may be represented in the section or in the part of it;
4. at present, the empirical basis or the text one, the vocabulary, the empirical base of the educational area textbooks must include the electronic text resources.
Text body is the representative training texts converted into electronic form, normally organized, and processed in a program way, which is aimed at studying, analyzing and technological using.

5. the overall structure of a textbook (macrostructure), including the creation and the organization of the content components, vocabulary entries to the terms given for comprehension.

6. visual and graphic text typography. It must ensure the adequate quantity and quality of illustrations that would fulfill not only an information function of illustrating the considered natural processes and phenomena (visual picture), but also a developing one that enables consideration an illustration as a conceptual image, which allows one to ask questions, to state the problem with the use of the questions, forms the abilities to perform mental operations (analysis, comparison, comparing, finding geographical causation, etc.). From the standpoint of the methodological principles of developing a textbook, we find the change in the

figures functions which, on the one hand, explains the issues that are shortly expressed in the text, and on the other hand, they are the sources of knowledge and contain the information which is provided in the text component not in detail or is even, contains some intellectual contradiction.

The textbooks on the natural sciences area of a new generation are marked by the focus on the development of the key and the subject geographical competencies, which give the individual an opportunity to apply their knowledge in real situations in future.

Taking into consideration the abovementioned issues, we define *those methodological principles of designing the geography textbook of a new generation that allow the fulfillment of prognostics tasks of the modern natural sciences studies:*

1. *formation of the key and the subject competencies*, the mastery of which will give a pupil an opportunity to solve practical problems, foresee the objective of the corresponding activity and its results. The concept of a competence reflects the integral nature of the academic results at any level and in any aspect. The pedagogical and the psychological thought represents the concept of the holistic image of the world, which we associate with the pupil's subject competence. The integrity explicate is the subordination of all elements that are formed by it, the patterns which are universal and common to all the knowledge elements.

For the worldview, these peculiarities form the basis of the scientific thought paradigms in order to become a basis for the integrity of knowledge about the world and the solution of the scientific problems that arise. If a competence reflects the integrity and the integrative education essence at any level and in any aspect, the image of the world is the starting point and the result of any cognitive activity.

In the pupils' geographical education, the world cognition is important by means of the natural worldview that is constituted on the provisions on the relationship of culture and civilization, creative sociocultural ethnos system, its national determination. All these issues help to interpret the image of the world predetermined by the pupils' competence as integrity and the integrative nature of the academic outcomes with the worldview, the formation of which is a quite a long process.

This approach can be most efficiently and effectively refocus education on the upbringing a human as a personality when the main criterion for the educational space determination is a wide range of educational and teaching activities in the interplay with the political, the informational, the cultural, and the ethnic areas, associating the academic space with the social and space phenomena.

In this way, geographical education is understood as a quality indicator of the pupils' subject competence; it is a purposeful, systematically organized process of the interdependence of the activities of a teacher and a pupil in the classroom, that provides the pupils' effective mastering the system of geographical knowledge (based on integration), the skills and the abilities of geographical activity for the formation and the development of pupils' specific geographic concepts, laws,

categories as well as their geographical consciousness (geographic literacy) with the gradual formation of the pupils' certain personality traits that contribute to the success of their further training and other activities.

Subject geographical competence as an integrated result of the pupils' academic activities is formed primarily on the basis of the mastery of the comprehensive secondary education content in the general sense, geographical content (in the objective sense), the geographical content with the local history education component.

The pupils' level achievements assessment is particularly important due to the fact that the school geography content comprises not only the provision of the set of geographical knowledge as well as the formation of the skills and abilities of the primary school pupils but also the formation of a certain level of *geographic competence as a general ability based on the geographical knowledge, practical expertise and personal traits formed by means of geography learning*.

2. Formation of *the natural sciences knowledge content* as an idea on the territorial (spatial) organization of the certain social environment at the level «territory - time - human», the features of the ethnic, landscape and economic integrity within which there is the interrelationship between the natural conditions, the natural resources and the ethnic group, the ways of household managing and spiritual values.

The content is structured under the principle of the delimitation of the empirical and the theoretical blocks: 1) empirical knowledge (concepts and terms - natural components, physical and geographical, social and economic, social and cultural phenomena, facts of reality); 2) theoretical knowledge (laws, theories, hypotheses - the natural objects' interrelationship, processes, and phenomena, their structural characteristics, features and patterns of development).

We would like to notify that in the geography textbook of a new generation, a special attention is paid to the local geography education, which promotes the pupils' national identity that is found by us as the avid studying of culture, history and the native land nature.

Mastering the local geography education contributes to the comprehension of the harmonious interrelationship between the universal and the national socio-cultural existence, which is widely expressed in the national culture that includes the experience of the human thought understanding.

Implementation of the local geography principle makes it possible: 1) to extend the concept of the native land territorially; 2) to stimulate the role of the pupils' theoretical thinking; 3) to ensure an optimum integrity and the interrelationship of the pupils' local geography searches in the classroom and in the out-of-school time.

The implementation of the local geography approach to the development of a new generation of a geography textbook promotes: the effective regional policy provision; the reproduction of the historical and geographical memory of a nation; the return to the scientific inheritance of the prominent geographers, researchers and chroniclers of their native land, the study and the popularization of the input

of the homeland scholars, geographers, ethnographers, foreign researchers who have studied Ukraine; the rational use of natural resources; the expansion of the natural reserve fund, ensuring the pupils' spiritual culture.

In correspondence with the general methodology of a model of a textbook of a new generation, the structuring of the local geography material in the form of a system of the possible epistemological components make a certain contribution to the holistic understanding of a modern scientific worldview. The corresponding components can be considered as the content and procedural lines of the development of the ideas on the social and natural worldview according to the educational process structure, which is particularly important from the standpoint of the continuity and the sequence of the regional natural sciences education. Therefore, the analysis of each component and their system is necessary in choosing the specific content of the educational material at all stages of the school local geography education.

3. *Structuring the educational material (text component)* of the geography textbooks provides explanation and presentation of the scientific fundamentals (ideas, opinions, concepts, laws, theories, etc.), formulation, definition and explanation of terms and concepts, explanation, generalization and making conclusions; that is the reason why the principle of the texts presentation should intensify the pupils' cognitive activity. The balance between presentation and explanation will be organic when the *challenging principle* of the educational material structuring is applied; it allows you the active implementation of the innovative methods and forms of work in order to apply the acquired knowledge and skills practically, explain the phenomena, conduct researches and comprises not only mastering the scientific knowledge results, but also mastering the process of obtaining them that improves the pupil's cognitive activity, develops their creative skills, and promotes the acquirement of knowledge, abilities and skills. It provides an opportunity to focus on the development of the pupil's thinking.

Correspondingly, the ratio of *the challenging and the creative* tasks and problems with their simultaneous complications varies upward. Challenging tasks include some intellectual controversy in violation of the pupils' more or less formed geographical causation, initiate some searches as well as various mental activities whereas creative tasks are aimed at the formulation of estimates and making conclusions, synthesis of new knowledge by the pupils who do not have any unambiguous, predefined responses and solutions. The successful fulfillment of the challenging and the creative tasks is closely linked with the linguistic correctness when the language of geographical tasks reflects the taught concepts within some category and reproduces the logic of the arguments for the studied or the analyzed natural phenomena or processes. Geographic textbook language is a means of cognition and description of natural phenomena, processes, properties of matter and geographical objects (terms, concepts, keywords, geographic problems etc.). Therefore, in the process of the geography textbook content development, it is noteworthy to form the content of the «lingual» knowledge and skills for the

school geography course at the level which is sufficient for the conscious mastery of knowledge and skills prescribed by the curriculum.

Any problem appears in the form of a question. This question stimulates the cognitive activity of an individual, encouraging his/her for some mental activities (analysis, synthesis, comparison, generalization, analogy, proof, refutation, etc.). In order to determine the conditions which make an issue challenging, the acts or operations necessary by the pupils' formulated questions should be found out. It is not so much the result as the nature, the stages and the chains of the cognitive searches which are related to solving problems that have arisen characterize the problematic issue. A pupil must find out the response only after realizing the problem, not in the process of making certain calculations by a known algorithm, without taking into consideration its essence (in the case of the practical problems and questions).

The highlighted positions are in a close relationship that have been taken into account by us in the process of designing a textbook: the more formed the pupils' speech components of mental operations are, the more generalized these operations become that provides the rapid, and partly, the creative solutions to the challenging issues:

Tasks. *Comment on the statement that «the development of the economy is always striving for the most efficient combination of the social and the effects.» Are the living standards as a factor in the local production increasing? How to plan the improvement of the lives of people so that it is simultaneously contributed to the equalization of the economic development of different regions of our country? Is it possible to ensure it?*

Tasks. *Finnish call their forest «green gold». Prove the correctness of this name.*

In Finland, coniferous forests cover 2/3 area, and foliage ones 3.1; however, in the result of economic activity, this ratio is disturbed. Why have the timber reserves declined by 10% in recent years? How do the woodcutters move in the winter forest? (By skiing). Forecast the ways to restore the natural resources of «green gold» in the country.

Tasks. *By 1970, in Ukraine and the CIS eight thousand of the waste treatment plants were put into operation. How does it help solving problems of the Dnieper River, Lake Ladoga, Lake Baikal, Aral Sea and others?*

Tasks (local geography). *In your locality, at 0 ° C, in each cubic meter of air, 4 kg of water are placed. At the same time in Ashgabat at +20 ° C, this figure is 8 grams.*

Determine where the air is more humid.

A textbook / a handbook on natural sciences, in which clearly designed the content components and the means of their implementation are clearly designed, the organization enables the pupils' systematic learning. The developed textbook of a new generation should be accompanied by the typical educational information programs, providing for the work on a PC. It is not only a new generation of

textbooks, and the development of the new learning technologies, which form the necessary information environment (under the conditions of the maximum interaction and continuity with the series of textbooks used at the level of school natural sciences study).

The results of forecasting the geographical education development justify the increase in the importance of ICT and electronic aids created on their basis in its implementation. It makes the question of the technical use of the textbook, the production and the use of electronic publications topical. The difference between this edition and the traditional one in its new features and capabilities: rapid posting of information, converting a reader into a participant who may participate in the collective textbook creating or become a critic; the possibilities of a hypertext and plot variability, the broad discourse of the design possibilities when the text and its presentation is focused, and the author becomes more similar to the author-director (the educational electronic edition will provide the authors an opportunity to self-express).

It refers to the development of:

1) an electronic geographical adviser that allows the efficient use of the computer multimedia capabilities, which can simultaneously combine both figurative elements of geography, and the text one, namely, the development of the structure and the content of such educational geography software as: «Library of the electronic visual aids. Geography. 7-11 grades («JSC Malva», O. M. Topuzov), »Virtual geographical laboratory»; «Statistical and stochastic mathematical methods in geography» (V. M. Samoilenko, O. M. Topuzov, TM «Prodigy children»);

2) e-learning tools: electronic presentation (for the specific topics: «National Park Holy Mountains», «Natural areas», «Flora and fauna of Ukraine», «The role of the Ukrainian scholars in studying the nature and economy of Ukraine»); the educational series for independent and individual work («Teaching the electronic guide, Grade 7, » «Teaching software tool «Physical Geography of Ukraine, Grade 8»; «Electronic Teaching kit «Geography 7th-11th Grades» (by O. M. Topuzov, O. V. Kokhan).

Taking into consideration the analyzed illustrations qualities offered in the modern textbooks, which perform not only informative, but also conceptual functions and contribute to the solution of problems or tasks, it is noteworthy to emphasize that at the present stage of development of the theory of creating a textbook, is the introduction of three modes of the interactive representation of the animated figures and tables that significantly enhance the effectiveness of the didactic visualized information is significant.

Let's outline the prospects for the further development of the raised problems.

In the further scientific studies, the following areas need to be considered:

- the development of the general concept of the geography textbooks of a new generation in the system of the continuous natural sciences education for the purpose of the solution of the pedagogical problems related to the development and acquirement of knowledge in the natural sciences education;
- the professional training of teachers to use in practice the new textbooks,

based on the challenging way of the educational material, including the use of the e-learning of geography;

- improvement and creation of the reliable instruments and quality assurance for the improvement of the pupils' core competencies and subject-matter competence in the study of geography;

- continuity in the formation of the core competencies and subject competence of the secondary school pupils in the process of teaching Geography in the educational process within the main school;

- development of the electronic teaching systems for the profile of the secondary school under the programmatic content and concept of geography textbook for the specialized schools.

In conclusion, the concept of a new generation of textbooks is consistent with the educational objectives set in the Geography curriculum and should be a priority not only for the researchers, educators, and geographers, but also the experts from the other disciplines.

References

1. Zahalna metodyka navchanna heohrafiї : pidruchnyk / O.M. Topuzov, V.M. Samoilenko, L.P. Vyshnikina. – K. : DNVП «Kartohrafiya», 2012. – 512 s.
2. Nadtoka O. F. Heohrafiya : pidruchnyk dla 9 kl. Zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / O. Nadtoka, O. Topuzov. – K. : Svitznau, 2009. – 224 s.
3. Topuzov O.M. Heohrafiya materykiv i okeaniv : pidruchnyk dlya 7 kl. / O. Nadtoka, O. Topuzov: Svit znau, 2008. – 292 s.

Література

1. Загальна методика навчання географії : [підручник] / О. М. Топузов, В. М. Самойленко, Л. П. Вішнікіна. – К. : ДНВП «Картографія», 2012. – 512 с.
2. *Надтока О. Ф.* Географія : [підручник для 9 кл. загальноосвітніх навчальних закладів] / Олександр Федорович Надтока, Олег Михайлович Топузов. – К. : Видавничий дім «Світ знань», 2009. – 224 с. : іл., карти.
3. Географія материків і океанів : [підручник для 7 кл.] / О. М. Топузов, О. Ф. Надтока, Т. Г. Назаренко, Л. П. Вішнікіна. – К. : Видавничий дім «Світ знань», 2008. – 292 с.: іл., карти.

Топузов О. М.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА ІЗ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ

Обґрунтовано методичні засади створення та функціонування підручника з навчальних предметів природничого циклу в навчальному процесі сучасної української загальноосвітньої школи, які охоплюють змістовні складові створення підручника та методичні основи його функціонування. Окрему увагу приділено методичним основам використання електронного варіанту підручника, окреслено перспективи медійної подачі навчальної інформації в процесі вивчення предметів природничого циклу.

***Ключові слова:** природознавчі предмети, методичні основи створення підручників, електронні підручники.*

Топузов О. М.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ УЧЕБНИКА ПО УЧЕБНЫМ ПРЕДМЕТАМ ПРИРОДОВЕДЧЕСКОГО ЦИКЛА

Обоснованы методические основы создания и функционирования учебника по учебным предметам природоведческого цикла в учебном процессе современной украинской общеобразовательной школы, которые охватывают содержательные составляющие создания учебника и методические основы его функционирования. Отдельное внимание уделено методическим основам использования электронного варианта учебника, очерчены перспективы медийной подачи учебной информации в процессе изучения предметов природоведческого цикла.

***Ключевые слова:** природоведческие предметы, учебниковедение, методические основы создания учебников, электронные учебники.*

ШКІЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК У КОМПЕТЕНТІСНО ЗОРІЄТОВАНОМУ ОСВІТЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

С. Е. Трубачева,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

У статті висвітлено окремі аспекти проблеми проектування модульного підручника в системі компетентісно орієнтованого освітнього середовища навчального закладу. Проаналізовано дидактичні особливості його структури та функцій як основного елемента навчального компонента освітнього середовища.

Ключові слова: *компетентісно орієнтоване освітнє середовище, модульний шкільний підручник.*

Постановка проблеми. Освітнє середовище навчального закладу розглядається як штучно побудована система, структура та складові якої сприяють досягненню цілей навчально-виховного процесу. Компетентісно зорієнтоване освітнє середовище визначається відповідними ціннісно-смісловим спрямуванням, орієнтацією на формування ключових, предметних і професійно спрямованих компетентностей учнів, має забезпечити учням умови для реалізації їх індивідуальної освітньої траєкторії.

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

Сучасний підручник позиціонується, насамперед, як основа формування навичок самоосвіти, інструмент організації активної пізнавальної діяльності учнів, засіб демонстрації застосування нових технологій, які мотивують школяра на оновлення знань відповідно до своїх потреб. Він містить систематизовану навчальну інформацію, представлену в різній формі (текстовій, ілюстративній, графічній, статистичній та ін.) на різних носіях (друкованих, електронних).

На думку А. В. Хуторського, підручник – це комплексна інформаційно-діяльнісна модель освітнього процесу, що відбувається в межах відповідної дидактичної системи і включає необхідні умови для його здійснення [5].

Актуальним є питання вивчення можливостей шкільного підручника у реалізації завдань компетентнісно орієнтованого навчального середовища.

Аналіз літератури з проблеми дослідження. Дослідженню можливостей шкільного підручника у реалізації компетентнісного підходу в освіті присвятили свої праці Н. М. Бібік, І. П. Гудзик, В. В. Мелешко, О. В. Онопрієнко, С. П. Паламар, М. І. Піддячий, В. Г. Редько, О. Я. Савченко, О. М. Топузов, А. В. Хуторської та багато інших науковців. Суттєве значення у вирішенні завдання формування компетентнісно зорієнтованого навчального середовища має аналіз робіт з теоретичних основ і практичних технологій педагогічного проектування освітнього середовища навчального закладу (Ю. В. Заболотня, В. А. Болотов, А. І. Каташев, А. М. Новіков, В. І. Слободчиков, С. В. Тарасов, В. А. Ясвін та ін.).

Формулювання цілей статті і постановка завдань. Компетентнісно орієнтоване освітнє середовище ми розуміємо як сукупність спеціально організованих психолого-педагогічних умов, що забезпечують якість підготовки учнів у компетентнісному форматі: їх навчально-практичну, дослідницьку та проектну активність, соціальну мобільність, готовність до профільного та професійного самовизначення з подальшим самовдосконаленням. Навчальне середовище має забезпечити кожному учню можливість реалізувати себе, максимально розвинути свої природні здібності, врахувати освітні потреби, забезпечити реалізацію принципу безперервної освіти. Значну роль у цьому процесі відіграє шкільний підручник. Доцільним є визначення дидактичних особливостей проектування та застосування шкільного підручника у компетентнісно орієнтованому освітньому середовищі навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. У широкому сенсі освітнє середовище трактується як сукупність факторів, що визначають зміст і технології навчання та розвитку особистості, соціокультурні та економічні умови, що впливають на освіту, інформаційний базис, тип міжособистісних відносин, способи взаємодії особистості з навколишнім середовищем. Освітнє середовище включає в себе цільові установки, вимоги до освіти, соціокультурні ресурси, авторські моделі педагогічної діяльності викладачів і потенціал педагогічного колективу, нормативно-правові документи, що регулюють відносини у сфері освіти, матеріально-предметну та рекреаційну базу навчального закладу [1, 2, 3, 6]. Усі ці фактори й умови виникають як під впливом соціально-економічних процесів, так і цілеспрямовано створюються в системі освітнього закладу. При цьому передбачається залучення учня до активної взаємодії із середовищем, яке починається там, де здійснюється взаємодія між суб'єктами навчання, де вони спільно починають його проектувати та будувати як предмет і ресурс своєї спільної діяльності, і де між суб'єктами навчання починають вибудовуватися певні зв'язки та відносини [3].

Компетентнісно орієнтоване освітнє середовище формується як відкрита система, що акумулює в собі цілеспрямовано створювані на єдиних ціннісно-цільових засадах предметні, міжпредметні та метапредметні освітні ситуації.

Процес проектування моделі компетентнісно орієнтованого освітнього середовища навчального закладу охоплює такі аспекти: концептуальний (виявлення функцій і структурних характеристик середовища, критеріїв його ефективності); організаційно-управлінський (розроблення нормативно-установчих документів, підготовка учителів до застосування освітніх технологій в умовах компетентнісного підходу, ініціація та створення проектних груп); змістовий (трансформація змістових і процесуальних характеристик освітнього процесу відповідно до запропонованої моделі освітнього середовища навчального закладу); технологічний (впровадження проектних і дослідницьких технологій у навчальний процес).

В основу розроблення моделі компетентнісно орієнтованого середовища навчального закладу покладено розуміння суті компетентнісної освіти. Системоутворювальним компонентом є компетентнісно орієнтований навчальний процес, зміст і технології якого націлені на озброєння учнів орієнтовною основою та досвідом реалізації ключових і предметних компетентностей.

Основними функціями компетентнісно орієнтованого освітнього середовища є: 1) навчальна – досягнення освітніх результатів у вигляді компетентностей через опору на освітнє середовище, його інформаційний, технологічний, комунікативний потенціал; 2) виховна – виховання громадянина, патріота, психологічно стійкої, толерантної особистості на основі моделювання виховних ситуацій за допомогою психологічних і міжособистісних аспектів освітнього середовища; 3) соціокультурна – орієнтація на ціннісно-смісловне входження випускника в культуру, у тому числі професійну; 4) інтегративна функція проявляється як у змісті освіти (через інтеграцію знань різних галузей науки, створення міжпредметних проектів, інтеграцію основної та додаткової освіти тощо), так і в об'єднанні всіх суб'єктів освітнього процесу для досягнення загальних цілей; 5) адаптивна функція забезпечує умови повноцінного залучення суб'єкта в освітній процес з урахуванням його індивідуальності, а також сприяє перетворенню середовища відповідно до нових вимог [3, 6].

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

Підручник розглядається як центральний і системоутворювальний елемент відкритої інформаційної системи освітнього середовища, що забезпечує освоєння змісту освіти шляхом комплексного поєднання з навчально-методичними комплектами із застосуванням мультимедійних технологій для інваріантної та варіативної складових змісту освіти.

Основні параметри, що характеризують підручник: відповідність змісту підручника державному освітньому стандарту; забезпечення компетентісно спрямованого змісту освіти (в основу підручника закладено програмний зміст освіти з орієнтацією на формування та розвиток універсальних знань, загальнонавчальних умінь, розвиток предметних і ключових компетентностей); урахування специфіки предмета, його міжпредметної, метапредметної складових та можливості розширення підручника засобами освітнього середовища.

Підручник є комплексною інформаційною моделлю, яка у своїй структурі містить три основні блоки: 1) вимоги до результатів роботи учня з підручником (до кожної теми, розділу чи модуля); 2) текстовий блок, що розподіляється на основний, додатковий і пояснювальний; 3) блок діяльнісного спрямування (запитання та завдання на репродуктивну, проектну, творчу, емоційно-ціннісну, рефлексивну, контрольну-оцінну діяльність).

Модель підручника для компетентісно орієнтованого навчального середовища може бути представлена у вигляді сукупності таких функціонально значущих структурних елементів, як передмова, зміст, модуль (модулі) з параграфами, висновками, електронним варіантом наочно-образної моделі понятійного апарату змісту модулів із системою інформаційних зв'язків з елементами навчального середовища, перелік джерел інформації. При цьому структура кожного модуля передбачає наявність загального вступу, опису очікуваних результатів навчання, сукупності параграфів, компетентісно орієнтованих навчальних завдань та педагогічних технологій, висновків. Параграф складається з короткого вступу, власне змісту параграфа, висновків і різного виду завдань.

Моделювання структури та змісту модуля доцільно розпочинати із створення результативно-цільової моделі вивчення теми, яка містить: запитання на знання понять і фактів; запитання на розуміння зв'язків між поняттями; завдання на застосування отриманих знань; завдання на формулювання основних наукових проблем у даній сфері знання й опис підходів до їх вирішення. Результативно-цільова модель сприяє визначенню ключових системоутворювальних знань та метазнань, умінь, досвіду діяльності учнів, формування яких необхідно забезпечити за допомогою проблемних методів і технологій навчання. Додаткова та пояснювальна інформація виконує роль середовища, в якому відбувається формування провідних ідей навчальної теми.

Створення результативно-цільової моделі сприяє конкретизації ядра змісту в підручнику, що характеризує фундаментальність навчального предмета та представлене через визначення понять, формулювання законів, закономірностей, правил, опис методів пізнання відповідної науки, найважливіших фактів, явищ, на матеріалі яких забезпечується досягнення завдань компетентісно орієнтованого навчального середовища.

Навчальний текст модуля повинен містити відповіді на всі поставлені в результативно-цільовій моделі запитання, у ньому мають бути сформульовані типові завдання та їх рішення. Кожне розібране завдання має бути пов'язане з набором тренувальних завдань, представлених без рішення.

Для забезпечення цілісності сприйняття змісту в модулі розробляється логічна схема зв'язків між параграфами через провідні завдання навчального предмета, через розвиток понять (уведення поняття, розкриття його ознак, узагальнення, конкретизація, підведення під систему), узагальнення, формування цілісного погляду на предметну область, через взаємозв'язок наукових знань з прикладним змістом предметної області, розвиток ключових компетентностей, міжпредметних і надпредметних зв'язків. Потім здійснюється уточнення загального введення в проблему, розподіляється навчальний матеріал за параграфами, визначається необхідний ілюстративний матеріал, вказується зв'язок із компонентами навчально-методичного комплексу та інформаційно-освітньої середовища.

У процесі розроблення системи диференційованих підсумкових запитань та завдань для самоконтролю учнів і для тренінгу з матеріалів зазначеного модуля доцільно використовувати загальну структуру навчального проекту. У такому разі підручник зможе забезпечувати в організації навчального процесу три паралельні освітні лінії: перша – розв'язання традиційних навчальних завдань як міні-проектів для індивідуальної навчальної діяльності; друга – більш крупні колективні навчальні проекти із визначенням цілі діяльності, активним застосуванням набутих знань та досвіду діяльності з посиленням ціннісно-орієнтувального, комунікативного, естетичного та перетворювального освітніх компонентів за рахунок включення завдань з підготовки доповідей і повідомлень учнів, введення лабораторно-дослідницьких практикумів, застосування ділових ігор, ігрового моделювання, міждисциплінарних дослідницьких робіт; третя лінія – це розв'язання завдань творчого рівня (стосовно крупних навчальних проектів, що мають суспільно корисне значення, посильні для учнів, вимагають від них активного застосування теоретичних знань, а також додаткового залучення наукової, довідникової та іншої літератури; економічних розрахунків, самостійного розроблення продукту проекту, технології його отримання, плану дій з його реалізації з урахуванням наявних можливостей).

На цій основі можна розробити електронну версію модуля. У ній буде відображено: 1) основні та допоміжні поняття навчального тексту (з кожним поняттям пов'язується фрагмент зі згорнутою інформацією та навчальними міні-проектами, а у кінці згорнутого тексту можна розмістити гіперпосилання на розгорнутий варіант тексту із системою дослідницьких завдань та колективних проектів); 2) ієрархічні зв'язки понять із зазначенням тематичних навчальних проектів творчого характеру; 3) неієрархічні зв'язки понять, відображення яких сприяє формуванню більш глибокого рівня розуміння навчальної інформації.

Така образна модель через систему посилань сприятиме більш тісній взаємодії підручника з елементами навчально-методичного комплексу та всього інформаційно-освітнього середовища, забезпечуючи відкритість, нелінійне

та комбіноване використання різних форм і засобів навчання. Окрім того, вона унаочнить взаємозв'язок модулів підручника з компонентами інформаційно-освітнього середовища (внутрішні – це компоненти навчально-методичного комплексу: словники, довідники, науково-популярна та періодична література, бібліотека, методичні рекомендації, задачники, наочні посібники, лабораторне обладнання; зовнішні – бібліотеки, Інтернет).

Усі знання в підручнику доцільно подавати відповідно до сучасного рівня розвитку науки, техніки та культури в обсягах, які чітко враховують вікові можливості школярів, передбачені навчальною програмою, зорієнтовані на практичні результати, формування особистісного досвіду навчальної діяльності та розвиток загальної здатності до навчання.

Висновки. Отже, пріоритетними акцентами проектування та побудови компетентнісно орієнтованого освітнього середовища навчального закладу є гармонійний цілеспрямований розвиток особистості учня на основі формування предметних, ключових і життєвих компетентностей. Значну роль у цьому процесі відіграє шкільний підручник, який розглядається як центральний і системоутворювальний елемент відкритої інформаційної системи освітнього середовища. Відмінною особливістю підручника у системі компетентнісно орієнтованого навчального середовища є побудова його за модульним принципом, що сприятиме досягненню оптимального поєднання основних структурних компонентів для вирішення завдань розвитку учнів засобами навчального предмета. Комплексне поєднання підручника з навчально-методичними комплектами із застосуванням мультимедійних технологій сприяє реалізації компетентнісного та середовищного підходів в освітньому процесі.

Література

1. Заболотня Ю. В. Дидактичне проектування інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 [Електронний ресурс] / Ю. В. Заболотня ; Криворізький пед. ін-т ДВНЗ «Криворізький нац. ун-т». – Кривий Ріг, 2012. – 20 с. – Режим доступу: <http://www.kdpu-library.ucoz.ru>
2. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 [Електронний ресурс] / А. І. Каташов ; Луганський державний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка. – Луганськ, 2001. – 20 с. – Режим доступу: <http://www.sportpedagogy.org.ua>
3. Кодлюк Я. П. Технологічність підручника для початкової школи / Я. П. Кодлюк, М. В. Самотіс // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Вип. 12. – С. 432–438.
4. Савченко О. Я. Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту: здобутки і нерозв'язані проблеми / О. Я. Савченко // Рідна школа. – 2014. – № 5. – С. 12–17.
5. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В. И. Слободчиков. – М. : Эксплицентр РОСС, 2000. – 230 с.

6. Пометун О. І. Реалізація компетентнісного і діяльнісного підходів у сучасному підручнику історії / О. І. Пометун // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 2. – С. 146–157.

7. 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.

8. Хуторской А. В. Место учебника в дидактической системе [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0608.htm>

9. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / А. В. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 366 с.

References

1. Zabolotnia Yu. V. Dydaktychne proektuvannya informatsiino-osvitnoho seredovyscha vyshchoho navchalnoho zakladu : avtoref. dys. na здобuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.09 [Elektronnyi resurs] / Yu. V. Zabolotnia ; Kryvorizkyi ped. in-t DVNZ «Kryvorizkyi nats. un-t». – Kryvyi Rih, 2012. – 20 s. – Rezhym dostupu: <http://www.kdpu-library.ucoz.ru>

2. Katashov A. I. Pedagogichni osnovy rozvytku innovatsiinoho osvitnoho seredovyscha suchasnoho litseiu : avtoref. dys. na здобuttia nauk. stupenia kandydata ped. nauk : spets. 13.00.01 [Elektronnyi resurs] / A. I. Katashov ; Luhanskyi derzhavnyi pedagogichnyi universytet imeni T. H. Shevchenka. – Luhansk, 2001. – 20 s. – Rezhym dostupu: <http://www.sportpedagogy.org.ua>

3. Kodluk Y. P. Tehnologichnist pidruchnika dla pochatkovoji shkoli / Y. P. Kodluk, M. V. Samotis // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats. – К. : Pedagogichna dumka, 2012. – Вyp. 12. – S. 432–438.

4. Savchenko O. Ya. Uprovadzhenia kompetentnisnoho pidkhdou v pochatkovu osvitu: здобутky i nezov'язani problemy / O. Ya. Savchenko // Ridna shkola. – 2014. – № 5. – С. 12–17.

5. Slobodchikov V. I. O ponyatii obrazovatelnoy sredy v kontseptsii razvivayushego obrazovaniya / V. I. Slobodchikov. – М. : Ekopsitsentr ROSS, 2000. – 230 s.

6. Пометун О. І. Реалізація компетентнісного і діяльнісного підходів у сучасному підручнику історії / О. І. Пометун // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 2. – С. 146–157.

7. Topuzov O. M. Rol' i mistse pidruchnyka v realizatsiyi kompetentnisnoho pidkhdou do navchannya / O. M. Topuzov // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats'. – К. : Pedagogichna dumka, 2012. – Вyp. 12. – S. 241–247.

8. Hutorskoy A. V. Mesto uchebnika v didakticheskoy sisteme [Elektronnyi resurs] / A. V. Hutorskoy. – Rezhim dostupa: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0608.htm>

9. Yasvin V. A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu / A. V. Yasvin. – М. : Smyisl, 2001. – 366 s.

Трубачева С. Э.

ШКОЛЬНЫЙ УЧЕБНИК В КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье освещены отдельные аспекты проблемы проектирования модульного учебника в системе компетентностно ориентированной образова-

тельного среды учебного заведения. Освещены дидактические особенности его структуры и функций как основного элемента учебного компонента образовательной среды.

Ключевые слова: компетентностно ориентированная образовательная среда, модульный школьный учебник.

Trubacheva S.

SCHOOL TEXTBOOK IN THE COMPETENCE-ORIENTED EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article highlights some aspects of the modular design of the textbook in the system of competence-oriented educational environment of the school. Didactic peculiarities of its structure and functions as a basic element of the educational component of the educational environment had been analyzed.

Harmonious purposeful development of personality on the basis of school subject, a key competence of a pupils are the priority focus of designing and building competence-oriented educational environment of the institution. A distinctive feature of the textbook in the system of competence-oriented learning environment is to build it in a modular fashion. Modeling of the structure and content of the module it is advisable to start with the creation of an effective-target model study of the topic. This shaped model through the system of links will encourage greater interaction of the textbook the elements of the educational-methodical complex and just educational environment.

Keywords: competence-oriented educational environment, modular school textbook.

ПІДРУЧНИК З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ: ПОГЛЯД КРИЗЬ ПРИЗМУ ЗАСАДНИЧИХ ІДЕЙ ДІЯЛЬНІСНОГО, ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО ТА КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДІВ

А. М. Фасоля,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

У статті подано визначення дефініцій «підхід», «компетентний учень-читач»; схарактеризовано основоположні для української освіти підходи – діяльнісний, особистісно зорієнтований, компетентнісний; окреслено мету та ключові ознаки навчання літератури, побудованого на засадах цих підходів; розкрито роль підручника, сформульовано вимоги до змістового наповнення і методичного апарату навчальної книги з літератури.

Ключові слова: *підручник, підхід, особистісно зорієнтоване навчання, компетентний учень-читач, суб'єктний досвід, організаційно-діяльнісні уміння, принципи, мета освіти, діалогічність, ситуативність, читацький розвиток, учитель-фасилітатор.*

Постановка проблеми. Задекларована в нормативних освітніх документах теза про розвиток української освіти на засадах діяльнісного, особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів потребує розробки як на рівні визначення теоретичних основ реалізації, так і створення відповідного методичного забезпечення, зокрема шкільного підручника.

Проблема створення навчальної книги, яка відповідає б вимогам часу, була актуальною завжди. Нині вона загострюється ще й з огляду на перехід суспільства у нову фазу розвитку – постідустріальну, коли підручник втрачає свою виняткову роль носія знань, оскільки визначальною стає не кількість інформації, а уміння знаходити, обробляти та застосовувати її.

Виникнення нових запитів спонукає науковців до активних пошуків відповіді на запитання: «Яким же має бути підручник ХХІ століття?». Зазначене стосується усіх предметів, зокрема й літератури.

Аналіз тенденцій підручникотворення в галузі літературної освіти засвідчує перевагу традиційних підходів. Отже, маємо яскраво виражену суперечність між запитом суспільства, вимогами документів, що регламентують організацію навчання літератури, і практикою їх реалізації.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми створення підручника, який реалізував би засадничі ідей діяльнісного, особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів, стали об'єктом уваги таких вітчизняних і зарубіжних дослідників, як Р. Арцишевський, Н. Бібік, С. Бондар, М. Головка, Т. Засекіна, Я. Кодлюк, Л. Курач, О. Онопрієнко, О. Пометун, О. Савченко, Г. Смагін, О. Топузов, С. Трубачева, А. Хуторський та інших.

У галузі літературної освіти відзначимо публікації Є. Волошук, М. Галушка, О. Ісаєвої, Ю. Ковбасенка, О. Куцевол, Л. Неживої, О. Ніколенко, В. Оліфіренка, О. Савченко, Л. Сімакової, В. Снегірьової, Г. Токмань, Т. Хорошковської, Л. Чеховської, В. Шуляра, Г. Гранік та інших дослідників. Їхні пошуки спираються на актуальні й наразі ідеї попередників: О. Бандури, Тетяни та Федора Бугайків, Н. Волошиної, Б. Степанишина.

Формулювання мети статті. Метою статті є розгляд змістового наповнення і методичного апарату підручника з української літератури з позицій діяльнісного, особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів, пошук відповіді на питання: «Яким має бути перелік якостей навчальної книжки, аби вона могла сприяти досягненню головної мети літературної освіти – розвитку особистості школяра, формуванню його предметних і ключових компетентностей, становленню кваліфікованого учня-читача?».

Прояснення цього питання має не лише теоретичне значення, чіткі орієнтири потрібні авторам для створення особистісно та компетентнісно зорієнтованого підручника з літератури.

Виклад основного матеріалу. Пошук відповіді на ключове питання потребує з'ясування сутності засадничих педагогічних підходів.

Насамперед варто розглянути дефініцію «підхід». Узявши за основу визначення цього поняття О. Лебедевим [6, с. 3], трактуємо «підхід» як сукупність загальних принципів, які, залежно від обраної мети, визначають критерії відбору змісту освіти, сутність і засадничі ідеї організації освітнього процесу й оцінювання освітніх результатів.

Упродовж багатьох десятиліть у школі домінував знанневий підхід. Головним завданням вважалася передача учням певного обсягу знань та вироблення на їх основі певної сукупності предметних умінь. Хоча розвиток особистості й декларується, але насправді є «побічним продуктом». Переважають пояснювально-ілюстративний і репродуктивний методи. Провідна роль у навчальному процесі належить учителям. Учень виступає об'єктом впливу. Критерієм визначення рівня навчальних досягнень є їх відповідність встановленому зразку.

З часом суспільне замовлення зазнало змін: нові умови життя й організації виробництва посилили значення володіння узагальненими способами мисленнєвої діяльності, самостійності й активності. Вагому роль починають відігравати принципи рефлексивності, активності, варіативності.

Ключовим словом стає «діяльність». Однак ідеться не про будь-яку діяльність, а лише про таку, що сприяє становленню суб'єктності особистості. Зміст освіти складають не лише предметні, а й загальнонавчальні знання й уміння, досвід діяльності й емоційно-ціннісного ставлення. Усе більшого значення набувають методи практичного спрямування, проблемного викладу. У школу повертаються проектні технології, навчання набуває ознак діалогічності, приділяється увага виробленню організаційно-діяльнісних умінь, створенню ситуації успіху на заняттях. Пропагується робота в парах, групах.

Учитель виступає в ролі керівника-організатора. Оцінюється рівень сформованості практико-орієнтованих умінь учня на різних етапах навчання.

Наступний засадничий підхід – компетентнісний – проголосив метою освіти розвиток учня як суб'єкта не лише учіння, а й практичної діяльності, формування здатності та готовності діяти в умовах невизначеності. Відтак сутнісним стає створення умов для формування досвіду самостійного вирішення проблем.

Компетентнісний підхід базується на принципах системності, синергичності, ситуативності, рефлексії, особистісного цілевизначення, діагностичності, співтворчості, міждисциплінарності.

Провідними за компетентнісного підходу є методи проблемного викладу, частково-пошуковий, дослідницький; прийом створення ситуації вибору, успіху, рефлексивної підтримки, діалог, ігри, проєктивні технології; форми парної, групової, колективної діяльності.

Оцінювання набуває більш суб'єктивного характеру, змінюються його форми (портфоліо, аркуші самооцінювання тощо). Учитель виступає в ролі організатора-керівника.

Як бачимо, сутнісні ознаки діяльнісного і компетентнісного підходів багато в чому схожі. Однак між ними є суттєві відмінності:

1) «кінцевою метою діяльнісного підходу ... є ... перетворення того, хто навчається, у суб'єкта учіння», а компетентнісний підхід «повинен забезпечити ... *трансформацію суб'єкта учіння у суб'єкта ... практичної діяльності*»;

2) «якщо за діяльнісного підходу фрагменти практики виступали засобом формування знань як переконань, то за компетентнісного підходу ця формула змінюється: навчальні надбання стають засобом досягнення цілі формування людини досвідченої» [2].

Далі схарактеризуємо особистісно зорієнтований підхід. Навчання передбачає «вирощування» учня (А. Хуторської), формування здатності та готовності до саморозвитку і самовдосконалення на основі освоєння механізму самопізнання та самотворення. Вивчення предмета – засіб досягнення мети.

Базові принципи – гуманізму, синергетичний, діяльнісний, діалогічної взаємодії, вибору індивідуальної освітньої траєкторії, навчальної рефлексії, первинності учнівської продукції, опертя на суб'єктний досвід, продуктивності навчання.

Зміст освіти містить задане зовні та суб'єктний досвід життєтворення.

(Пам'ятаємо, що кожний наступний підхід «виростає» з попереднього і певною мірою «поглинає» його, вбираючи в себе та засадничі основи попередника: принципи, зміст освіти тощо).

Набувають вагомості методи стимулювання і мотивації учіння; організації та здійснення навчальних дій; контролю і самоконтролю; продуктивного навчання; різноманітні прийоми (дебати, проєктивні технології, ігри, створення ситуації вибору, успіху, рефлексивної підтримки, формування портфоліо) та форми (парна, групова, колективна).

Оцінюється зростання рівня володіння предметним матеріалом, загальнонавчальними вміннями й особистісне зростання учня порівняно із ним самим. Застосовуються як традиційні, так й інноваційні форми: словесне оцінювання, аркуші самооцінювання, портфоліо тощо.

Учень є суб'єктом не лише учіння, а й практичної діяльності, а й власної життєдіяльності. Учитель виступає у ролі фасилітатора.

Усі підходи тісно пов'язані між собою. Особистісно зорієнтований є «парадигмальним, стратегічним», компетентнісний впливає з діяльнісного і «є тактичним втіленням особистісно зорієнтованого», оскільки «має більш конкретний характер» [1, с. 125].

Узагальнивши зазначене вище, окреслимо мету та ключові ознаки навчання літератури, побудованого на засадах діяльнісного, особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів.

Мета – створити умови (тобто задіяти відповідні методи, прийоми, види, засоби, форми роботи) для:

- 1) формування особистості школяра;
- 2) становлення учня як суб'єкта: а) читацької діяльності і читацького саморозвитку; б) навчальної діяльності загалом; в) життєтворчості;
- 3) формування компетентного учня-читача, який *любить читати й одержує від читання естетичну насолоду; має художній смак, сформоване критичне мислення, розвинену уяву, емпатію, образне мислення і мовлення; розглядає художній твір у єдності змісту («про що?») і форми («як?»); здатний налагодити діалогічну взаємодію з текстом; готовий до інтерпретації авторського задуму на основі власного читацького та життєвого досвіду; є суб'єктом читацької діяльності, читацького й особистісного розвитку; має сформовану систему загальнолюдських і національних цінностей.*

Ключові ознаки:

1. Діяльнісна основа (знання не подаються в готовому вигляді, а засвоюються в діяльності; осмислюються не лише знання, а й способи діяльності; учень оволодіває як предметними, так і загальнонавчальними, зокрема організаційно-діяльнісними, вміннями: цілевизначення, планування, організація, здійснення навчальної, у т. ч. читацької, діяльності, її рефлексії, оцінювання і корекції; формується механізм самопізнання, саморозвитку, самоактуалізації).

2. Опертя на суб'єктний досвід учня («відправною і кінцевою точками» роботи з навчальним матеріалом є читацький і життєвий досвід школяра: актуалізувавши емоційно-ціннісне ставлення до морально-етичних проблем, які розглядатимуться на уроці, учитель переходить до вивчення художнього твору, щоб повернутися «до учня» для зіставлення життєвих позицій автора, героя, однокласників і особистісної учнівської на початку та в кінці заняття).

3. Первинність учнівської продукції (учень ще до вивчення художнього твору створює власний творчий продукт – есе, усну обґрунтовану відповідь щодо поглядів на ту чи іншу проблему, ілюстрацію тощо).

4. Суб'єкт-суб'єктні відносини: у навчанні взаємодіють два суб'єкти – учень-читач і вчитель – читач, помічник, порадник, фасилітатор.

5. Діалогічність (налагодження діалогу «учень – автор», «учень – герой», «учень – однокласники», «учень – учитель», «учень і його внутрішній світ»; суть діалогу полягає у спільному пошуку відповіді на певні життєво-сміслові питання, пов'язані з виучуваним твором).

6. Ситуативність. Процес навчання становить «ланцюжок» ситуацій:

а) успіху;

б) вибору (учень має право на вибір цінностей, змісту навчального матеріалу та способів його опрацювання, бажаного рівня навчальних досягнень тощо);

в) затребуваності прояву учнем особистісних функцій (вправління «бути особистістю»);

г) компетентнісно зорієнтованих, у яких засвідчується рівень сформованості предметних чи ключових компетентностей (пов'язано з такою специфічною ознакою компетентності, як ситуативність прояву).

7. Домінування активних та інтерактивних методик, технологій; парної та групової роботи; продуктивної, творчо-пошукової, проектної діяльності.

8. Зміна функцій і форм оцінювання. Зростання ролі самооцінювання. Застосування аркушів само- і взаємооцінювання, усного оцінювання, заохочувального оцінювання, портфоліо тощо.

9. Варіативність:

а) методик і технологій навчання;

б) завдань для роботи на уроці;

в) способів представлення й опрацювання навчального матеріалу;

г) домашніх завдань.

10. Рефлексивність. Учень знаходиться в атмосфері постійного аналізу й оцінювання діяльності (власної та однокласників): «Що я (ми) роблю (робимо)? З якою метою? Чому саме так? А як по-іншому це можна зробити? Навіщо це мені? тощо; рівня свого особистісного й читацького розвитку (формування образу «Я-особистість» і «Я-читач»: реальний, бажаний, ідеальний); відповідності досягнутого та запланованого, реалізації визначених цілей тощо. Саме з урахуванням цих ознак має будуватися підручник з літератури. Його проектування розпочинаємо з міркувань про те, чого він має навчити, і якими засобами можна досягти запланованої мети [7, с. 568].

Чого ж має навчити підручник з літератури? Відповімо дещо перефразувавши визначені Ж. Делором фундаментальні принципи сучасної освіти:

1. Пізнавати і розуміти¹:

• себе як особистість (Хто я? Який я? Чому я саме такий?);

• себе як читача (Який я читач? Чому я люблю/не люблю читати?);

• світ – навколишній (у розмаїтті явищ, характерів, фактів) і світ художнього твору (в авторській оцінці та судженнях героїв);

• своє місце у світі (Чого я хочу? Яким я хочу бути? А чи можу я бути таким? А що для цього потрібно зробити? Що я знаю і вмію, а що – ні? Яким я хочу бути читачем? тощо).

2. Діяти:

¹ Той, хто пізнає, ставить питання «Хто/що це?», хто прагне зрозуміти – «Чому це саме таке?»

- самостійно здобувати і застосовувати знання (поняття «самостійно» в даному контексті трактуємо як здатність до самоорганізації та самотворення себе як особистості і як читача);

- оцінювати навколишній світ і світ художнього твору з позицій краси, як естетичне явище; визначатися щодо порушених у творах морально-етичних проблем;

- вчитися читати (розуміти текст, уявляти прочитане, співпереживати героям, вести діалог із автором, героями, самим собою, розкривати авторські та віднаходити власні смисли тощо);

- оволодівати управлінським циклом щодо навчальної діяльності загалом і читацької зокрема (визначати цілі, планувати, організувати (обирати відповідні меті стратегії читання), здійснювати, рефлексувати й оцінювати її);

- керувати своїм особистісним і читацьким розвитком, що передбачає наявність образу «Я-особистість»/«Я-читач» (реальний, бажаний, ідеальний); розуміння сутності та шляхів особистісного і читацького розвитку; уміння вибудувати індивідуальний шлях саморозвитку (від «Які знання (уміння, якості) я маю?» до «Що я маю зробити, у якій послідовності, щоб досягти поставленої мети (бажаного рівня особистісного/читацького розвитку?)»); сформованість організаційно-діяльнісних умінь;

- розвивати критичне мислення, складниками якого є уміння визначати проблему; самостійно перевіряти й оцінювати інформацію, факти суспільного і культурного життя; урахувати альтернативні точки зору; визначати наявність підтексту в інформації; синтезувати здобуті знання; зробити висновки; прийняти оптимальне рішення;

- спробувати себе у різноманітних життєвих ролях; бути готовим постійно навчатися, змінюватися та пристосовуватися.

3. Жити: відчувати насолоду від читання, радість від досягнення цілей, переживання успіху, задоволення від спілкування, самореалізації і самоствердження тощо.

Якими ж засобами можна досягти запланованого? Формулюючи вимоги щодо змістового наповнення, методичного апарату, форми викладу тощо, виходимо з таких засад:

1. Зміст підручника повинен відповідати вимогам Державного стандарту, навчальної програми з літератури.

2. У сучасних умовах провідними функціями навчальної книги є мотиваційна, самоосвітня, розвивальна, управлінська, самоконтролю. Підручник повинен заохочувати учня до читання, «не лише нести учням певну навчальну інформацію, а й керувати процесом її засвоєння» (Р. Арцишевський), полегшувати процес засвоєння теоретичного матеріалу й оволодіння читацькими вміннями, розкривати суть пропонувані форм і методів роботи з художнім і науково-популярним текстом, допомогти у виробленні самостійності, підготувати до створення індивідуальної читацької траєкторії. Для учня він має бути «навігатором, який дає змогу ... вільно орієнтуватися в інформаційному навчальному середовищі» [5, с. 88], самовчителем з особистісного і читаць-

кого розвитку, для чого у змісті передбачаємо представлення розгорнутого опису процесу самонавчання.

Водночас для вчителя підручник повинен слугувати «дорожньою картою» (Т. Засекіна) реалізації вимог Державного стандарту, навчальної програми, містити матеріал для проведення уроків різних типів, давати змогу працювати на різному рівні складності з урахуванням індивідуальних стилів навчання учнів.

3. Підручник має бути: а) цікавим; б) зручним у користуванні; в) практико-орієнтованим; г) технологічним (Я. Кодлюк); ґ) простим за структурою, доступним за викладом навчального матеріалу; д) діалогічним.

4. Зміст формуємо на основі принципу мінімаксу: закладаємо мінімальну кількість матеріалу, потрібного для досягнення максимально можливого з огляду на проголошені цілі результату. Водночас може бути застосований і принцип надлишковості: надлишкова інформація дає учневі можливість працювати на бажаному рівні складності (звичайний, поглиблений) і реалізувати різні рівні домагань, а учителям організувати диференційоване навчання. Узгодження цих двох, здавалося б, взаємовиключних принципів можливе за рахунок відповідного структурування, розміщення й оформлення тексту, коли додаткова інформація друкується дрібнішим шрифтом, з певним виділенням тощо.

5. У змісті має бути представлено:

- систему теоретичних понять, що охоплює не лише традиційні літературознавчі, а й такі, що стосуються сутності читацької діяльності, читача, видів читання тощо;

- способи учіння та пізнання, самоорганізації тощо;

- цілі вивчення теми і критерії оцінювання результативності навчання, перелік запитань та завдань для самоперевірки, тематичного оцінювання;

- таблиці, схеми, алгоритми, поради, вказівки щодо організації самостійного опрацювання навчального матеріалу.

6. Серед форм викладу навчального матеріалу – інформаційно-пояснювальна, проблемно-розмірковувальна, діалогічна [4, с. 28] – перевагу надаємо двом останнім.

7. Система вправ і завдань повинна відповідати віковим особливостям учнів, спиратися на їхній життєвий досвід, спрямовуватися на формування елементів структури читацької компетентності (О. Савченко); усвідомлення потреби в самонавчанні, формування ключових компетентностей; вироблення загальнонавчальних, зокрема організаційно-діяльнісних умінь (цілевизначення, планування, організація, здійснення, рефлексія, оцінювання читацької діяльності та читацького розвитку); оволодіння різноманітними читацькими стратегіями [8]; осмислення себе, свого особистісного і читацького розвитку («Пізнати себе – цю роботу не можна передоручити іншому ... Чим більше вправ на осмислення себе, своїх перспектив, тим гнучкішою й еластичнішою стає психіка дитини, тим успішніше вона входить у соціальні зв'язки» [3, с. 20]); створення умов для вправління «бути особистістю», «компетентним читачем»,

тобто уявити себе (спробувати) в різних ролях (автор, читач, критик, герой того чи іншого твору); оволодіння ключовими компетентностями (інформаційно-комунікаційна, комунікативна тощо); вироблення умінь «вчитувати» з тексту непрямо представлену інформацію; вести діалог із текстом (автором, героями) і самим собою; рефлексивне осмислення своїх дій, особливостей, змін у читацькому розвитку; вироблення індивідуальної читацької траєкторії.

Завдання і вправи повинні бути різноманітні за змістом, формою, диференційованими за рівнем складності; зацікавлювати оригінальністю, несподіваністю формулювань; містити у своєму складі значну частину компетентнісно зорієнтованих завдань і задач; представляти різні точки зору щодо певного факту, явища, твору, героя тощо; заохочувати учнів до розгляду проблем, фактів, явищ з різних точок зору, позицій (автора, критика, читача, героя); орієнтувати учнів на самостійне опрацювання певних питань.

Висновки. Створення підручника з української літератури на засадах діяльнісного, особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів є одним із найактуальніших і водночас надзвичайно складних завдань, оскільки вимагає інтеграції їх основних положень, урахування потреб учнів і запитів учителя, реалізації вимог, які часто виглядають як різновекторні та взаємовиключні (спрямованість на особистісний розвиток учня і оволодіння предметними і ключовими компетентностями, в основі яких – нормативні вимоги щодо рівня сформованості компетенцій; мінімізація змісту і водночас його надлишковість; технологічність, алгоритмізованість представлення навчального матеріалу та необхідність врахування індивідуальних стилів навчання, свободи вибору тощо).

Реалізація теоретичних положень щодо вимог до сучасного підручника, сформульованих у працях українських учених, потребує внесення змін до Державного стандарту, навчальних програм, у яких має бути детально розписано діяльнісний і особистісний компоненти, та критеріїв оцінювання навчальних і особистісних результатів навчання.

Необхідними також є зміни, внесені до критеріїв оцінювання рукописів підручників під час проведення експертизи.

Робота з таким підручником вимагає належної підготовки вчителя-словесника.

Водночас накопичений досвід підручникотворення дає підстави для оптимістичних прогнозів: навчальну книгу, яку буде цікаво читати учневі у школі та перечитувати після її закінчення, буде створено (зрештою, така вимога часу!).

Література

1. Баханов К. О. Навчання історії в школі під кутом зору компетентнісного підходу : посібник для вчителя / К. О. Баханов. – Х. : Видавнича група «Основа», 2012. – 127 с. – (Б-ка журн. «Історія та правознавство». – Вип. 10 (106).
2. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті [Електронний ресурс] / І. Д. Бех. – Режим доступу: <http://www.ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>

3. Бібік Н. М. Авторська концепція підручників «Я у світі» для 3 і 4 класів / Н. М. Бібік // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / Національна академія педагогічних наук України ; Інститут педагогіки. – К. : Пед. думка, 2012. – Вип. 12. – С. 17–24.
4. Бондар С. П. Роль і значення навчального тексту підручника у розвитку пошуково-дослідницької компетентності старшокласників / С. П. Бондар // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / Національна академія педагогічних наук України ; Інститут педагогіки. – К. : Пед. думка, 2012. – Вип. 12. – С. 24–32.
5. Варава В. Ю., Гораш К. В. Застосування європейських критеріїв оцінювання якості у створенні українських шкільних підручників / В. Ю. Варава, К. В. Гораш // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / Національна академія педагогічних наук України ; Інститут педагогіки. – К. : Пед. думка, 2014. – Вип. 14. – С. 86–95.
6. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
7. Пометун О. І., Гупан Н. М. Проектування шкільного підручника: вимоги і проблеми / О. І. Пометун, Н. М. Гупан // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / Національна академія педагогічних наук України ; Інститут педагогіки. – К. : Пед. думка, 2014. – Вип. 14. – С. 564–573.
8. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. – М. : Астроль, 2008. – 746 с.

References

1. Bakhanov K. O. Navchannia istorii v shkoli pid kutom zoru kompetentnisnogo pidkhotu : posibnyk dlia vchytelia / K. O. Bakhanov. – Kh. : Vydavnycha hrupa «Osnova», 2012. – 127 s. – (B-ka zhurn. «Istoriia ta pravoznavstvo»). – Vyp. 10 (106).
2. Bekh I. D. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasniy osviti [Elektronnyi resurs] / I. D. Bekh. – Rezhym dostupu: <http://www.ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>
3. Bibik N. M. Avtorska kontseptsiiia pidruchnykiv «Ya u sviti» dlia 3 i 4 klasiv / N. M. Bibik // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. pr. / Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy ; Instytut pedahohiky. – K. : Ped. dumka, 2012. – Vyp. 12. – S. 17–24.
4. Bondar S. P. Rol i znachennia navchalnoho tekstu pidruchnyka u rozvytku poshukovo-doslidnytskoi kompetentnosti starshoklasnykiv / S. P. Bondar // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. pr. / Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy ; Instytut pedahohiky. – K. : Ped. dumka, 2012. – Vyp. 12. – S. 24–32.
5. Varava V. Yu., Horash K. V. Zastosuvannia yevropeiskykh kryteriiv otsiniuvannia yakosti u stvorenni ukrainskykh shkilnykh pidruchnykiv / V. Yu. Varava, K. V. Horash // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. pr. / Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy ; Instytut pedahohiky. – K. : Ped. dumka, 2014. – Vyp. 14. – S. 86–95.
6. Lebedev O. E. Kompetentnostnyy podhod v obrazovanii / O. E. Lebedev // Shkol'nye tehnologii. – 2004. – № 5. – S. 3–12.
7. Pometun O. I., Hupan N. M. Proektuvannia shkilnoho pidruchnyka: vymohy i problemy / O. I. Pometun, N. M. Hupan // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. pr. / Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy ; Instytut pedahohiky. – K. : Ped. dumka, 2014. – Vyp. 14. – S. 564–573.
8. Shhukin A. N. Lingvodidakticheskij jenciklopedicheskij slovar / A. N. Shhukin. – M. : Astrol', 2008. – 746 s.

**УЧЕБНИК ПО УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ВЗГЛЯД
СКВОЗЬ ПРИЗМУ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО, ЛИЧНОСТНО
ОРИЕНТИРОВАННОГО И КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДОВ**

В статье подано определение дефиниций «подход», «компетентный ученик-читатель»; охарактеризованы основополагающие для украинского образования подходы – деятельностный, личностно ориентированный, компетентностный; очерчены цель и ключевые признаки обучения литературе, построенного на основании этих подходов; раскрыта роль учебника, сформулированы требования к содержанию и методическому аппарату учебной книги по литературе.

***Ключевые слова:** учебник, подход, личностно ориентированное обучение, компетентный ученик-читатель, субъектный опыт, организационно-деятельностные умения, принципы, цель образования, диалогичность, ситуативность, читательское развитие, учитель-фасилитатор.*

Fasolia A.

**TEXTBOOK ON UKRAINIAN LITERATURE: A VIEW THROUGH
THE PRISM OF THE FUNDAMENTAL IDEAS OF THE ACTIVITY,
STUDENT-CENTERED AND COMPETENCY-BASED APPROACHES**

In the article the urgency of developing a new generation of textbooks for literature; given the definition of «approach», «competent student-reader»; outlines the fundamental ideas fundamental to the Ukrainian school of pedagogical approaches – active, learner-centered, competency, their differences and relationships. The author sees the purpose of education literature on the basis of activity, student-centered, competency-based approaches in creating the conditions for personal and readership of the student development, its formation as a subject of a library, educational and giftware activity, the formation of competent student-reader; gives a list of key characteristics of the educational process: the activity base, the reliance on the subjective experience of the pupil, primary pupil product, the subject-subject relations between teacher and student, dialogue, pragmatism, variation, reflectivity, etc.

The role of the textbook in this process, the fundamental approaches to the formation of the content and methodological apparatus of an educational book for literature

***Keywords:** textbook, approach, student-centered learning, competent student-reader, subjective experience, activity skills, principles, purpose of education, dialogism, situational, reader development, the teacher is a facilitator.*

ТЕКСТИ ПІДРУЧНИКІВ І МЕТОДИЧНИХ ПОСІБНИКІВ З УКРАЇНСЬКОЇ (РІДНОЇ) МОВИ ДЛЯ 5 ТА 6 КЛАСІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТА КОНТРОЛЮ ЧИТАЦЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ

Т. П. Хорошковська

Статтю присвячено аналізу текстів чинних підручників і методичних посібників з української (рідної) мови для 5 і 6 класів як засобу формування та контролю читацьких умінь учнів. Автором визначено типи текстів, які дають можливість формувати у школярів уміння читати мовчки та розуміти закладену в них інформацію, а також застосовувати одержані під час читання знання на практиці; наведено приклади цих текстів. Визначено читацькі вміння, які можуть бути сформовані в учнів на основі зазначених текстів. Проаналізовано вимірники, тобто матеріали для контролю читацьких умінь, уміщені в чинних підручниках і посібниках до них.

Ключові слова: учні 5-х і 6-х класів, підручник, методичний посібник, типи текстів, суцільний і несуцільний тексти, формування, контроль, читацькі вміння, вимірники.

Постановка проблеми. У 2011 р. було затверджено Державний стандарт базової повної і загальної середньої освіти [6], що ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів, які спрямовані на формування та розвиток умінь і навичок учнів, а також готовність застосовувати їх практично. Відповідно до Державного стандарту розроблено нові навчальні програми та підручники з української (рідної) мови для основної школи.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз науково-методичної літератури свідчить, що актуальною є як проблема формування та розвитку читацьких умінь і навичок учнів, так і проблема їх вимірювання. У працях І. Гудзик, О. Желелей, С. Дорошенко, В. Мартиненко, О. Савченко, Н. Скрипченко, О. Хорошковської та інших наголошено на важливій ролі сформованості читацьких умінь і навичок у молодших школярів, їх впливові на успішність в житті загалом та навчанні зокрема.

У роботах О. Бігич, В. Горещького, Ф. Рабиновича, І. Рапопорта, М. Розенкранца, О. Савченко, Л. Тікунової, С. Фоломкіної, О. Хорошковської зазначено, що не менш важливою є перевірка розуміння прочитаного.

Проблема формування, розвитку та контролю читацьких умінь учнів стала предметом низки дисертаційних досліджень (Р. Магдієв, О. Нікітченков, В. Нусенкіс, А. Усатий, Т. Шаповалова та ін.).

Аналіз літератури свідчить, що більшість із робіт стосуються формування, розвитку та перевірки читацьких умінь молодших школярів або формування

вмінь читати художні тексти на уроках літератури. Однак проблема щодо формування й вимірювання читацьких умінь учнів 5 і 6 класів на уроках української мови залишається поза увагою вітчизняних і зарубіжних науковців.

Формулювання цілей статті. Мета статті – проаналізувати текстовий матеріал чинних підручників і методичних посібників з української (рідної) мови для 5 і 6 класів, їх потенційні можливості для формування та контролю читацьких умінь учнів.

Виклад основного матеріалу. У попередніх публікаціях [17] нами було розроблено класифікацію текстового матеріалу підручників української (рідної) мови для 5 і 6 класів. Відповідно до неї, всі тексти, розміщені в цих підручниках, поділяються на суцільні та несучільні. До суцільних текстів належать: 1) завдання-інструкції до виконання вправ; 2) вправи, які містять словесні тексти різних типів і стилів мовлення; 3) словесні правила. Несучільними ми вважаємо тексти, які містять малюнки, таблиці, схеми, алгоритми і можуть бути як зі словесними доповненнями, так і без них. До несучільних текстів підручників належать: 1) правила, що містять словесну та графічну інформацію (таблиці, схеми, алгоритми); 2) правила-таблиці, правила-схеми; 3) вправи-таблиці, вправи-схеми та вправи-малюнки.

Розглянемо окремо кожен із зазначених типів текстів, розміщених у чинних підручниках з української (рідної) мови для 5 і 6 класів [3; 4; 7; 8; 12; 13]. Так, *завдання-інструкції* у підручниках стосуються як вправ, що містять словесні тексти різних типів і стилів мовлення, так і окремих слів, словосполучень і речень. Останні призначені для відпрацювання мовних знань і не передбачають формування в учнів умінь читати. Тому завдання до них не є предметом цього аналізу. Цікавими для нашого дослідження є завдання-інструкції, що стосуються формування та перевірки читацьких умінь. Їх, порівняно з іншими типами текстів, у підручниках української мови найбільше. Незважаючи на те, що завдання-інструкції зазвичай невеликі за обсягом – приблизно 2–3 рядки, вміння учнів читати їх надзвичайно важливе. Адже від правильного розуміння змісту завдань-інструкцій залежить якість виконання вправи і, відповідно, засвоєння мовних знань та формування мовленнєвих умінь.

Ще одним різновидом суцільних текстів ми вважаємо *словесні тексти різних типів і стилів мовлення*, монологічного та діалогічного характеру, які представлені у вправах підручників. Більшість із цих текстів і завдань-інструкцій до них орієнтована на формування в учнів умінь визначати тему й основну думку тексту, самостійно добирати заголовок, співвідносити його з темою чи основною думкою, ділити текст на частини та складати план, визначати відоме і нове в тексті, знаходити ключові слова, розуміти фактичний зміст тексту, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, розуміти значення слів і виразів. Рідше трапляються завдання, що стосуються формування вмінь формулювати запитання до тексту та давати на них відповіді, висловлювати власне ставлення, давати оцінку прочитаному, розуміти авторське ставлення до персонажів, а також робити висновки.

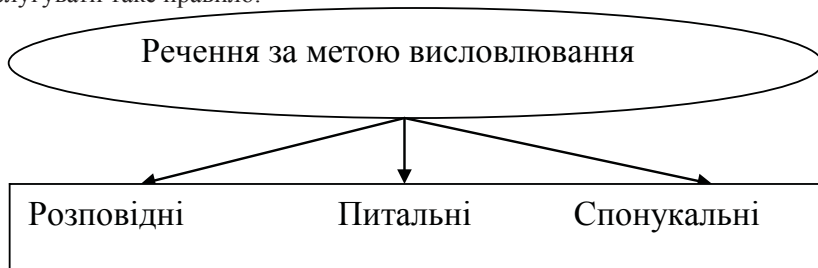
До суцільних текстів підручників ми зарахували і *словесні правила*, наприклад: «У префіксах **роз-**, **без-** завжди вимовляється дзвінкий звук і пишеться буква **з**: *розписка, розбити, беззахисний, безтурботно*. Для полегшення вимови при збігові кількох приголосних до префікса **роз-** додається голосний [і]: *розігнувшись, розіслати*» [8, с. 208].

Уміння читати словесні тексти-правила також важливе, оскільки саме від їх розуміння залежить успішність учнів у вивченні української мови, і головне – уміння застосовувати здобуті мовні знання на практиці.

Несуцільні тексти в підручниках з мови, як уже зазначалося, представлено переважно у вигляді таблиць та схем зі словесними доповненнями або без них. Найчастіше вони містять мовний матеріал (правила), який учні повинні запам'ятати. Наведемо приклад такого *правила-таблиці* з підручника для 5 класу [3, с. 208]:

У географічних назвах іншомовного походження пишуть літеру и :	
у назвах на -ика, -ида	Мексика, Атлантида, Флорида
після ж, ч, ш, ц	Алжир, Чилі, Вашингтон, Лейпциг
у сполуках -ри- перед приголосним	Рим, Мадрид, Рига
Потрібно запам'ятати написання таких слів: Аргентина, Бразилія, Сицилія, Сирія, Єгипет, Тибет	

Прикладом несуцільного *тексту-схеми* зі словесним доповненням може слугувати таке правило:

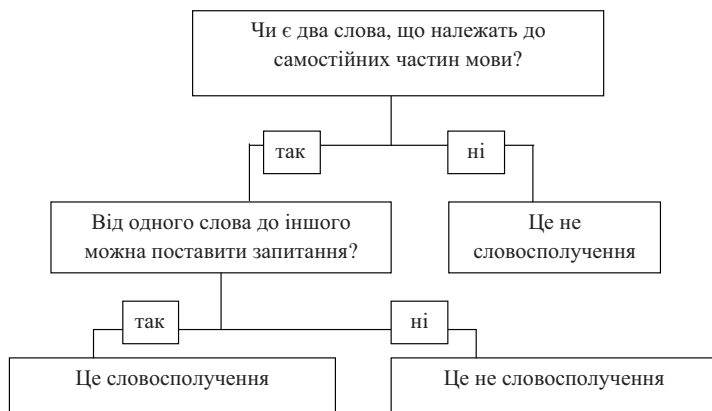


Розповідним називають речення, у якому повідомляється про факт дійсності, явище, подію. НАПРИКЛАД: Лелеки прилетіли.

Питальним називають речення, у якому про щось запитується. НАПРИКЛАД: Лелеки прилетіли?

Спонукальним називають речення, у якому виражається спонукання до дії (наказ, прохання, порада, вимога, побажання тощо). НАПРИКЛАД: Прилітайте, лелеки [13, с. 41].

Окрім того, у підручнику О. Заболотного і В. Заболотного [13, с. 32] вміщено *алгоритм*, який також є прикладом несуцільного тексту, що містить мовні знання:



Таблиці та схеми, у яких наведено інформацію про мовні одиниці та категорії, займають приблизно 1/3 від усіх мовних текстів, уміщених у підручниках української мови. Тому вміння читати їх надзвичайно важливе для учнів. Саме від уміння аналізувати розміщену в таблицях і схемах інформацію, робити висновки залежить успішність у вивченні мови, правильність виконання вправ. А найголовніше – від сформованості в учнів умінь читати таблиці та схеми залежить уміння застосовувати на практиці здобуті мовні знання та мовленнєві вміння.

Окрім таблиць-правил, у яких подано мовний матеріал для запам'ятовування, у підручниках уміщено *таблиці-вправи*. Вони також стосуються мовного матеріалу, однак вимагають від учнів умінь аналізувати інформацію, подану в таблиці, робити висновки й узагальнення з прочитаного та застосовувати одержану інформацію під час виконання вправ. Наприклад [3, с. 152]: Розгляньте таблицю. Які приголосні випадають у вказаних групах приголосних?

ГРУПИ ПРИГОЛОСНИХ, У ЯКИХ ВІДБУВАЄТЬСЯ СПРОЩЕННЯ	ПРИКЛАДИ
[здж]	Проїзний (проїзд)
[ждж]	Тижневий (тиждень)
[стж]	Корисний (користь)
[стл]	Щасливий (щастя)

Підручник О. Заболотного і В. Заболотного містить завдання, спрямовані на формування в учнів уміння співвідносити ілюстрації (несуцільні тексти) зі словесними текстами вправ, наприклад: «Прочитайте виразно вірш та розгляньте репродукцію картини К. Моне. Розкажіть, чим співвідносні ці два твори і чим різняться» [13, с. 46].

Отже, суцільні та несуцільні тексти зазначених підручників дають можливість формувати в учнів уміння читати їх. Окрім того, робота з цими текстами

може бути спрямована і на перевірку читацьких умінь – як на попередню, так і на поточну (проміжну). Хоча цілеспрямовану перевірку вмінь читати мовчки в аналізованих підручниках не передбачено.

Перевірку в учнів умінь читати суцільні тексти передбачено лише в підручниках О. Заболотного і В. Заболотного [12; 13]. Вони містять тексти для читання мовчки та низку відкритих і закритих запитань до них. Відкриті запитання стосуються перевірки вмінь визначати тему й основну думку прочитаного, адресата та мету висловлювання, структурні частини тексту (зачин, основну частину та кінцівку), уміння скласти план, ставити запитання за змістом прочитаного та давати на них відповіді, переглядати текст і швидко знаходити в ньому зазначені елементи, висловлювати власне ставлення до прочитаного. За допомогою закритих запитань до тексту пропонується перевіряти розуміння фактичного змісту, причинно-наслідкових зв'язків і значення слів.

Окрім підручників мови, нами було проаналізовано методичні посібники для вчителів [1; 2; 9; 10; 11; 14; 15; 16; 18; 19; 20]. Вони також містять суцільні та несущільні тексти й орієнтовані як на формування, так і на перевірку читацьких умінь. Суцільні тексти посібників, як і тексти підручників, дають можливість формувати в учнів уміння визначати тему та основну думку тексту, самостійно добирати заголовок, порівнювати його з авторським, зіставляти заголовок із темою чи основною думкою, ділити текст на частини та скласти план, визначати відоме й нове в тексті, знаходити ключові слова, розуміти фактичний зміст тексту, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, розуміти значення слів і виразів, формулювати запитання до тексту та давати на них відповіді, висловлювати власне ставлення й оцінювати прочитане, робити висновки. У несущільних текстах посібників закладено можливості для формування в учнів умінь читати інформацію, подану схематично (у вигляді таблиць, схем, алгоритмів), та робити висновки на основі прочитаного.

Аналіз вимірників, тобто матеріалів для контролю читацьких умінь, розміщених у методичних посібниках, свідчить, що тексти для читання та запитання до них спрямовані як на попередню, так і на підсумкову перевірку вмінь читати суцільні тексти. Деякі посібники містять матеріали для поточного (проміжного) контролю читацьких умінь [1; 15; 19].

Для попередньої та поточної (проміжної) перевірки вмінь читати мовчки у методичних посібниках для 5 класу пропонується тексти, до яких подано відкриті запитання, що потребують усної зв'язної відповіді. За допомогою запитань до тексту перевіряються такі вміння: розуміти фактичний зміст прочитаного [15; 19], визначати тему й головну думку тексту [19], тип і стиль мовлення [19], встановлювати причинно-наслідкові зв'язки [15].

У посібниках для 6 класу пропонується проводити попередню перевірку читацьких умінь учнів за допомогою відкритих запитань [14], а також закритих тестових завдань із вибором однієї правильної відповіді [1; 18; 20]. Аналіз вимірників свідчить, що завдання до текстів передбачають сформованість

умінь розуміти фактичний зміст прочитаного [1; 14; 18; 20], визначати тему тексту [1; 14; 18], розуміти значення слова [1; 18], вислову [18], виражально-зображувальних засобів [14], давати власну оцінку прочитаному [14], встановлювати причинно-наслідкові зв'язки [18; 20].

Для підсумкового контрольного читання мовчки у методичних посібниках для 5 і 6 класів подано тексти художнього або наукового стилів. Перевірка сформованості вмінь читати, як і під час поточної перевірки, здійснюється за допомогою відкритих запитань до тексту [14; 15] та закритих тестових завдань із вибором однієї правильної відповіді [1; 2; 9; 10; 11; 18; 19], а також тестів, які включають закриті та відкриті завдання [18; 20]. Варто зазначити, що завдання до текстів переважно стосуються розуміння фактичного змісту прочитаного. Окремі з них спрямовані на перевірку розуміння значення слів і виразів [1], уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки [1; 2; 9; 10; 11; 18], уміння визначати тему й головну думку тексту [1; 2; 18; 20]. З цього можна зробити висновок, що не всі завдання для підсумкової перевірки сформованості читацьких умінь учнів відповідають критеріям оцінювання навчальних досягнень з читання і тому не можуть слугувати вимірниками читацьких умінь учнів без певного коригування. Окрім того, поза контролем залишаються тексти, в яких інформацію представлено у вигляді схем, таблиць і алгоритмів.

Висновки. Отже, аналіз чинних підручників з української (рідної) мови для 5 і 6 класів та методичних посібників дає можливість зробити такі висновки:

1) підручники та методичні посібники містять такі типи текстів, як завдання-інструкції, правила, вправи, які за формою подання інформації є суцільними та несучільними;

2) уміщені в підручниках і посібниках тексти дають можливість формувати в учнів уміння читати їх, розуміти закладену в них інформацію та застосовувати одержані під час читання мовні знання на практиці;

3) у чинних підручниках (за винятком підручників О. Заболотного і В. Заболотного) відсутні матеріали, спеціально спрямовані на перевірку сформованості вмінь читати суцільні тексти; натомість такі тексти та запитання до них уміщено в методичних посібниках, однак не всі вони можуть слугувати вимірниками читацьких умінь (окремі з них потребують коригування);

4) несучільні тексти в підручниках і посібниках мають досить вагоме значення, однак перевірку вмінь читати їх ні в підручниках, ні в методичних посібниках не передбачено. Таким чином, актуальною є потреба розроблення вимірників для перевірки вмінь читати несучільні тексти.

Література

1. Глазова О. П. Уроки рідної мови в 6 класі: Орієнтов. календар.-темат. планує. Плани-конспекти уроків до підруч. «Рідна мова. 6 кл.». Тематичний контроль : посіб. для вчителя / О. П. Глазова, Ю. Б. Кузнецов. – К. : Вид-во «Освіта України», 2006. – 432 с.

2. Глазова О. П. Зошит для тематичного оцінювання навчальних досягнень з української мови. 5 клас : навч. посіб. для загальноосвіт. навч. закл. / О. П. Глазова. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 56 с.
3. Глазова О. П. Українська мова : підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. П. Глазова. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 272 с.
4. Глазова О. П. Українська мова : підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. П. Глазова. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2014. – 240 с.
5. Гудзик І. П. Розвиток навички читання : методичні рекомендації / І. П. Гудзик. – К. : Освіта, 1993. – 96 с.
6. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п/page2>
7. Єрмоленко С. Я. Українська мова : підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. / С. Я. Єрмоленко, В. Т. Сичова, М. Г. Жук. – К. : Грамота, 2014. – 272 с.
8. Єрмоленко С. Я. Українська мова : підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. / С. Я. Єрмоленко, В. Т. Сичова. – К. : Грамота, 2013. – 296 с.
9. Жовтобрюх В. Ф. Рідна мова. 6 клас : безкоштовний додаток до комплексного залікового зошита (для шкіл з українською мовою навчання) / В. Ф. Жовтобрюх. – Х. : Веста : Вид-во «Ранок», 2008. – 32 с.
10. Жовтобрюх В. Ф. Українська мова. 5 клас (для шкіл з українською мовою навчання) : універсальний комплект : контроль навчальних досягнень / В. Ф. Жовтобрюх. – Х. : Вид-во «Ранок», 2013. – 64 с.
11. Заболотний В. В. Українська мова та література. 5 кл. Тестовий контроль знань / В. В. Заболотний, О. В. Заболотний, Г. М. Склярова. – К. : Літера ЛТД, 2014. – 80 с.
12. Заболотний О. В. Українська мова : підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. В. Заболотний, В. В. Заболотний. – К. : Генеза, 2014. – 256 с.
13. Заболотний О. В. Українська мова. 5 клас : підруч. для загальноосвіт. навч. закл. / О. В. Заболотний, В. В. Заболотний. – К. : Генеза, 2013. – 256 с.
14. Ожигова О. В. Рідна мова. Книга для вчителя: календарне планування та розробки уроків. 6 клас / О. В. Ожигова. – К. : Грамота, 2007. – 288 с.
15. Ожигова О. В. Рідна мова. Книга для вчителя: календарне планування та розробки уроків. 5 клас / О. В. Ожигова. – К. : Грамота, 2005. – 272 с.
16. Усі уроки української мови. 5 клас. II семестр / Є. П. Голобородько, К. Ю. Голобородько, О. А. Павлик, С. В. Мунтян, І. А. Бондаренко. – Х. : Вид. група «Основа», 2013. – 270 с.
17. Хорошковська Т. П. Аналіз текстового матеріалу підручників з української мови для 5 і 6 класів з точки зору можливостей формування в учнів читацьких умінь / Т. П. Хорошковська // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / за наук. ред. акад. В. М. Мадзігона. – К., 2010. – Вип. 10. – С. 469–477.
18. Шабельник Т. М. Українська мова. 6 клас : розробки уроків (для шкіл з українською мовою навчання) / Т. М. Шабельник. – Х. : Вид-во «Ранок», 2014. – 336 с.
19. Шабельник Т. М. Рідна мова. 5 клас: плани-конспекти уроків / Т. М. Шабельник. – Харків : Видавництво «Ранок», 2009. – 336 с.
20. Шабельник Т. М. Рідна мова. 6 клас : плани-конспекти уроків / Т. М. Шабельник. – Харків : Вид-во «Ранок», 2009. – 320 с.

References

1. Hlazova O.P. Uroky ridnoyi movy v 6 klasi: Oriyentov. kalendar.-temat. planuv. Plany-konspekty urokiv do pidruch. «Ridna mova. 6 kl.». Tematychnyy kontrol' : posib. dlya vchytelya / O.P. Hlazova, Yu. B. Kuznetsov. – K. : Vydavnytstvo «Osvita Ukrainy», 2006. – 432 s.
2. Hlazova O.P. Zoshyt dlya tematychnoho otsynuyannya navchal'nykh dosyahnen' z ukrayins'koyi movy. 5 klas : navch. posib. dlya zahal'noosvit. navch. zakl. / O.P. Hlazova. – K. : Vydavnychyy dim «Osvita», 2013. – 56 s.
3. Hlazova O.P. Ukrayins'ka mova : pidruch. dlya 5 kl. zahal'noosvit. navch. zakl. / O.P. Hlazova. – K. : Vydavnychyy dim «Osvita», 2013. – 272 s.
4. Hlazova O.P. Ukrayins'ka mova : pidruch. dlya 6 kl. zahal'noosvit. navch. zakl. / O.P. Hlazova. – K. : Vydavnychyy dim «Osvita», 2014. – 240 s.
5. Gudzyk I.P. Rozvytok navychky chytannya : metodychni rekomendatsiyi / I.P. Gudzyk. – K. : Osvita, 1993. – 96 s.
6. Derzhavnyy standart bazovoyi i povnoyi zahal'noyi sered'noyi osvity [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p/page2>
7. Yermolenko S. Ya. Ukrayins'ka mova : pidruch. dlya 6 kl. zahal'noosvit. navch. zakl. / S. Ya. Yermolenko, V.T. Sychova, M.H. Zhuk. – K. : Hramota, 2014. – 272 s.
8. Yermolenko S. Ya. Ukrayins'ka mova : pidruch. dlya 5 kl. zahal'noosvit. navch. zakl. / S. Ya. Yermolenko, V.T. Sychova. – K. : Hramota, 2013. – 296 s.
9. Zhovtobryukh V.F. Ridna mova. 6 klas : Bezkoshtovnyy dodatok do kompleksnogo zalikovoho zoshyta (dlya shkil z ukrayins'koyu movoyu navchannya) / V.F. Zhovtobryukh. – Kh. : Vesta : Vyd-vo «Ranok», 2008. – 32 s.
10. Zhovtobryukh V.F. Ukrayins'ka mova. 5 klas (dlya shkil z ukrayins'koyu movoyu navchannya) : universal'nyy komplekt : kontrol' navchal'nykh dosyahnen' / V.F. Zhovtobryukh. – Kh. : Vyd-vo «Ranok», 2013. – 64 s.
11. Zabolotnyy V.V. Ukrayins'ka mova ta literatura. 5 kl. Testovyy kontrol' znan' / V.V. Zabolotnyy, O.V. Zabolotnyy, H.M. Sklyarova. – K. : Litera LTD, 2014. – 80 s.
12. Zabolotnyy O.V. Ukrayins'ka mova : pidruch. dlya 6 kl. zahal'noosvit. navch. zakl. / O.V. Zabolotnyy, V.V. Zabolotnyy. – K. : Heneza, 2014. – 256 s.
13. Zabolotnyy O.V. Ukrayins'ka mova. 5 klas : pidruch. dlya zahal'noosvit. navch. zakl. / O.V. Zabolotnyy, V.V. Zabolotnyy. – K. : Heneza, 2013. – 256 s.
14. Ozhyhova O.V. Ridna mova. Knyha dlya vchytelya : kalendarne planuvannya ta rozrobky urokiv. 6 klas / O.V. Ozhyhova. – K. : Hramota, 2007. – 288 s.
15. Ozhyhova O.V. Ridna mova. Knyha dlya vchytelya : kalendarne planuvannya ta rozrobky urokiv. 5 klas / O.V. Ozhyhova. – K. : Hramota, 2005. – 272 s.
16. Usi uroky ukrayins'koyi movy. 5 klas. II semestr / Ye. P. Holoborod'ko, K. Yu. Holoborod'ko, O.A. Pavlyk, S.V. Muntyan, I.A. Bondarenko. – Kh. : Vyd. hrupa «Osnova», 2013. – 270 s.
17. Khoroshkovs'ka T.P. Analiz tekstovoho materialu pidruchnykiv z ukrayins'koyi movy dlya 5 i 6 klasiv z tochky zoru mozhlyvostey formuvannya v uchniv chytats'kykh umin' / T.P. Khoroshkovs'ka // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats' / za nauk. red. akad. V.M. Madzihona. – K., 2010. – Vyp. 10. – S. 469–477.
18. Shabel'nyk T.M. Ukrayins'ka mova. 6 klas : rozrobky urokiv (dlya shkil z ukrayins'koyu movoyu navchannya) / T.M. Shabel'nyk. – Kh. : Vyd-vo «Ranok», 2014. – 336 s.
19. Shabel'nyk T.M. Ridna mova. 5 klas : plany-konspekty urokiv / T.M. Shabel'nyk. – Kharkiv : Vyd-vo «Ranok», 2009. – 336 s.

Хорошковская Т. П.

ТЕКСТЫ УЧЕБНИКОВ И МЕТОДИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ ПО УКРАИНСКОМУ (РОДНОМУ) ЯЗЫКУ ДЛЯ 5 И 6 КЛАССОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И КОНТРОЛЯ ЧИТАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

Статья посвящена анализу текстов действующих учебников и методических пособий по украинскому (родному) языку для 5 и 6 классов как средства формирования и контроля читательских умений учащихся. В данной работе определены типы текстов, которые дают возможность формировать у школьников умение читать молча и понимать заложенную в них информацию, а также применять полученные во время чтения знания на практике; приведены примеры этих текстов. Определены читательские умения, которые могут быть сформированы у учащихся на основе указанных текстов. Проанализированы измерители, то есть материалы для контроля читательских умений, в действующих учебниках и пособиях к ним.

Ключевые слова: ученики 5 и 6 классов, учебник, методическое пособие, типы текстов, сплошной и несплошной тексты, формирование, контроль, читательские умения, измерители.

Khoroshkovska T.

TEXT MATTERS OF COURSEBOOKS AND METHODOLOGICAL MANUALS OF UKRAINIAN (NATIVE) LANGUAGE FOR 5TH AND 6TH GRADES AS A MEANS OF FORMING AND CONTROL OF STUDENTS' READING SKILLS

The article analyzes text matters of current coursebooks and methodological manuals of Ukrainian (native) language for the 5th and 6th grades as a means of forming and control of students' reading skills. In this work it is denoted some types of texts that allow students to read in silence and understand the information that had been put into them, and also practice all gained knowledge while reading. Thus, there are separated some task instructions, rules and exercises that by means of feeding the information are continuous (verbal) and non-continuous (containing tables, charts, algorithms). Some examples of these text matters are given here. Some reading skills that can be formed in students based on mentioned text matters of coursebooks and methodological manuals are determined. Gauges are analyzed here i.e materials for control of reading skills fitted into current coursebooks and manuals. It is specified what kinds of reading skills they are directed to check. It is concluded the reasonability of using mentioned gauges.

Keywords: students of the 5th and 6th grades, coursebook, methodological manual, types of texts, continuous and non-continuous texts, forming, control, reading skills, gauges.

ПИСЕМНІ ДЖЕРЕЛА В ПІДРУЧНИКУ З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ ДЛЯ ДЕСЯТИКЛАСНИКІВ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНОГО НАПРЯМУ

*А. В. Чемерис,
здобувач Інституту педагогіки НАПН України*

У статті аналізується підручник з історії України для профільних класів суспільно-гуманітарного напрямку з позицій використання писемних історичних джерел та методів роботи з ними. У старшій школі у профільних класах суспільно-гуманітарного напрямку вивчення історії України має сприяти формуванню власної позиції в учнів, важливу роль у цьому процесі має бути відведено аналізу писемних історичних джерел. Тому в статті на окремих прикладах показано переваги та недоліки підручника з точки зору наведених писемних історичних джерел, проаналізовано методичний апарат, запропонований авторами для роботи з писемними історичними джерелами.

Підручник для учнів профільних класів суспільно-гуманітарного напрямку з історії України має містити навчальну інформацію, що реалізує як зміст предмета, так й історичні джерела та комплекс запитань і пізнавальних завдань, що дозволять учням сформулювати власну позицію стосовно вивченого матеріалу.

Ключові слова: *писемні історичні джерела, історія України, шкільний підручник.*

Постановка проблеми. Згідно із Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти, метою вивчення історії України є формування всебічно розвиненої особистості з критичним мисленням, здатної адаптуватися в швидкозмінюваному світі. Навчання учнів профільних класів суспільно-гуманітарного напрямку старшої школи має забезпечувати як опанування ними фактів, подій та персоналій, так і розвивати їхні вміння аналізувати інформацію, формулювати власну думку, критично оцінювати навчальний матеріал тощо. Отже, організація навчання учнів профільних класів на уроках з історії України має включати роботу з писемними історичними джерелами, коли учні за допомогою набутих ключових і галузевих компетентностей можуть оцінювати та аналізувати першоджерела [1].

Навчання учнів профільних класів суспільно-гуманітарного напрямку історії України має забезпечувати отримання та засвоєння ними системних знань про головні події, явища та тенденції в історії України; визначення, відбір і використання в процесі пошуку інформації про минуле різних видів історичних джерел, у тому числі писемних; уміння представляти обґрунтовані та структуровані знання з історії, власне розуміння історії з використанням

відповідного понятійного апарату, виважено розглядати контраверсійні та суперечливі теми, аргументувати власну думку тощо.

Як зазначає О. Пометун [4], шкільний підручник досі залишається найважливішим засобом навчання учнів. Якщо такий підручник призначений для навчання учнів профільних класів суспільно-гуманітарного напрямку, то він має містити не лише інформаційний складник, орієнтований на механічне запам'ятовування учнями історичних явищ, подій, процесів, а й значна увага має бути зосереджена на роботі учнів із історичними джерелами, у тому числі й писемними.

Під час розроблення методичних підходів до роботи учнів із документами в навчанні історії України чільне місце посідає аналіз підручників з історії України для учнів профільних класів суспільно-гуманітарного напрямку. Тому заявлена тематика статті набуває актуальності.

Нині у масовій практиці загальноосвітніх навчальних закладів спостерігається проблема відсутності підручника, що повною мірою відповідав би вимогам чинної програми з історії України для профільних класів суспільно-гуманітарного напрямку. Як свідчить проведене нами опитування вчителів, більшість із них використовують у навчанні підручники, які видані державним коштом у 2010–2011 рр. та орієнтовані на програму 12-річної середньої школи. Вчителі зазвичай працюють на уроках із тими підручниками, що планово отримані школами та знаходяться на балансі шкільних бібліотек.

Аналіз останніх наукових досліджень. Аналіз наукової педагогічної та методичної літератури свідчить, що питання дослідження підручників із історії України наразі є актуальним. Зазначеній проблематиці присвячені праці багатьох дослідників, зокрема окремі аспекти аналізу шкільних підручників з історії розкриваються в роботах Б. Андрусишина, К. Баханова, В. П. Беспалька, Л. Бущик, В. Власова, Ш. Ганеліна, А. Н. Гірняка, Н. Гупана, Л. Кулікової, Т. Ладиченко, Ю. Малієнко, П. Мороза, О. Пометун, О. Савченко, І. Смагіна, В. Степанкова, О. Удада, Г. Фреймана, С. Шаповаленка та інших. У цих працях розглядаються питання теорії підручникотворення, методики використання підручників у навчальному процесі, акцентується увага на диференційному підході у методичному апараті шкільних підручників тощо.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз підручника з історії України для учнів профільних класів суспільно-гуманітарного напрямку старшої школи з позицій наявності писемних історичних джерел та можливості роботи учнів із ними.

Виклад основного матеріалу. Особливо важливою для формування предметної компетентності учнів профільних класів суспільно-гуманітарного напрямку, які поглиблено вивчають історію України, залишається робота з писемними історичними джерелами. Адже це дає можливість проаналізувати історичну подію чи явище різносторонньо, сформулювати власну думку чи позицію щодо них, висловити власне ставлення до історичних подій, що вивчаються.

Для аналізу потенціалу підручника щодо формування вмій учнів роботи з писемними історичними джерелами та навичок критичного мислення нами обрано підручник для учнів 10 класу Ф. Турченка «Історія України» (профільний рівень) [6]. Зазначений курс історії України охоплює період з 1900 по 1920 роки. Варто зазначити, що підручник Ф. Турченка – єдиний нині доступний для українського вчителя підручник профільного рівня.

Загальне ознайомлення зі структурою підручника виявило, що, окрім основної змістовної частини, він містить такі рубрики, як «Згадайте», «Поміркуйте», «Творче завдання», «Підсумки й узагальнення», «Перевірте себе». Потенційно важливими для учнів профільних класів з огляду на компетентнісний підхід до навчання історії нам видаються завдання під рубрикою «Документи».

У результаті проведеного нами аналізу підручника встановлено, що в 67 параграфах навчальної книги в рубриці «Документи» автором подано 73 писемних джерела, серед яких більшу частину становлять документи внутрішньополітичного характеру (24 документи) – це програми партій, маніфести, політичні промови; значна частина документів належить до наукових праць (23 текстові фрагменти), зокрема це наукові дослідження істориків проблем названого історичного періоду, а також дослідження істориків-сучасників, що є першоджерелами. У підручнику представлено 11 писемних джерел, що є документами особистого характеру (свідчення очевидців-учасників подій), вміщено фрагменти періодичних видань (4 документи) та 1 фрагмент літературного твору Я. Гашека «Пригоди бравого вояка Швейка». Особливістю курсу історії України початку ХХ століття є те, що твори істориків і письменників зазначеного періоду описують події тих років, тому їх можна використовувати як першоджерела (наприклад, це твори І. Франка, С. Петлюри, Д. Дорошенка та ін.).

Коротко зупинимося на характеристичі можливостей підручника в організації роботи учнів із писемними джерелами.

По-перше, попри значний масив представлених у підручнику документів, вони здебільшого виступають лише джерелом певної інформації за темою, розширюють чи ілюструють інформацію, подану в основному тексті параграфа. За такого підходу їм відводиться другорядна роль, а робота учнів з ними почасти є необов'язковою.

По-друге, вміщені у підручнику писемні історичні джерела не супроводжуються постановкою до них пізнавальних запитань чи завдань, а тому робота учнів із ними не спрямовуватиметься на критичний аналіз їхнього змісту та співвіднесення позиції автора (авторів) документу із позицією автора підручника. Після наведених писемних історичних джерел часто розміщені запитання, зокрема 40 рубрик на 67 параграфів.

Однак, і це є третьою особливістю, виконання завдань під рубрикою «Запитання і завдання» передбачає обов'язкове опрацювання учнями змісту параграфа підручника, що, на нашу думку, є малоефективним. Такі завдання

непоодинокі у підручнику, вони зустрічаються після шести документів. Наприклад: на С. 53 до першого документа *«Про участь Олександра Коваленка в повстанні на панцернику «Потемкін»: Використовуючи матеріал параграфа і сюжет статті Бориса Мартоса, дайте оцінку ролі П. Матюшенка і О. Коваленка в повстанні на панцернику «Потемкін»»*; на С. 176: *«Враховуючи матеріали, наведені у даному і попередньому параграфах, прокоментуйте думку В. Липинського про необхідність національної єдності в умовах революції»* тощо.

По-четверте, запитання до писемних історичних джерел у підручнику мають здебільшого репродуктивний характер: вони спрямовані на вибірковий переказ учнем тексту чи виокремлення певної історичної інформації з тексту. Наприклад, завдання на С. 83 *«1. Розкрийте зміст вислову «Галичина – український П'ємонт»»* передбачає цитування тексту документа; це ж запитання повторюється на С. 126, але вже як завдання «пригадати».

По-п'яте, у чотирьох параграфах, присвячених узагальненню вивченого матеріалу, взагалі відсутні завдання для учнів щодо роботи з писемними історичними джерелами.

Названі вище особливості підручника Ф. Турченка *«Історія України»* (профільний рівень) зараховано нами до його слабких сторін. Адже опрацювання документів залишається методом, при застосуванні якого досягається ефективно опанування учнем основних положень будь-якої теми навчальної програми.

Якісно іншими з точки зору розвитку історичної предметної компетентності учнів є пізнавальні завдання з творчим продовженням (наприклад, на С. 37: *Використовуючи матеріал підручника і фрагменти документів 1 і 2, підготуйте історичне есе [на задану тему]*) чи завдання, що передбачають багатоперспективний підхід у роботі з писемним історичним джерелом, закликають учня аналізувати джерело, давати оцінку історичним особам (наприклад, на С. 53 до історичного документа щодо єврейських погромів знаходимо такі запитання: *«1. Якими моральними принципами керувалися люди, які, подібно М. Заньковецькій, ставали на шляху погромників? 2. Про які мотиви участі в погромах деяких їх учасників свідчать слова автора?»*).

В окремих темах підручника подано контрверсійні історичні документи, тобто такі, що містять різні оцінки одного й того ж історичного явища чи події. Так, у документі на С. 73 наведено цитати цензора С. Щоголева і письменника С. Васильченка щодо ролі української мови в суспільному житті України початку ХХ століття, а на С. 152 вміщено фрагменти промови П. Мілюкова на VII з'їзді Партії народної свободи (кадетської) 10–11 травня 1917 р. та відозви Центральної Ради *«До українського народу»*, які подають різне бачення проблеми розв'язання національного питання в роки Української революції. Зазначимо, що саме такий підбір історичних документів якнайкраще надає можливість учням самостійно формулювати власну оцінку тієї чи іншої події історичної епохи, що вивчається. Адже така організація навчання історії,

коли учням подаються різноманітні перспективи, що стосуються одних і тих самих історичних процесів і тенденцій, уможлиблює уникнення нав'язування учням точки зору автора підручника та формує їхнє вміння самостійного аналізу писемного історичного джерела. Безумовно, такий підхід є сильною стороною будь-якого підручника з курсу історії для учнів.

Ефективність роботи учнів із писемними історичними джерелами залежить не лише від підбору відповідних документів і формулювання до них пізнавальних завдань, а й від опанування учнями способів їх опрацювання. Оскільки, згідно з чинними навчальними програмами з історії, ознайомлення учнів з історичними документами починається з пропедевтичного курсу історії України в 5-му класі, то у старшій школі, особливо в профільних класах суспільно-гуманітарного напрямку, учні повинні вже добре вміти працювати з писемними історичними джерелами. Для ефективної роботи з джерелом необхідно виробити алгоритм аналізу історичного документа, що дозволить максимально використати можливості зазначеного методу навчання історії.

У навчанні учнів профільних класів історії України можна використовувати алгоритм роботи з писемним джерелом, розроблений О. Пометун, що передбачає такі етапи:

1) ідентифікація документа: де і коли створений? Хто автор? До якого виду документів належить?

2) історико-логічний: про що, кого йдеться в тексті? Що саме говорить?

3) аксіологічний: на які суспільні чи особистісні цінності вказує чи спирається документ?

4) критичний: чи об'єктивна інформація? Чи можна довіряти цьому документу?

5) праксеологічний: як використати документ у вивченні цієї теми? Чим він корисний? [5].

Для ілюстрації застосування такого покрокового аналізу документа проаналізуємо вміщений у підручнику з історії України Ф. Турченка на С. 172 документ «М. О. Скрипник про вплив на населення України національних партій» [6]:

«Взагалі інтелігенція, особливо селянська дрібна інтелігенція, а також селянство і міщанство й досить широкі верстви навіть робочих – вся ця більшість місцевого населення України з перших же кроків революції була під всезростаючим впливом різних партій соціал-патріотизму української фарби ... Національне пригнічення, проведене жорстокою політикою царату, сприяло тому, щоб боротьба класів на Україні на перших же роках одяглася в шати національного питання, приймала лозунги національної культури, національної автономії і навіть національної незалежності. Попередня довголітня вперта праця прихильників українського національного руху виробила досить значну і міцну кількість представників цього руху, захопивши національним питанням досить широкі верстви населення».

Скрипник М. Начерк історії пролетарської революції на Україні // Червоний шлях. – 1923. – № 1. – С. 91

Короткий аналіз цього документа за поданим алгоритмом може виглядати приблизно так:

1) Документ опубліковано в радянському журналі «Червоний шлях» 1923 року в УСРР. Автором документа є більшовик, народний комісар юстиції та генеральний прокурор УСРР Микола Скрипник, який був одним з ініціаторів проведення політики українізації в Україні.

2) У документі йдеться про політичні настрої в Україні в роки революції, про охоплення «національним питанням» широких верств населення, формування «соціал-патріотизму української фарби» під впливом партій, що виступають за національно-культурну автономію і навіть національну незалежність.

3) Автор засвідчує високу національну свідомість учасників національного руху, формування національного опору, викликаного жорсткою політикою царату.

4) Інформація документа цілком об'єктивна, оскільки Микола Скрипник, як послідовний більшовик-ленінець, хоч і був непримиренний до ворогів радянської влади, у тому числі й до української інтелігенції, але постійно наголошував на самостійності української культури та її незалежності від російської, визнаючи «головною небезпекою» для української культури великодержавний російський шовінізм.

5) Свічення М. Скрипника можна використовувати у вивченні теми «Українська революція», оскільки це документ особистого характеру – свідчення очевидця-учасника подій. Окрім того, цей документ формує уявлення про настрої, які панували в українському суспільстві у 1917 році.

Відзначимо, що такий порядок роботи учнів з писемним історичним джерелом на уроках і під час виконання домашнього завдання дозволить їм отримати від роботи з документом максимальну інформацію стосовно історичної події, процесу, особистості та забезпечить його багаторівневий аналіз.

У підручнику Ф. Турченка в рубриці «Документи» для опрацювання учнями представлено лише писемні текстові джерела, завдань для роботи з джерелами інших типів не подано. На нашу думку, у сучасному підручнику з історії України, особливо профільного рівня, потрібно мати завдання, які формуються таким чином, щоб спонукати учнів до самостійного пошуку відповідей на ґрунті аналізу різних джерел, порівнянь та зіставлень різних точок зору. Адже чим більше учень опрацьовує джерела, що ілюструють те чи інше історичне явище, тим частіше перед ним виникатиме власний шлях розв'язання даної проблеми, він формуватиме власний погляд на складний історичний процес [3]. Окрім того, вміння визначити, відібрати та використати інформацію про минуле з різних видів історичних джерел (у тому числі текстових, візуальних та усних), артефактів, об'єктів навколишнього історичного середовища є обов'язковими компетентностями, чого вимагає Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [1]. Таким чином, одним із важливих завдань учителя історії залишається навчити учнів роботі з історичним джерелом.

Прикладом ефективного використання різноманітних типів джерел у навчанні учнів може бути навчальний посібник «Історія епохи очима людини. Україна та Європа в 1900–1939 рр.» [2]. На початку названого посібника вміщено детальні вказівки (алгоритми) роботи з певним джерелом: фотографією (С. 8), статистичними матеріалами (діаграмами, таблицями [С. 13–15]), картою (С. 19), текстовими джерелами, до яких авторами зараховано такі, як «погляд очевидця», «свідчення учасника подій», «газетне повідомлення», «погляд дослідника», «офіційний документ» (С. 22–23) [2].

Висновки. Таким чином, навчання учнів профільних класів суспільно-гуманітарного профілю історії України має бути спрямоване на формування предметних умінь та навичок аналізу писемних історичних джерел, формування власної позиції та критичного оцінювання поданої в них інформації, практичного застосування набутих знань та вмінь тощо.

Значна роль у виконанні цього завдання належить підручнику як засобу навчання предмета. Як уже зазначалося, підручник Ф. Турченка – єдиний підручник профільного рівня, і тому автору у другому його виданні є доцільним удосконалити методологічну структуру та джерельну базу. Оскільки їх відсутність лягає важким тягарем на плечі учителя, якому необхідно формувати всі історичні компетентності учнів, що вимагає сучасна навчальна програма з історії України, а не завжди є відкритий доступ до потрібної інформації.

Проведений нами аналіз чинного підручника з історії України (профільний рівень) засвідчив, що хоча писемним історичним документам в навчанні учнів профільних класів суспільно-гуманітарного напрямку історії України в старшій школі відводиться значна роль, однак наразі залишається проблемою удосконалення системи підбору історичних документів, урізноманітнення методів роботи з ними та опанування учнями алгоритму їх аналізу.

Саме на розв'язання означених питань мають спрямовуватися зусилля авторських колективів зі створення нових підручників з історії України відповідно до чинного Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, підвалинами якого є компетентнісний, особистісноорієнтований та діяльнісний підходи до навчання учнів.

Література

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show>
2. Історія епохи очима людини. Україна та Європа у 1900–1939 роках : навч. посібн. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Ю. Комаров, В. Мисан, А. Осмоловський та ін. – К. : Генеза, 2004. – 256 с.
3. Мисан В. Особливості роботи з текстовими історичними джерелами / В. Мисан // Сучасні підходи до історичної освіти : методичний додаток до навчального посібника «Історія епохи очима людини. Україна та Європа в 1900-1939 рр.» / уклад. І. Костюк, П. Кендзьор. – Львів : НВФ «Українські технології», 2004. – С. 68–77
4. Пометун О. Методика роботи з підручником на уроках історії України в 10 класі / О. Пометун // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – К., 2011. – № 1. – С. 5–10.

5. Пометун О.І. Шкільний підручник нового покоління з історії, який він? / О.І. Пометун // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / ред. кол., головн. ред. В.М. Мадзигон ; наук. ред. О.М. Топузов. – К. : Пед. думка, 2011. – Вип. 11. – 800 с. – С. 477–484.

6. Турченко Ф.Г. Історія України 10 клас. Профільний рівень : підруч. для загальноосвіт. навч. закл. / Ф.Г. Турченко. – К. : Генеза, 2010. – 304 с.

References

1. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show>

2. Istoriiia epokhy ochyma liudyny. Ukraina ta Yevropa u 1900–1939 rokakh : navch. posibn. dlia 10 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. / Yu. Komarov, V. Mysan, A. Osmolovskiy ta in. – K. : Heneza, 2004. – 256 s.

3. Mysan V. Osoblyvosti roboty z tekstovymy istorychnymy dzhherelamy / V. Mysan // Suchasni pidkhydy do istorychnoi osvity. Metodychnyi dodatok do navchalnoho posibnyka «Istoriiia epokhy ochyma liudyny. Ukraina ta Yevropa v 1900–1939 rr.» / [uklad. I. Kostiuk, P. Kendzor]. – Lviv : NVF «Ukrainski tekhnolohii», 2004. – S. 68–77.

4. Pometun O. Metodyka roboty z pidruchnykom na urokakh istorii Ukrainy v 10 klasi / O. Pometun // Istoriiia i suspilstvoznavstvo v shkolakh Ukrainy: teoriia ta metodyka navchannia. – K., 2011. – № 1. – S. 5–10.

5. Pometun O.І. Shkilnyi pidruchnyk novoho pokolinnia z istorii, yakyi vin? / O.І. Pometun // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol., holovn. red. V.М. Madzihon ; nauk. red. О.М. Topuzov]. – К. : Ped. dumka, 2011. – Vyp. 11. – 800 s. – S. 477–484.

6. Turchenko F. H. Istoriiia Ukrainy 10 klas. Profilnyi riven : pidruch. dlia zahalnoosvit. navch. zakl. / F. H. Turchenko. – K. : Heneza, 2010. – 304 s.

Чемерис А. В.

ПИСЬМЕННЫЕ ИСТОЧНИКИ В УЧЕБНИКЕ ИСТОРИИ УКРАИНЫ ДЛЯ ДЕСЯТИКЛАССНИКОВ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ ОБЩЕСТВЕННО-ГУМАНИТАРНОГО НАПРАВЛЕНИЯ

В статье анализируется учебник по истории Украины для профильных классов общественно-гуманитарного направления с позиций использования письменных исторических источников и методов работы с ними. В старшей школе профильных классов общественно-гуманитарного направления изучение истории Украины должно способствовать формированию в учеников собственной позиции, важную роль в этом процессе должна быть отведена анализу письменных исторических источников. Поэтому в статье на отдельных примерах показаны преимущества и недостатки учебника с точки зрения приведенных письменных исторических источников, проанализировано методический аппарат, предложенный автором для работы с ними.

Учебник для учащихся профильных классов общественно-гуманитарного направления по истории Украины должен содержать учебную информацию, которая реализует как содержание предмета, так и исторические источники, а также комплекс вопросов и познавательных задач, которые позволят

ученикам сформулировать собственную позицию касательно изученного материала.

Ключевые слова: письменные исторические источники, история Украины, школьный учебник.

Chemerys A.

THE WRITTEN SOURCES IN THE TEXTBOOK ON THE HISTORY OF UKRAINE FOR THE TENTH-FORM PUPILS OF PROFILE-ORIENTED FORMS OF SOCIAL AND HUMANISTIC DIRECTION

There is an analysis performed in the article concerning of the textbook on the history of Ukraine for the profile-oriented forms of social and humanistic direction from the position of the written historical sources using and the methods of work with these sources. Therefore in articles described on specific examples of the advantages and disadvantages of textbook with written historical sources and analyzed methodological apparatus of work with written historical sources proposed by the authors.

The textbook on the history of Ukraine for the profile-oriented forms must contain the materials for opening the essence of subject as well as the historical documents and set of questions to help the pupils in realization of the own position formation concerning of studied material. In the article presented and classified documents from textbook and shown successful creative nature of the task, what is calling the student to analyze and evaluate the sources of historical events and less successful examples of written historical sources that are have reproductive in nature and have mandatory study textbook paragraph. To illustrate effectively with written historical sources analyzed one document with algorithm developed O. Pometun.

The article also provides a brief analysis of alternative textbook «History of the era through the eyes of man. Ukraine and Europe in 1900–1939» what provides benefits that are effective in teaching students specialized classes of social and humanities high school.

Keywords: written historical sources, history of Ukraine, textbook for school.

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ СТВОРЕННЯ ПІДРУЧНИКА З ТЕОРЕТИЧНОЇ ДИСЦИПЛІНИ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Г. Д. Швець,

кандидат філологічних наук, доцент

У статті розглянуто проблему створення підручників і навчальних посібників з теоретичних дисциплін для іноземних студентів-філологів. Наголошено на необхідності врахування специфіки адресата: певний рівень володіння мовою, можливий різнорівневий склад груп, реальні комунікативні потреби іноземних студентів.

Ключові слова: *підручник, навчальний посібник, іноземні студенти, навички наукового мовлення, функціонально-комунікативна спрямованість.*

Постановка проблеми. Навчання іноземних студентів – один із важливих напрямів розбудови системи сучасної української освіти в умовах глобалізації. Серед актуальних проблем цієї царини (організаційних, правових, матеріально-технічних, психолого-педагогічних, методичних) увагу науковців-лінгводидактів і викладачів-практиків привертає проблема розроблення навчально-методичного забезпечення навчального процесу студентів-іноземців. Незважаючи на те, що наразі створено чимало різноаспектних навчальних книг для іноземців (підручники з практичного курсу української (російської) мови для студентів різних рівнів володіння мовою; посібники з розвитку певних видів мовленнєвої діяльності; посібники з розвитку фахового мовлення іноземних студентів різних спеціальностей; видання країнознавчого характеру тощо), потреба в осмисленні лінгводидактичних засад сучасного підручника, у якому б актуалізувалися новітні підходи до навчання інокомунікантів, залишається актуальною.

Аналіз літератури з проблеми дослідження. Пошуки лінгвістів та методистів зосереджені переважно в напрямку визначення принципів і лінгводидактичної стратегії створення навчальних матеріалів для іноземних студентів з мови навчання. Так, Н. Ушакова обґрунтовує методичну модель підручника з мови навчання іноземців (російської), утворену багатоаспектними модулями, що реалізують вимоги акмеологічного, компетентнісного, освітнього, особистісно орієнтованого, стратегічного, комунікативно-когнітивного, міжкультурного та інших аспектів [6]; І. Ключковська пропонує концепцію інтегративного підручника з української мови як іноземної [3]; Л. Паламар аналізує основні для укладання підручника з української мови як іноземної принципи в межах комунікативно-діяльнісного підходу до навчання: функційно-комунікативний, логіко-семантичний, наступності, наочності, урахування національних особливостей студентів [4]; О. Синчак наголошує на важливос-

ті дискурс-аналізу як методологічного базису для розроблення підручника з української мови як іноземної [5]; М. Шевченко презентує комунікативну стратегію створення навчальних матеріалів з української мови як іноземної на рівні С1 [7] тощо. Окрім того, чимало досліджень присвячено проблемі мовної підготовки студентів-іноземців різних спеціальностей і створення відповідних навчальних матеріалів (зі спеціальних дисциплін на етапі пропедевтичного навчання чи з української мови основного етапу навчання) для студентів медико-біологічного профілю (Т. Алексєнко, Л. Асоян, Л. Васецька, О. Комарова, Т. Манівська, Т. Табенська, Т. Тарасова, В. Троїцька, В. Хейлік, Т. Цареградська), економічного (О. Єгорова, Н. Піротті, І. Черненко), інженерно-технічного (О. Качала, З. Куньч, М. Процик), філологічного (Б. Сокіл, В. Тарасенко, Г. Швець, М. Шевченко), психологічного (Н. Скиба), художнього (С. Варава, В. Груцяк) тощо. Водночас констатуємо відсутність наукових розвідок, сконцентрованих на проблемі створення навчально-методичних матеріалів із певних теоретичних дисциплін, орієнтованих на іноземних студентів основного етапу навчання. На наш погляд, цю ситуацію можна пояснити наступними причинами. По-перше, метою навчання іноземних студентів в умовах підготовчих відділень (факультетів) є формування комунікативної компетентності на рівні, достатньому для оволодіння обраною спеціальністю в українських вищих навчальних закладах, тобто з використанням підручників, орієнтованих на носіїв мови. Однак на практиці досить часто виявляється, що іноземні студенти перших курсів не готові сприймати складну наукову інформацію як в усній формі (на лекціях), так і в письмовій (з підручників, монографій, статей тощо). Саме тому заняття з практичного курсу української (російської) мови як іноземної на основних факультетах мають переважно компенсаторний характер: коментоване читання текстів за спеціальністю, виконання завдань, спрямованих на оволодіння термінологією, лексико-граматичними конструкціями наукового стилю тощо – усе це покликане допомогти іноземцеві засвоювати фаховий науковий матеріал на належному рівні. По-друге, іноземні студенти зазвичай не є цільовою аудиторією для викладача-предметника: зрозуміло, що для одного-декількох іноземців у студентській групі недоцільно розроблювати спеціальні навчальні матеріали. Якщо ж іноземці навчаються в окремих групах, створення підручників та посібників, які б максимально враховували специфіку засвоєння матеріалу не носіями мови, є край важливим. Актуальною постає ця проблема у випадку навчання іноземних філологів за спеціальностями «Українська мова та література, переклад», «Російська мова та література, переклад»: в Інституті філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, наприклад, іноземці здобувають вищу освіту за вказаними спеціальностями в окремих групах, що передбачає створення відповідного навчально-методичного забезпечення.

Формулювання цілей статті і постановка завдань. Метою пропонованої розвідки є обґрунтування лінгводидактичних засад створення навчальної

літератури з лінгвістичних теоретичних дисциплін для іноземних студентів на прикладі посібників з курсів «Вступ до перекладознавства» [8] та «Сучасна українська мова. Синтаксис» [1; 2].

Виклад основного матеріалу. Найголовнішим завданням у створенні орієнтованих на іноземців навчальних матеріалів є методично виважене поєднання принципів науковості та доступності. Так, посібник із дисципліни «Вступ до перекладознавства» було створено з урахуванням недостатнього рівня розвитку навичок наукового мовлення іноземних студентів другого курсу. На цьому етапі студенти-іноземці вже вміють працювати з текстами наукового стилю, слухати й записувати лекції: вироблення відповідних навичок та вмін є метою дисципліни «Коментоване читання наукових текстів» (перший курс), яка готує студентів до вивчення теоретичних дисциплін загального і часткового мовознавства. Однак рівень сформованості згаданих навичок все ще є недостатнім для того, щоб рекомендувати іноземцям сучасні російськомовні й україномовні підручники з основ теорії перекладу та пропонувати їм вивчення вступу до перекладознавства в обсязі й формі, які апробовані в роботі з вітчизняними слухачами. Необхідно взяти до уваги, що українські студенти слухають цей курс рідною мовою. Саме це уможливило використання таких форм роботи, як написання рефератів із перекладознавчої проблематики, інтенсивне опрацювання першоджерел, виступи з повідомленнями за тематикою курсу тощо. Робота з іншомовним контингентом, звичайно, потребує іншого підходу. Відповідно до мети дисципліни (підготовка іншомовних студентів до слухання спеціальних теоретичних дисциплін поглибленого курсу загальної та часткової теорії перекладу і до практичної перекладацької діяльності) визначаємо такі завдання: сформувати у студентів професійне уявлення про переклад, характер і специфіку цієї міжмовної діяльності; ознайомити другокурсників з історією виникнення та розвитку перекладознавства, системою його галузей, місцем теорії перекладу серед інших лінгвістичних дисциплін, основними положеннями перекладознавства; схарактеризувати особливості різних видів перекладу; окреслити лексичні, граматичні та стилістичні проблеми перекладу та систему перекладацьких трансформацій; дати уявлення про етапи перекладацької стратегії, причини й типи перекладацьких помилок; розвивати навички наукового мовлення на перекладознавчому матеріалі; розширити активний і пасивний лексичний запас у сфері фахового мовлення іноземних студентів-філологів. Навчальний посібник «Вступ до перекладознавства» [8] покликаний вирішити ці завдання: у книзі стисло схарактеризовано основи теорії перекладу мовою майбутньої спеціальності студентів (російською), що визначає такі особливості навчального видання, як доступна форма викладу, пояснення деяких загальнонаукових і філологічних термінів, коментування окремих, ще не вивчених іноземцями, лінгвістичних тем (граматична система мови, стилі мовлення, жанри літератури), використання ілюстративних схем і таблиць. Усе це покликано полегшити засвоєння матеріалу й запобігти можливим лінгвістичним

та екстралінгвістичним труднощам в опануванні іноземцями російськомовної теорії перекладу.

Головне завдання навчального посібника «Сучасна українська мова. Синтаксис» [1] – сформувати в іноземних студентів цілісне уявлення про синтаксис як важливу складову граматики української мови – визначило відбір тем і характер подання теоретичного матеріалу. Для вивчення іншомовними студентами були виокремлені такі розділи синтаксису, як «Словосполучення», «Синтаксис простого речення», «Синтаксис складного речення», «Складне синтаксичне ціле і текст», «Пряма та непряма мова». Оскільки посібник адресовано іншомовним студентам четвертого курсу (середній сертифікаційний рівень володіння українською мовою), виклад теоретичного матеріалу не потребує особливого спрощення синтаксичних структур, однак особливого значення для інтенсифікації процесу його засвоєння в іншомовній аудиторії набувають схеми й таблиці, що узагальнюють і систематизують теоретичні відомості.

Для іноземних студентів важливо, щоб термінологічну систему науки в підручнику було викладено чітко. У посібнику для друокурсників це завдання реалізовано таким чином: визначення кожного терміна запропоновано й виділено в тексті лекції, проілюстровано прикладами, систему відношень певних перекладознавчих понять показано в таблиці чи на схемі (якщо це можливо), а в кінці теми у списку термінів ще раз (в алфавітному порядку) наведено усі терміни та їхні стислі дефініції. Для іноземних студентів четвертого курсу така детальна робота з термінологією вже не є актуальною – у підручнику із синтаксису української мови наведено чіткі дефініції кожного терміна, а в кінці книги запропоновано термінологічний покажчик.

Однією з проблем організації роботи з іноземними студентами є різний рівень мовної підготовки як груп у цілому, так і окремих студентів, особливо в багатонаціональних групах. Саме тому в посібнику «Вступ до перекладознавства» запропонована достатня кількість різнорівневих завдань до тексту лекцій та завдань для самоконтролю, а також додаткових текстів, що дає можливість викладачеві вибрати й запропонувати матеріал, який відповідає рівню мовної підготовки групи, або, в разі необхідності, організувати індивідуально орієнтоване навчання. Систему завдань до кожної теми посібника «Сучасна українська мова. Синтаксис» формують завдання трьох типів. По-перше, це запитання, які контролюють засвоєння студентами теоретичного матеріалу лекцій. По-друге, вправи, що спрямовані на формування й розвиток в іноземних учнів навичок розпізнавання та розрізнювання синтаксичних одиниць, аналізу їхньої структури. По-третє, завдання, спрямовані на вдосконалення навичок доцільного і правильного використання різних синтаксичних структур та їх синонімічної заміни в мовленні. Окрім того, друга частина посібника всуціль складається з тестових завдань теоретичного та практичного характеру різного рівня складності [2], що зручно для організації аудиторної роботи або для проведення контрольних робіт. Уміщені наприкінці другої частини

відповіді до тестів уможливають самостійну роботу студентів – це особливо важливо в ситуації різного рівня мовної підготовки іноземців.

Функціонально-комунікативна спрямованість навчальних матеріалів із теоретичних лінгвістичних дисциплін – ще одна особливість, що відрізняє підручники для іноземців від книг, адресованих носіям мови. Так, додаток до посібника «Вступ до перекладознавства» орієнтований на систематизацію знань про типові конструкції наукового стилю й удосконалення навичок наукового мовлення на перекладознавчому матеріалі. У цій частині запропоновано таблиці з типовими синонімічними конструкціями, що використовують у мові науки в таких ситуаціях: визначення поняття, процесу, предмета та завдання науки, встановлення класифікаційних відношень, вираження зв'язку певних фактів чи дисциплін, відношень причини і результату, умови й наслідку, характеристика специфіки певного наукового явища тощо. Під час роботи над певною темою викладач має змогу звернути увагу студентів на відповідні конструкції та спонукати їх до вираження думки різними граматичними способами. Це сприяє розвитку навичок фахового спілкування майбутніх філологів. У посібнику із синтаксису сучасної української мови виокремлено для пояснення й опрацювання низку специфічних моментів, що не потребують уваги й коментування в рідномовній аудиторії, однак є необхідними для іноземців: значення вигуків-дієслівних форм, які використовують у розмовному мовленні в ролі простого дієслівного присудка (*бах, бац, стриб, шубовсть* та ін.); семантичні нюанси дієслів-зв'язок у складеному дієслівному присудку (*почати, стати, прийнятися, кинутися, взятися, закінчити, перестати, припинити, кинути*); відтінки відношень між частинами складносурядного речення, що передають приєднувальні сполучники *та й, ще й, теж, також, причому*; різний порядок слів у синонімічних двоскладних і неозначено-особових реченнях тощо. Лексико-граматичний матеріал прикладів та завдань у виданні «Сучасна українська мова. Синтаксис» організовано таким чином, щоб репрезентувати різні функціональні стилі української мови, з перевагою структур публіцистичного, розмовного та наукового мовлення, що вмотивовано реальними комунікативними потребами студентів-іноземців. Практично в кожній темі вміщено завдання на матеріалі популярних українських народних приказок та прислів'їв: для іноземних студентів важливо усвідомити специфіку їх уживання.

Висновки. Таким чином, при створенні підручників із теоретичних дисциплін для іноземних студентів-філологів необхідно, насамперед, враховувати рівень володіння мовою навчання. Видання, адресовані студентам перших курсів, у яких ще недостатньо сформовані навички наукового мовлення, повинні мати доступну форму викладу, містити (у разі потреби) пояснення певних загальнонаукових термінів, коментарі до окремих, ще не вивчених іноземцями, лінгвістичних тем. Ефективність засвоєння матеріалу в іноземній аудиторії підвищує його візуалізація – схеми і таблиці, які узагальнюють та систематизують теоретичні відомості. Реалії навчального процесу (різний

рівень мовної підготовки як груп у цілому, так і окремих студентів) диктують необхідність наявності достатньої кількості різнорівневих завдань теоретичного та практичного характеру, додаткових текстів для самостійного читання, тестових завдань, щоб викладач міг вибрати матеріал, що відповідає рівню мовної підготовки групи чи конкретного студента. Надзвичайно важливою вимогою до підручників із лінгвістичних дисциплін, орієнтованих на іноземну аудиторію, є їх функціонально-комунікативна спрямованість: наявність додаткових матеріалів (лексико-граматичних таблиць) для розвитку навичок наукового мовлення; добір ілюстративного матеріалу та створення завдань з урахуванням реальних комунікативних потреб студентів-іноземців; виявлення й коментування нюансів уживання певних лексико-граматичних форм, що не потребують пояснення для носіїв мови, але є важливими у випадку навчання іноземців.

Література

1. Дідківська Л. П. Сучасна українська мова. Синтаксис (у двох частинах) : навч. посіб. для іноземних студентів / Л. П. Дідківська, Г. Д. Швець. – К. : Фенікс, 2014. – Ч. 1. – 181 с.
2. Дідківська Л. П. Сучасна українська мова. Синтаксис (у двох частинах) : навч. посіб. для іноземних студентів / Л. П. Дідківська, Г. Д. Швець. – К. : Фенікс, 2014. – Ч. 2: Тести. – 77 с.
3. Ключковська І. Основи концепції інтегративного підручника з української мови як іноземної / І. Ключковська // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2009. – Вип. 4. – С. 45–49.
4. Паламар Л. Принципи укладання підручника з української мови для іноземних студентів / Л. Паламар // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2008. – Вип. 3. – С. 40–47.
5. Синчак О. Дискурс-аналіз як методологічне підґрунтя для розробки підручника з української мови як іноземної / О. Синчак // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2014. – Вип. 9. – С. 203–210.
6. Ушакова Н. І. Багатоаспектна модель підручника з російської мови для іноземних студентів у вищих навчальних закладах України : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. докт. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (російська мова)» / Н. І. Ушакова. – Херсон, 2010. – 45 с.
7. Шевченко М. Лінгводидактичні основи створення навчального посібника з української мови як іноземної (професійний рівень С1) / М. Шевченко // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2013. – Вип. 8. – С. 341–352.
8. Швець А. Д. Введение в переводоведение : учеб. пособ. для иностранных студентов / А. Д. Швець. – К. : Фенікс, 2012. – 160 с.

References

1. Didkivs'ka L. P. Suchasnaukrayins'kamova. Syntaxys (udvokhchastynakh) : navch. posib. dlia inozemnykh studentiv / L. P. Didkivs'ka, H. D. Shvets'. – K. : Feniks, 2014. – Ch. 1. – 181 s.

2. Didkivs'ka L.P. Suchasnaukrayins'kamova. Syntaxys (u dvokh chastynakh) : navch. posib. dlia inozemnykh studentiv / L.P. Didkivs'ka, H.D. Shvets'. – K. : Feniks, 2014. – Ch. 2: Testy. – 77 s.

3. Klyuchkovs'ka I. Osnovy kontseptsiyi intehratyvnoho pidruchnyka z ukrayins'koyi movy yak inozemnoyi / I. Klyuchkovs'ka // Teoriya i praktyka vykladannya ukrayins'koyi movy yak inozemnoyi : zb. nauk. prats'. – L'viv : Yydavnychyy tsestr LNU imeni Ivana Franka, 2009. – Vyp. 4. – S. 45–49.

4. Palamar L. Pryntsypy ukladannya pidruchnyka z ukrayins'koyi movy dlia inozemnykh studentiv / L. Palamar // Teoriya i praktyka vykladannya ukrayins'koyi movy yak inozemnoyi : zb. nauk. prats'. – L'viv : Yydavnychyy tsestr LNU imeni Ivana Franka, 2008. – Vyp. 3. – S. 40–47.

5. Synchak O. Dyskurs-analiz yak metodolohichne pidgruntya dlia rozrobky pidruchnyka z ukrayins'koyi movy yak inozemnoyi / O. Synchak // Teoriya i praktyka vykladannya ukrayins'koyi movy yak inozemnoyi : zb. nauk. prats'. – L'viv : L'vivs'kyy natsional'nyy universytet imeni Ivana Franka, 2014. – Vyp. 9. – S. 203–210.

6. Ushakova N.I. Bahatoaspektna model' pidruchnyka z rosiys'koyi movy dlia inozemnykh studentiv u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh Ukrainy : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stup. dokt. ped. nauk : spets. 13.00.02 «Teoriya ta metodyca navchannya (rosiys'ka mova)» / N.I. Ushakova. – Kherson, 2010. – 45 s.

7. Shevchenko M. Lihvodiydaktychni osnovy stvorennya navchal'noho posibnyka z ukrayins'koyi movy yak inozemnoyi (profesiynny riven' C1) / M. Shevchenko // Teoriya i praktyka vykladannya ukrayins'koyi movy yak inozemnoyi : zb. nauk. prats'. – Vyp. 8. – L'viv : L'vivs'kyy natsional'nyy universytet imeni Ivana Franka, 2014. – S. 341–352.

8. Shvets A.D. Vvyedenyiye v pyeryevodovyedenyiye: uchyebnoye posobiye dlia inostrannykh studentov / A.D. Shvets. – K. : Fyenyks, 2012. – 160 s.

Швец А.Д.

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ УЧЕБНИКА ПО ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ДИСЦИПЛИНЕ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

В статье рассматривается проблема создания учебников и учебных пособий по теоретическим дисциплинам для иностранных студентов-филологов. Акцентируется на необходимости учитывать специфику адресата: определенный уровень владения языком, возможный разноуровневый состав групп, реальные коммуникативные потребности иностранных студентов.

***Ключевые слова:** учебник, учебное пособие, иностранные студенты, навыки научной речи, функционально-коммуникативная направленность.*

Shvets H.

LINGUODIDACTIC FOUNDATIONS OF CREATION OF A TEXTBOOK ON THEORETICAL DISCIPLINE FOR FOREIGN STUDENTS- PHILOLOGISTS

This paper analyzes the linguodidactic foundations of creation of learning materials on theoretical linguistic courses for foreign students on the example the

textbooks «Introduction to Translation Theory» and «Modern Ukrainian Language. Syntax».

The most important task in creating of a textbook for foreigners is methodically correct combination of the principles of scientific approach and accessibility. When creating textbooks on theoretical courses for foreign students-philologists we need primarily to take into account the level of language proficiency. Educational materials for first-second year students who have not yet formed the skills of scientific speech, should have an accessible form of presentation, include an explanation of certain general scientific terms or comments to some linguistic topics that are yet unstudied by foreigners. Visualization of theoretical material increases the efficiency of the educational process in a foreign audience – we should use schemes and tables that summarize and systematize theoretical information. The realities of the educational process (different level of language proficiency of groups or students) determine the need for a sufficient number of multi-level theoretical and practical exercises, additional texts for independent reading, tests – it will allow the teacher to select the material that corresponds to the level of language proficiency of a group or a particular student. Important requirement for textbooks on linguistic disciplines for foreign audience is functional and communicative orientation: additional materials to develop the skills of scientific speech; selection of illustrative material and create tasks based on actual communicative needs of foreign students; identifying and commenting of using of certain lexical and grammatical forms that do not require an explanation for native speakers, but are important when teaching foreigners.

Keywords: *textbook, foreign students, skills of scientific speech, functional and communicative orientation.*

ТЕКСТ ПІДРУЧНИКА ЯК ДЖЕРЕЛО ІНФОРМАЦІЇ

Л. М. Шевчук,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

У статті уточнено визначення понять «текст підручника», «нарратив», «інформація», «інформаційна компетентність». Акцентовано увагу на важливості інформаційної функції підручника. Розглянуто текст підручника як джерело інформації, а також особливості його структури.

Ключові слова: *підручник, текст підручника, нарратив, інформація, інформаційний процес, інформаційна компетентність.*

Постановка проблеми. Для сучасного суспільства характерне невинне зростання інформації, що спричинює необхідність відповідних змін у системі освіти. На часі формування особистості, пристосованої до швидкоплинності та стрімкості інформаційного процесу, здатної сприймати, зберігати і відтворювати інформацію, критично її осмислювати, інтерпретувати, продукувати нову.

Зазначений вище аспект потребує відображення у чинних підручниках (у яких відображено предметний зміст освіти, визначений шкільною програмою для обов'язкового засвоєння школярами), зокрема у текстах підручників.

Аналіз літератури з проблеми дослідження. Поняття інформації вивчали такі вчені, як Ю. О. Жук, В. В. Котенко, В. В. Лапінський, В. Д. Руденко, О. В. Співаковський, С. Л. Сурменко; дослідженням у галузі інформаційної компетентності присвячені праці В. В. Зіборової, Ю. С. Зубова, С. В. Тришиної, А. Я. Фрідланда та інших науковців.

Різні аспекти підручникотворення розглядають В. П. Безпалько, Н. М. Буринська, О. Е. Жосан, Я. П. Кодлюк, С. У. Гончаренко, Д. Д. Зуєв, В. В. Краєвський, Л. П. Величко, О. Я. Савченко, О. М. Топузов (зокрема, специфіку текстів – Н. В. Чепелева, Н. М. Пасік, С. Е. Трубачева та ін.). Водночас, на нашу думку, недостатньою є кількість та різноманітність напрацювань, у яких розглядається текст підручника як джерело інформації.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у розгляді інформаційної функції підручника та тексту підручника як джерела інформації.

Виклад основного матеріалу. Слово «інформація» походить від латинського слова «*information*», що означає викладення, повідомлення, пояснення факту, явища, події.

А. Я. Фрідланд детермінує дефініцію «інформація» як смисл, що виникає у людини в результаті одержання нею даних, взаємопов'язаний з попередньо опанованими знаннями і поняттями.

У науково-методичній літературі поняття «інформація» – це будь-які відомості, одержувані людиною, які дають уявлення про ту чи іншу сторону матеріального світу та процесів, що виникають у ньому; набір відомостей

(про об'єкти, явища і процеси навколишнього світу); нові відомості (які прийняті, зрозумілі й оцінені її користувачем як корисні; можуть бути використані людиною для вдосконалення її діяльності та поповнення знань); відомості, знання, повідомлення (що є об'єктом збереження, передачі, перетворення і які допомагають вирішити поставлене завдання); нові знання (які отримує суб'єкт у результаті сприйняття та переробки певних відомостей); зміст отриманого повідомлення, його інтерпретація; відображення реального (матеріального) світу у вигляді знаків і сигналів.

Властивостями інформації є об'єктивність, достовірність, повнота, своєчасність (актуальність), корисність, зрозумілість.

У навчально-виховному процесі сучасної школи джерелом важливої інформації є підручник – «книга або інший носій інформації, який є засобом для засвоєння змісту освіти й містить систематизований навчальний матеріал, передбачений навчальною програмою з певного предмета» [11, с. 18].

Дослідник О. Я. Савченко базовою функцією підручника вважає інформаційну (відбір змісту навчальної книги, зокрема різних видів знань), «оскільки вона забезпечує якість його змісту, є потенціалом для реалізації виховного, розвивального, мотиваційного ресурсу підручника» [9, с. 94]. Водночас науковець наголошує на тому, що зміна цілей і ціннісних засад, оновлення змісту шкільної освіти зумовлюють потребу у розширенні й переосмисленні функцій підручника.

На нашу думку, нагальним та необхідним є переосмислення саме інформаційної функції підручника. Зокрема, варто враховувати, що завдяки своїй загальнодидактичній структурі (текст, апарат організації засвоєння, ілюстративний матеріал, апарат орієнтування) підручник відображає (за формою подання) – текстову, графічну інформацію, (залежно від способу сприйняття) зорову інформацію (якщо це друковане видання), комбіновану (якщо це електронний підручник).

Уточнення та розширення опису інформаційної функції можливе завдяки усвідомленню суті «інформаційної компетентності», яку трактують як здатність особистості орієнтуватися в потоці різноманітних повідомлень, складне індивідуально-психологічне утворення, інтегративну якість особистості, «що є результатом відображення процесів добору, засвоєння, опрацювання, трансформації і генерування повідомлень в особливий тип предметно-специфічних знань, яка дозволяє виробляти, приймати, прогнозувати і реалізовувати оптимальні рішення в різних галузях діяльності» [10].

Інформаційна компетентність передбачає наявність аналітичних, проектних, прогностичних умінь в засвоєнні та застосуванні інформації, формування яких відбувається на тих етапах, які має пройти учень: ознайомлення, репродукція, перетворення інформації, створення власного інтелектуального продукту на основі отриманої чи самостійно знайденої інформації [3]. Отже, інформаційна функція підручника має відображати зазначені вище аспекти.

Основною складовою підручника є текст – «основна словесна (вербальна) система загальної моделі підручника», носій змісту освіти, основної інформації, призначеної для засвоєння школярами [4, с. 99].

Для тексту підручника характерна інтеграція його зовнішнього оформлення (яке допомагає диференціювати різний за значущістю початковий матеріал)

і внутрішньої будови (включає педагогічно доцільний зміст, вдале мовленнєве оформлення, логічність та послідовність викладу) [6].

Для текстового блоку характерна різноманітність. Зокрема, розрізняють основний, додатковий і пояснювальний тексти.

Основний текст – це головне джерело інформації, вміщеної у підручнику, до того ж інформації, обов'язкової для вивчення та засвоєння учнями. Зважаючи на це, для основного тексту підручника необхідною є узгодженість із чинною навчальною програмою.

Функціями додаткових текстів є розширення, поглиблення інформації, яку охоплює основний текст (для її глибшого та повнішого розуміння, кращого засвоєння), ілюстрування її цікавими, неординарними відомостями (що позитивно впливає на мотивацію до навчання). Додаткові тексти (документи, статистичні відомості, уривки з художньої, науково-популярної та мемуарної літератури тощо) містять позапрограмовий матеріал, тому призначені для загального ознайомлення. Зважаючи на це доцільним та обов'язком є чітке розмежування (за допомогою різних шрифтів, кольорів тощо) основного та додаткових текстів. Кожен учень, відкривши підручник, має чітко розуміти, який навчальний матеріал йому необхідно вивчити, а з чим він може лише ознайомитися.

Зазначене вище стосується і пояснювальних текстів (примітки, пояснення, словники тощо).

Для ґрунтовного дослідження проблеми текстів підручника цікавими є напрацювання В. О. Онищука. Зокрема, вчений поділяє тексти підручників на різновиди за характером відображення дійсності, беручи за основу різні критерії (табл. 1).

Таблиця 1

Види текстів підручника (за В. О. Онищуком)

Тексти підручників									
За характером відображення діяльності		За домінуючим характером викладу навчального матеріалу				За логічними особливостями тексту підручника			
Тексти емпіричного характеру	Тексти теоретичного характеру	Репродуктивні	Проблемні	Програмовані	Комплексні	Аналітичного характеру	Синтетичного характеру	Побудовані	
								Дедуктивним способом	Індуктивним способом

Водночас для повноцінної реалізації інформаційної ролі підручника важливими є такі позатекстові компоненти, як ілюстративний матеріал, апарат організації засвоєння, апарат орієнтування.

Зокрема, залежно від типу (провідні, рівноправні, узагальнюючі) ілюстрації можуть замінювати основний текст (якщо цього потребує специфіка навчального матеріалу), нести основне смислове навантаження, використовуватися нарівні з текстом (за умови, що текст є незрозумілим без відповідної ілюстрації), становити цілісність інформації як суму майже однакових доданків, і нарешті – лише доповнювати, конкретизувати зміст тексту.

Завдяки такому структурному компоненту підручника, як апарат організації засвоєння, або, як ще його називають науковці, блоку діяльнісного спрямування (завдання, вправи, запитання тощо) здійснюється систематизація, закріплення інформації, вправління у її використанні, перетворенні тощо.

Апарат орієнтування (передмова, зміст, рубрикація, сигнали-символи, предметні та іменні вказівки, бібліографія, колонтитул тощо) допомагає школярам самостійно зорієнтуватися у різноманітті навчальної інформації, вміщеної у підручнику.

Отже, для тексту підручника характерний вміст когнітивної інформації (фактологічні й теоретичні елементи), рефлексивної (виражає авторське ставлення до положень, викладених у тексті), регулятивної (її головна функція – управляти сприйняттям, розумінням тексту).

За способом реалізації категорії інформативності розрізняють тексти-розповіді, тексти-роздуми та тексти-описи.

Розповідь як текст, у якому міститься повідомлення про дії та стани, має динамічний характер і композиційну структуру. Побудова тексту-розповіді підручника потребує детального розгляду наративу (від латин. *narrare* – розповідати, оповідати). Зокрема, як зазначає Л. П. Величко, «у формі наративу наукове знання перетворюється зі знання для посвячених на знання для всіх» [1, с. 6].

Навчальний наратив як сюжетно-розповідне висловлювання, що охоплює всі компоненти тексту підручника, є потужним засобом зацікавлення учнів і гуманітаризації наукових знань. Наратив охоплює основні ознаки оповідального тексту (автора, героїв, події, сюжет тощо) і являє собою немовби рамку, в яку уміщується теоретичний матеріал.

Повідомлення будується у формі історії, яка розповідається за певними правилами. Так, автор підручника продумує сюжет тексту (подію або систему подій, думок) і фабулу (історію, ядро сюжету, виклад подій твору у причинно-наслідковій, хронологічній послідовності). Сюжет і фабула становлять нерозривний конструктивний компонент твору.

Наявність персонажів простежується у навчальних текстах окремих підручників для учнів початкових класів.

Для тексту-опису властиві класифікації властивостей, ознак, якостей, відношень.

«Текст-роздум спрямований на вираження міркування з приводу якоїсь ситуації, дії, вчинку, доведення або заперечення певної тези, на розкриття зв'язків між явищами дійсності.... Спосіб викладу інформації в роздумах може здійснюватися дедуктивно (текст починається з тези, яка в наступних реченнях доводиться або спростовується) чи індуктивно (спочатку наводяться окремі факти, на основі яких потім робиться висновок)» [8, с. 35–36].

Висновки. Підручник є одним із основних джерел обов'язкової для засвоєння учнями інформації. Під час створення підручників обов'язковим є врахування специфіки процесів сприймання, розуміння, запам'ятовування тексту школярами, формування умінь використання, відновлення, перетворення засвоєної інформації, створення на її основі власних продуктів. З метою оптимальної реалізації інформаційної функції підручника доцільним та актуальним є використання навчального нарративу, що надає текст розповідного характеру, позитивно впливає на мотивацію до навчання, доступність викладу матеріалу, якість засвоєння знань.

Література

1. Величко Л. П. Наратив як форма вираження наукових хімічних знань / Л. П. Величко // Біологія і хімія. – № 6. – 2009. – С. 6–8.
2. Жосан О. Е. Вимоги до шкільного підручника у контексті розвитку вітчизняного підручничознавства / О. Е. Жосан // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / В. М. Мадзігон. – К. : Інститут педагогіки НАПН України, 2010. – № 1 (10). – С. 53–61.
3. Зіборова В. В. Формування інформаційної компетентності учнів / В. В. Зіборова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://icrmu.luguniv.edu.ua/conf2/psih_ped/Ziborova.doc
4. Зуев Д. Д. Школьный ученик / Д. Д. Зуев. – М. : Педагогика, 1983. – 240 с.
5. Інформаційні технології в управлінні вищими навчальними закладами : метод. посібн. / [О. В. Співаковський, Д. Є. Щедролосьєв, Н. М. Чаловська та ін.]. – Херсон : Айлант, 2005. – 211 с.
6. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення у початковій освіті : підруч. для магістрантів та студ. пед. ф-тів / Я. П. Кодлюк. – К. : Інформаційно-аналітична агенція «Наш час», 2006. – 368 с.
7. Нативні психотехнології / Н. В. Чепелєва, М. Л. Смільсон, О. М. Шиловська, С. Ю. Гуцол ; за заг. ред. Н. В. Чепелєвої. – К. : Главник, 2007. – 144 с.
8. Пасік Н. М. Лінгвістичний аналіз художнього тексту / Н. М. Пасік. – Ніжин : Вид-во НДПУ ім. М. Гоголя, 2003. – 206 с.
9. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручн. / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
10. Тришина С. В. Информационная компетентность как педагогическая категория / С. В. Тришин // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сентября. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>
11. Трубочева С. Е. Трансформація функцій шкільного підручника в умовах компетентнісного підходу // Проблема сучасного підручника : зб. наук. праць / С. Е. Трубочева ; [ред. В. М. Мадзігон ; наук. ред. О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2011. – Вип. 11. – 800 с. – С. 17–22.

12. Фридланд А. Я. Информатика и ее сущность (место информатики в современном мире) / А. Я. Фридланд // Информатика и образование. – 2008. – № 4. – С. 76–88.

References

1. Velychko L. P. Naratyv yak forma vyrazhennya naukovykh khimichnykh znan' / L. P. Velychko // Biolohiya i khimiya. – № 6. – 2009. – S. 6–8.
2. Zhosan O. E. Vymohy do shkil'noho pidruchnyka u konteksti rozvytku vitchyznyanoho pidruchnykoznavstva / O. E. Zhosan // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats' / V. M. Madzihon. – K. : Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy. – № 1 (10). – 2010. – S. 53–61.
3. Ziborova V. V. Formuvannya informatsiyoi kompetentnosti uchniv / V. V. Ziborova. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: // http://icrmu.luguniv.edu.ua/conf2/psih_ped/Ziborova.doc
4. Zuev D. D. Shkol'nyy uchenyk / D. D. Zuev. – M. : Pedahohyka, 1983. – 240 s.
5. Informatsiyi tekhnolohiyi v upravlinni vyshchymy navchal'nymy zakladamy : metodychnyy posibnyk / [O. V. Spivakovs'kyy, D. Ye. Shchedrolos'yev, N. M. Chalovs'ka ta in.]. – Kherson : Aylant, 2005. – 211 s.
6. Kodlyuk Ya. P. Teoriya i praktyka pidruchnykotvorennya u pochatkoviy osviti : pidruch. dlya mahistrantiv ta stud. ped. f-tiv / Ya. P. Kodlyuk. – K. : Informatsiyono-analitychna ahentsiya «Nash chas». – 2006. – 368 s.
7. Natyvni psykotekhnolohiyi // N. P. Chepelyeva, M. L. Smul'son, O. M. Shylovs'ka, S. Yu. Hutsol ; za zah. red. N. V. Chepelyevoyi. – K. : Hlavnyk, 2007. – 144 s.
8. Pasik N. M. Lnhvistychnyy analiz khudozhn'oho tekstu / N. M. Pasik. – Nizhyn : Vydavnytstvo NDPU im. M. Hoholya, 2003. – 206 s.
9. Savchenko O. Ya. Dydaktyka pochatkovoyi osvity : pidruchn. / O. Ya. Savchenko. – K. : Hramota, 2012. – 504 s.
10. Ynformatsyonnaya kompetentnost' kak pedahohycheskaya katehoryya / S. V. Tryshyna // Ynternet-zhurnal «Эйдос». – 2005. – 10 sentyabrya. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>
11. Trubachevi S. E. Transformatsiya funktsiy shkil'noho pidruchnyka v umovakh kompetentnisnoho pidkhotu // Problema suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats' / red. V. M. Madzihon ; nauk. red. O. M. Topuzov. – K. : Pedahohichna dumka, 2011. – Vyp. 11. – 800 s. – S. 17–22.
12. Frydland A. Ya. Ynformatyka y ee sushchnost' (mesto ynformatyky v sovremennom myre) / A. Ya. Fryland // Ynformatyka y obrazovanye. – 2008. – № 4. – S. 76–88.

Шевчук Л. Н.

ТЕКСТ УЧЕБНИКА КАК ИСТОЧНИК ИНФОРМАЦИИ

В статье уточнено определение понятий «текст учебника», «нарратив», «информация», «информационная компетентность». Акцентируется внимание на важности информационной функции учебника. Рассмотрен текст учебника как источник информации, особенности его структуры.

Ключевые слова: учебник, текст учебника, нарратив, информация, информационный процесс, информационная компетентность.

A TEXTBOOK AS A SOURCE OF THE INFORMATION

In this article, we consider a textbook as a complex structure element, essence of the «information» term, as a human-received data, which give an imagination about one or another side of the material world and about the processes, which arise in it; and can be used by a human with the purpose of enhancement of one's activities and improvement of one's knowledge; competency in the information area as a sophisticated individual and psychological composition, human skill to orient in the stream of different message's, ability to work with different data sources, to find and improve useful information, to classify it, to apply critically, to be able to effectively solve a problem after analysis.

We prove, that consideration of information function of a textbook through the prism of competency in the information area causes complement and addition to interpretation of this term.

Keywords: *text, textbook, information, narrative, competency.*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА-НАВИГАТОРА ДЛЯ ШКОЛ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

И. Л. Шевлякова-Борзенко,

кандидат филологических наук, доцент (Республика Беларусь);

И. Н. Васильева,

*начальник управления информационных образовательных технологий
(Республика Беларусь)*

В статье представлены теоретико-методологические основы разработки национального электронного учебника-навигатора для учреждений общего среднего образования Республики Беларусь. Авторы статьи предлагают к обсуждению ряд компонентов тезауруса. Рассматриваются предпосылки разработки отечественного электронного учебника-навигатора, определяются наиболее эффективные подходы и принципы его проектирования. Очерчены ключевые особенности предъявления содержания образования в электронном учебнике-навигаторе, а также его структурно-функциональные параметры и этапы разработки.

Ключевые слова: *электронный учебник-навигатор, учебно-методический комплекс, мультимедийность, интерактивность.*

Постановка проблемы. Тенденции и перспективы развития информационного общества обуславливают глобальные, в определенном смысле – тектонические трансформации мирового образовательного пространства.

Во всех развитых странах и в большинстве развивающихся стран мира реализуются масштабные программы информатизации образования. Приоритеты развития национальной системы образования Республики Беларусь в указанном аспекте обозначены в Указе Президента Республики Беларусь от 02.12.2013 № 531 «О некоторых вопросах информатизации», изложены в Концепции информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 г. (утверждена Министром образования Республики Беларусь 24.06.2013 г.).

Также в республике реализуется ряд программ, в которых ключевые позиции занимают различные аспекты информатизации всех уровней и сегментов национальной системы образования. В их числе отраслевая научно-техническая программа «Электронные образовательные ресурсы» (2012–2014 гг.), подпрограмма «Электронное обучение и развитие человеческого капитала» Национальной программы ускоренного развития услуг в сфере информационно-коммуникационных технологий на 2011–2015 годы; программа развития общего среднего образования в Республике Беларусь

на 2007–2016 годы; государственная программа развития специального образования в Республике Беларусь на 2012–2016 годы и др.

В качестве одного из приоритетных направлений информатизации Республики Беларусь в настоящее время определена разработка электронных образовательных ресурсов (ЭОР) системы образования, причем их, по мнению отечественных специалистов, «должны составлять электронные учебники и учебные пособия, обеспечивающие следующие основные возможности:

- адаптация элементов содержания и пользовательского интерфейса под индивидуальные запросы обучающегося и к его текущему уровню знаний;
- использование дополнительных средств воздействия на обучающегося (мультимедийных компонентов электронного учебника, в первую очередь – анимационных моделей, видеофрагментов);
- мощный и удобный механизм навигации;
- развитый поисковый механизм непосредственно в электронном учебнике, расширенный поиском во внешних образовательных ресурсах;
- наличие интерактивных тестов по проверке пройденного материала, которые могут содержать интеллектуальную настройку для определения пробелов в знаниях и дальнейшую концентрацию на тестировании обнаруженных ранее пробелов;
- элементы искусственного интеллекта, включая механизмы озвучивания учебных текстов, комментариев к графическим и мультимедийным объектам» [5].

Краткий анализ исследований. Специалисты в сфере электронной педагогики хронологически связывают первые попытки создания высокотехнологических средств обучения с последней третью XX века: «С появлением мультимедиа у разработчиков появились принципиально новые возможности представления информации (гипертекст, графика, анимация, видео и звук). <...> Наряду с обучающими компьютерными программами... к концу прошлого века появились и получили признание принципиально иные разработки «конструктивистского» направления, ориентированные на использование компьютера для стимулирования высокого уровня мыслительной деятельности и творческих способностей детей в процессе обучения» [3, с. 698].

Между тем, ряд специалистов указывает на низкую эффективность «значительной части программных средств учебного назначения (компьютерных обучающих программ, компьютерных обучающих систем, компьютерных учебников и т. п.) ...». А. Н. Печников на основе анализа данных российских и зарубежных авторов приходит к выводу, «что число неэффективных обучающих программ превышает 80 % всех программ, имеющих в обращении, <...> а число высокоэффективных обучающих программ составляет менее 5 %» [1].

Промежуточным итогом развития соответствующей проблематики в середине 2010-х годов можно считать разнообразие трактовок самого понятия «электронный учебник», формирование различных подходов к пониманию

его места в структуре учебно-методического обеспечения и роли в образовательном процессе.

В Республике Беларусь идея использования электронных учебных материалов наиболее последовательную реализацию до недавнего времени получала в системе высшего профессионального образования [7; 10].

Определенные шаги в направлении теоретического обоснования подходов к разработке электронных учебников для учреждений общего среднего образования Республики Беларусь были предприняты во второй половине 2000-х годов. В 2007 г. по заданию Министерства образования Республики Беларусь выполнялась НИР «Разработать научно-методические основы создания и применения в сфере общего среднего образования электронных учебных изданий нового поколения». В рамках исследования был проведен анализ зарубежного и отечественного опыта по разработке и применению электронных учебных изданий (ЭУИ); выделены дидактически значимые компоненты и требования к разработке ЭУИ, сформулированы требования к ЭУИ, подходы к их анализу, разработаны методические рекомендации по их использованию в образовательном процессе учреждений общего среднего образования Республики Беларусь.

В рамках реализации отраслевой программы по разработке электронных образовательных ресурсов для системы образования Республики Беларусь на 2007–2010 годы «Электронный учебник» в 2008 году проводилось научное исследование на тему «Разработка научно-методических основ проектирования электронных средств обучения для общего среднего образования, проведения комплексной оценки их структуры, содержания и дидактически значимых компонент». Результаты НИР позволили в общем виде сформулировать типовые требования к структуре и содержанию электронных средств обучения различных видов для системы общего среднего образования; представить критерии и показатели научно-методической оценки качества электронных средств обучения.

В 2014 году завершилась работа над выполнением заданий НИР «Электронные образовательные ресурсы» (2012–2014 гг.). В ходе исследования были разработаны справочно-информационные, контрольно-диагностические и интерактивные модули электронных учебно-методических комплексов в виде словарей, справочников, электронных хрестоматий, дидактических материалов, учебных элементов, мультимедийных наборов, дидактических компьютерных игр, электронных тренажеров, тестов, практикумов и других видов электронных образовательных ресурсов (ЭОР) для дошкольного, общего среднего (для всех классов и по всем предметам), специального, высшего педагогического и дополнительного образования педагогических работников, воспитания учащейся молодежи. Разработанные в рамках данной НИР ЭОР функционируют на базе LMS Moodle.

Цель статьи. На фоне активизации в мировом образовательном пространстве со второй половины 2000-х попыток создания электронных учебников

нового поколения¹, для белорусских педагогов-исследователей и разработчиков современного научно- и учебно-методического обеспечения образовательного процесса актуализируется проблема выработки согласованных теоретических подходов к отбору и структурированию содержания электронного учебника, осмыслению его возможностей в контексте идей педагогического дизайна, электронной педагогики (включая развитие дистанционного, мобильного типов обучения) и др. В настоящее время в эпицентре внимания отечественного исследовательско-педагогического сообщества оказалась проблема создания электронных учебных изданий (ЭУИ) для учреждений общего среднего образования, причем перспективное видение решения этой проблемы мы связываем с созданием такого типа ЭУИ, как электронный учебник-навигатор² (ЭУН).

Основной материал. В контексте данной статьи в качестве первого шага к созданию соответствующего *тезауруса* авторами статьи предлагаются к обсуждению следующие понятия и определения.

Информационная образовательная среда (ИОП) – совокупность условий и средств (социокультурных, педагогических, материально-технических, программных и др.), обеспечивающих создание, хранение, обработку, использование и передачу информации в образовательных целях.

Учебно-методический комплекс (УМК) нового поколения – открытая система учебных, методических, дидактических изданий, средств обучения и ресурсов, взаимосвязь компонентов (печатных и электронных) которой обусловлена нацеленностью на решение комплекса образовательных задач.

Электронный образовательный ресурс (ЭОР) – ресурс удаленного доступа, структурированный в соответствии с принципами открытой модульной архитектуры и содержащий контент учебного назначения, комплексно представляющий информационный, контрольно-диагностический и деятельностно-продуктивный компоненты содержания образования.

Электронный учебник-навигатор – центральный (структурообразующий) компонент учебно-методического комплекса нового поколения, обеспечивающий координацию основного учебного контента (содержания учебника) с

¹ С 2007 года в Южной Корее в рамках специальной программы разработана виртуальная интерактивная книга – 3D учебник с использованием так называемой «дополненной реальности», предполагающей сочетание изображений реальных объектов и дополняющей их текстовой или иной информации. В январе 2012 года компания Apple представила инструментальное средство для разработчиков электронного контента, позволяющего конвертировать авторские учебные материалы в формат электронного учебника и поддерживающего ряд функций (мгновенный поиск информации, масштабирование фотографий иллюстраций, вращение интерактивных трехмерных моделей, наличие всплывающих толкований слов, возможность установления обратной связи с педагогом/учителем и др.) [13].

² В постсоветском образовательном пространстве появление термина «учебник-навигатор» связывается с именем автора учебников по биологии, кандидата педагогических наук В.И. Сивоглазова, который принимал участие в реализации проекта издательства «ДРОФА» по созданию к 2008–2009 учебному году учебно-методического комплекта «НАВИГАТОР» по биологии для 6 класса (автор Н. И. Сонин).

материалами других компонентов УМК, ключевыми параметрами которого являются гипертекстовая основа, мультимедийность контента, интерактивность, кроссплатформенность.

Предпосылки разработки белорусского электронного учебника-навигатора. Анализ исследовательских проектов и образовательной практики в аспекте разработки и использования национального электронного учебника для учреждений общего среднего образования указывает на существование ряда противоречий между:

- инновационными целями современного образования и превалированием традиционных (консервативных) способов представления учебного контента;
- необходимостью системного внедрения учебного контента нового поколения в образовательную практику и фрагментарностью, разобщенностью существующих электронных образовательных ресурсов, средств обучения и т. д.;

- нацеленностью существующих электронных средств обучения, электронных образовательных ресурсов на «решение локальных задач в рамках традиционного образования» [3, с. 699] и необходимостью обеспечить условия для реализации образовательных стандартов нового поколения, предполагающих целостную реализацию системно-деятельностного, компетентностного и ряда других подходов;

- актуализацией согласованных подходов и требований к эффективной организации образовательного процесса в условиях высокотехнологичной современной образовательной среды и рассогласованностью оснований (принципов разработки, способов организации интерфейса, дизайн-эргономических и эстетических требований) создания электронных учебников (учебных изданий).

Создание национального электронного учебника для учреждений общего среднего образования предполагает:

- последовательное определение подходов и принципов его проектирования, этапов разработки;

- создание соответствующей структурно-функциональной модели (включая определение инновационных свойств и функций, структуры, компонентного состава, общих требований к предъявлению содержания образования);

- разработку комплекса дидактических, методических, дизайн-эргономических, технико-технологических требований;

- разработку технологий, методик его использования в образовательном процессе и др.

Понятие электронного учебника-навигатора, основные подходы и ключевые принципы его проектирования. Реализация идеи создания учебника-навигатора в образовательном пространстве 2000-х годов самым тесным образом связывается с нацеленностью всей системы непрерывного образования (образования на протяжении всей жизни) на формирование человека нового типа, личностное развитие которого, в числе прочего, предполагает

движение от информационной грамотности к информационной образованности, затем – к информационной компетентности и информационной культуре, и далее – к информационному менталитету. По мнению исследователей и педагогов-практиков, достижению первых трех результатов на уровне общего среднего образования могли бы поспособствовать разработка и широкое внедрение учебных изданий нового типа – учебников-навигаторов [2].

В современном педагогическом дискурсе в контексте диахронического рассмотрения разных каналов получения образовательной информации выделяются два вида обучения: «учебниковое» и «источниковое». Так называемое «учебниковое» обучение дает нормативное знание: учебник позиционируется как единственный источник знания, который «определяет формирование одного стиля мышления, единого набора суждений и оценок» [2]. Учебники-навигаторы напрямую связаны с другим типом обучения – «источниковым»: «Источник – это то, что существует, наличествует и признается как значимый носитель информации.<...>кроме традиционных текстовых материалов (сам учебник, разные виды дидактических материалов), появляются электронный диск с мультимедийной поддержкой (презентации, видеоряды, анимации, интерактивные модели), основанной на четко организованной системе навигации в современном информационном поле» [2].

Электронный учебник-навигатор, на наш взгляд, должен представлять собой «гибридную модель учебника, реализуемую на устройствах, поддерживающих возможность включения в электронную версию печатного учебника цветных статических и динамических изображений, видеофрагментов, аудиоматериалов, интерактивных моделей и контрольно-измерительных материалов. Гибридная модель электронного учебника, фактически, представляет собой объединение на одном устройстве печатного учебника и его электронного приложения, которые на школьном уроке и будут ее основными конкурентами» [3, с. 699]. В этом смысле современные учебники-навигаторы позволяют синтезировать два вида обучения: «учебниковое» и «источниковое».

Электронный учебник-навигатор рассматривается, таким образом, как центральный (структурообразующий) компонент учебно-методического комплекса нового поколения, обеспечивающий координацию основного учебного контента (содержания учебника) с материалами других компонентов УМК, ориентируя учащихся на системное использование всех компонентов УМК, как печатных, так и электронных.

Основные подходы и принципы к проектированию электронных учебных пособий наиболее последовательно на постсоветском образовательном пространстве изложены в работах А. А. Андреева, А. И. Башмакова, Т. И. Коваль, В. М. Кухаренко, Е. С. Полат, П. И. Сердюкова, С. С. Сысоевой, А. Ю. Уварова и др.

В качестве *методологической основы* проектирования и разработки *национальных* электронных учебников для учреждений общего среднего

образования мы предлагаем рассматривать *сочетание системно-деятельностного подхода к отбору и структурированию учебного материала и принципов визуализации электронного учебного контента в мультимедийно насыщенном интерактивном формате.*

Определенные в ряде исследований требования к разработке и проектированию электронных учебных пособий для учреждений общего среднего образования формируются на основе общих дидактических принципов (научности, гуманности, системности, последовательности, наглядности, доступности, цикличности, активности, сознательности, прочности знаний, связи теории с практикой).

В свою очередь, к методическим принципам проектирования электронных учебников относятся:

- принцип модульности структуры, который предусматривает разделение структуры электронного учебника на учебные модули, в пределах которых осуществляется организация процесса обучения учащихся;

- принцип уровневой дифференциации контрольно-измерительных материалов;

- принцип интерактивности обучения, рассчитанный на обеспечение учебного диалога между субъектами обучения и электронным учебником;

- принцип оперативности обратной связи, который предусматривает быструю реакцию со стороны электронного учебника на учебное действие обучаемого в виде комментариев, помощи или подсказки;

- принцип индивидуализации (адаптивности) процесса обучения в современной информационной образовательной среде, который предусматривает для каждого учащегося возможность обучаться по индивидуальной траектории;

- принцип направленности на самообучение, который обеспечивает формирование учащегося как субъекта обучения, осознающего собственные потребности, цели и задачи и способного адекватно оценить результаты своих учебных достижений.

Опираясь на результаты исследований О. В. Зиминой, А. И. Кириллова, К. Н. Волченковой, можно выделить еще ряд важных принципов проектирования электронного учебника [4]:

- принцип полноты: каждый модуль должен иметь следующие основные компоненты: теоретическое ядро, примеры, контрольные вопросы по теории, задачи и упражнения для формирования умений, контрольные задания для проверки практической подготовки, контрольные задания (работы) по всему модулю, помощь по освоению учебного материала;

- принцип наглядности: каждый модуль должен состоять из набора экранных кадров с минимумом текста и максимальной визуализацией, облегчающих понимание и запоминание учебного материала, что предполагает сочетание различных видов информации с позиции соответствия типу учебного материала и особенности его восприятия.

• принцип ветвления: каждый модуль должен быть связан гипертекстовыми ссылками с другими модулями, чтобы у обучаемого был выбор перехода в любой другой модуль как по желанию, так и по рекомендациям перехода к ним, реализующих последовательность изучения учебного материала; принцип ветвления позволяет регулярно повторять пройденный материал, при этом процесс запоминания основывается на возникновении взаимосвязи между процессом и объектом, между пройденным и новым материалом.

Особенности предъявления содержания образования в электронном учебнике-навигаторе: психолого-педагогический аспект. В наиболее общем виде содержание электронного учебника-навигатора – это синтез различных видов текстов (в широком – семиотическом – понимании): вербальных, графических, аудио-, визуальных (анимация, видео-). Указанные виды информации в совокупности представляют собой мультимедийный контент учебника-навигатора.

Отбор конкретных составляющих этого содержания, а также способы его структурирования и предъявления определяются такими ключевыми факторами, как специфика учебного предмета и психолого-возрастные особенности учащихся.

При разработке электронных учебников существует ряд особенностей представления образовательного контента на экранах различных мобильных устройств, которые необходимо учитывать. Это связано с формами представления образовательного контента, эргономики и аппарата усвоения электронного учебного материала. В настоящее время разработаны [13] рекомендации по представлению образовательного контента с учетом специфики предметной области ступени обучения. При этом современные исследователи неизменно указывают на важность взвешенного, дидактически и методически целесообразного подхода к электронному контенту, поскольку он не должен быть «перегружен информацией и декоративными элементами, отвлекающими внимание от изучаемого материала» [3, с. 703].

В целом особенности предъявления содержания образования в электронном учебном пособии предполагают:

1) Учет дидактических свойств современного содержания образования, к которым относятся:

- научность (достоверность содержания, соответствие уровню развития современной науки);

- наглядность (всестороннее представление об изучаемых объектах, повышение мотивации);

- системность (выдержанная систематизация и системность изложения учебного материала, обеспечение системно-деятельностного подхода);

- доступность (учет психолого-возрастных особенностей учащихся).

- интерактивность (навигация по элементам дополнительного содержания, реализация индивидуальных образовательных траекторий);

- комплексность (обеспечение разнообразных взаимосвязанных видов деятельности, обеспечение достижения личностных, метапредметных и предметных результатов).

2) Сочетание разных типов информации: текстовой (вербальной), символической, графической, звуковой, визуальной, в том числе статический (реалистический и синтезированный) визуальный ряд (рисунки, фотографии, коллажи, карты, графики, диаграммы и пр.), а также динамический визуальный ряд (видеоролики; слайд-шоу; анимационные ролики; интерактивные рисунки; интерактивные плакаты; интерактивные схемы; интерактивные карты; интерактивные модели и пр.).

3) Учет требований к системе организации усвоения учебного материала и проверки знаний учащихся, которая включает задания, содержащиеся в инвариантной части учебника, имеющие как репродуктивный, так и продуктивный характер (проблемные, исследовательские, эвристические, творческие и т. д.), тестовые задания с автоматической проверкой результата, интерактивные учебные задания (практикумы, модели и т. д.).

Созданный с учетом соответствующих требований электронный учебник-навигатор нацелен на формирование не только предметных компетенций: он выступает одним из эффективных средств формирования универсальных учебных действий, «фактически выступает средством формирования ключевых компетенций» (например, информационной), формируя их на метапредметном уровне, «что делает их внепредметными и значимыми на современном этапе развития образования. Они нужны на других предметах и в дальнейшем образовании обучающихся (реализация и социализация подростка после окончания школы)» [2].

Структурно-функциональные параметры электронного учебника-навигатора. Электронный учебник является системообразующей основой информационной образовательной среды. Он, как уже отмечалось, предназначен для воспроизведения на современных электронных устройствах, в том числе мобильных.

Электронный учебник выполняет все функции, присущие печатному учебнику: информационную, систематизирующую, мотивационную, развивающую, воспитывающую и др. Однако по сравнению с полиграфическим изданием ему присущи инновационные дидактические функции, в числе которых:

- мультимедийность (включая возможности гипермедиа),
- интерактивность,
- разнообразие форм представления информации (мультисенсорность),
- разнообразие контрольно-измерительных материалов, в том числе с автоматической проверкой,
- наличие дополнительных инструментов и сервисов [2];
- возможность выстраивания и мобильного уточнения индивидуальной образовательной траектории, обеспечиваемого гипертекстовой основой учебника-навигатора;
- широкий спектр возможностей для формирования коммуникативной компетентности, формирования навыков учебного сотрудничества за счет

использования «встроенных средств коммуникации для организации сетевого взаимодействия ученика и учителя, учеников между собой» [3, с. 701].

Одним из наиболее важных качеств современного учебника-навигатора в настоящее время считается его мультимедийность, главным критерием при отборе компонентов которой является их целесообразность для решения конкретных образовательных задач: «Каждая из отбираемых компонент должна вносить качественно новые стороны в изложение материала ... Первостепенную роль должен играть синтез отобранных материалов. В результате должна получиться не механическая смесь, а единый, хорошо структурированный контент, соответствующий логике изложения материала и обладающий новыми качествами по сравнению с простым набором медийных составляющих» [3, с. 708].

Интерактивность учебника-навигатора предполагает реализацию различных форм взаимодействия пользователя (учащегося) и контента, в числе которых:

- взаимодействие (конструктивное: манипулирование экранными объектами, а также их создание, настройка и т. д.; рефлексивное: учет действий пользователя, например, для возможной оптимизации его траектории);
- навигация (линейная и иерархическая);
- обратная связь;
- имитационное моделирование (моделинг) и др. [6].

В наиболее общем виде модель электронного учебника-навигатора можно представить в следующем виде (рис. 1):



Рис. 1. Типовая модель электронного учебника-навигатора

Принципиальным отличием электронного учебника-навигатора можно считать то, что он может выполнять навигационную функцию по компонентам соответствующего УМК (установленным на одном мобильном устройстве или размещенным на ресурсах удаленного доступа).

Такое понимание учебника-навигатора предполагает наличие вариативной и инвариантной частей: «Инвариантная часть близка к традиционным учебникам. Вариативная ... включает элементы содержания, которые учащиеся могут получить по своему усмотрению из различных источников информации: мультимедийного пособия к учебнику, перечень образовательных порталов и сайтов, разнообразные поисковые системы» [2].

Ключевыми структурными компонентами¹ электронного учебника-навигатора являются:

1) *Основной материал/содержание*, которое обеспечивает изложение обязательного минимума содержания образования по учебному предмету.

Содержание основного учебного материала определяется образовательным стандартом и учебной программой учебного предмета и включает разные типы информации:

- символьную информацию (текстовые материалы (с гиперссылками), числовые данные);
- визуальные материалы (могут быть представлены реалистическими и синтезированными объектами статической и динамической графики);
- аудиоматериалы (реалистические и синтезированные).

При этом «возможны замена/дублирование текстовых описаний изучаемых объектов (предметов, процессов, явлений) соответствующими видеофрагментами, анимациями, моделями, аудиозаписями» [3, с. 702].

2) *Пояснительные тексты*: все ключевые термины основного материала электронного учебника должны быть снабжены всплывающими подсказками, появляющимися при активизации соответствующего слова (словосочетания).

3) *Дополнительное содержание*, сопровождающее основное. Дополнительный учебный материал представляет собой текстовый (гипертекстовый) контент, содержащий справочную информацию (в том числе фрагменты литературных произведений, фрагменты популярных научных статей и публикаций, произведений искусства и др.), мультимедийный контент для более детального изучения материала предметной области.

4) *Система организации усвоения учебного материала* включает моделирующий, закрепляющий и контрольный компоненты. В электронном учебнике должны приводиться задания, материалы и инструкции для самостоятельных работ и практических занятий, для наблюдений и опытов, задачи и вопросы

¹ Российские разработчики в структуре учебника-навигатора выделяют ««базовый» теоретический материал», определенный в соответствии с обязательным минимумом содержания образования, закрепленном в федеральном компоненте государственного образовательного стандарта, и «навигационную систему, позволяющую моделировать урок в рамках выбранной учителем технологии обучения. «Навигационная система» представляет собой алгоритм действий, следуя которому, можно изучить и проверить усвоение изучаемого материала на разных уровнях сложности, составить свою траекторию получения знаний» [9].

для проверки знаний и осуществления обратной связи, упражнения для закрепления знаний и навыков. Может присутствовать инструментальный компонент (например, виртуальные лаборатории, интерактивные карты), интерактивные объекты для тренинга, самоконтроля и контроля, дидактических игр.

Аппарат организации усвоения может быть дополнен инструментарием для осуществления связи между учащимся и педагогом (получение индивидуальных материалов и заданий, передача результатов тестирования), для сбора и хранения статистической информации о результатах выполнения практических заданий и контрольных работ.

5) *Инструменты навигации*: интерактивное оглавление, перекрестные ссылки, гиперссылки на дополнительные материалы, возможные гиперссылки на внешние ресурсы.

6) *Сервисы для работы с учебной информацией*: выбор режима просмотра/ масштабирование, поиск по текстовому содержанию, выделение маркерами фрагментов текста, заметки и закладки, сохранение результатов выполнения тестов [11].

Этапы проектирования и создания электронного учебника. Процесс разработки электронного учебника-навигатора, как и любого электронного средства обучения, состоит из следующих этапов [8; 12]: аналитического, стратегического, тактического, проектировочного, технико-конструкторского и внедренческого (табл. 1).

Таблица 1

Этапы разработки электронного учебника (ЭУ)

Этапы	Задачи	Результаты
Аналитический	проведение маркетингового исследования с целью выявления потребности системы образования в электронных учебниках; изучение имеющихся подходов к разработке и существующих аналогов; разработка общего замысла ЭУ; определение роли и места в обязательном курсе обучения; формулировка основных дидактических задач и целей обучения; анализ требований к знаниям, умениям и навыкам; прогнозирование результатов; построение информационной модели изучаемого предмета; предварительное определение общего содержательного наполнения учебника	Методическая концепция будущего ЭУа

<p>Стратегический</p>	<p>формирование цели и задач обучения, выбор методов, средств и дидактических приемов; выбор форм представления учебной информации; выбор инструментальных средств разработки; выбор стратегии и каналов управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся</p>	<p>Описание дидактических приемов. Перечень форматов форм и представления информации. Перечень используемых инструментальных средств (выбор технологической платформы и инструментария)</p>
<p>Тактический</p>	<p>определение компонентного состава и проектирование общего сценария; определение набора служебных функций и подходов к их реализации; разработка информационно-логической модели учебного материала</p>	<p>Педагогический сценарий электронного учебника</p>
<p>Проектировочный</p>	<p>разработка архитектуры ЭУ, механизма взаимодействия с пользователем; определение типов учебных задач и проектирование средств контроля знаний; проектирование пользовательского интерфейса и элементов навигации; разработка прототипа ЭУ</p>	<p>Макроструктура и микроструктура. Описание информационно-логической модели обучения. Схема контроля знаний. Комплект шаблонов информационных блоков и экранных форм</p>
<p>Технико-конструкторский</p>	<p>подготовка учебного материала (текстового, графического и мультимедийного); содержательное наполнение типовых шаблонов; методическая организация учебного материала в цикле учебных занятий; программная реализация и комплексная отладка; разработка эксплуатационной документации</p>	<p>Электронный учебный материал. Мультимедийные компоненты (видео-, аудиозаписи, анимационные объекты, интерактивные трехмерные модели и т.д.). Программные компоненты. Эксплуатационная документация</p>

Внедренческий	апробация ЭУ: экспериментальная (опытная) проверка и оценка его эффективности; доработка с учетом полученных результатов; экспертиза с целью присвоения грифа	Методические рекоменда- ции для педа- гога и учащегося. Присвоение электронному учеб- нику соответствующе- го грифа. Подготовка к тира- жированию
----------------------	--	---

Выводы. Таким образом, в рамках данной статьи предложены для обсуждения ключевые теоретико-методологические позиции, связанные с разработкой национального электронного учебника-навигатора для учреждений общего среднего образования. Выработка целостного концептуального видения нового типа учебного издания, равно как и решение проблем его экспертной оценки, обсуждение моделей внедрения электронного учебника в массовую практику, а также ряд других важных аспектов – это задачи, решение которых, на наш взгляд, во многом зависит от деятельной заинтересованности всего педагогического сообщества: исследователей, учителей-практиков, методистов, специалистов органов управления образованием и др.

Литература

1. Аванесова Т. П. Электронный учебник как средство освоения информационных единиц [Электронный ресурс] / Т. П. Аванесова, Л. К. Груздева, М. В. Мефлех, А. В. Бутаков // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2012. – № 4. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/elektronnyy-uchebnik-kak-sredstvo-osvoeniya-informatsionnyh-edinit>. – Дата доступа: 04.06.2015.
2. Алексеева Е. В. Развитие информационно-коммуникативных компетенций средствами учебников-навигаторов по биологии авторской линии Н. И. Сонина [Электронный ресурс] / Е. В. Алексеева, Е. Е. Булатова, Н. В. Горбенко. – Режим доступа: <http://www.koipkro.kostroma.ru/koigo/RSMO/DocLib91>. – Дата доступа: 04.06.2015.
3. Босова Л. Л. Электронный учебник: вчера, сегодня, завтра / Л. Л. Босова, Н. Е. Зубченко // Образовательные технологии и общество. – 2013. – № 3. – Т. 16. – С. 697–712.
4. Зими́на О. В. Печатные и электронные учебные издания в современном высшем образовании: Теория, методика, практика / О. В. Зими́на. – М. : Изд-во МЭИ, 2003.
5. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 г. [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал Министерства образования Республики Беларусь. – Режим доступа: <http://www.edu.gov.by/sm.aspx?guid=437693>. – Дата доступа: 13.01.2015.
6. Кулагин В. П. Информационные технологии в сфере образования / В. П. Кулагин, В. В. Найханов, Б. Б. Овезов, И. В. Роберт, Г. В. Кольцова, В. Г. Юрасов. – М. : Янус-К, 2004. – 248 с.
7. Методические рекомендации разработчикам электронных учебно-методических комплексов по дисциплинам для высших учебных заведений Республики Беларусь (утверждены Министерством образования в 29.12.2008 г.) [Электронный

ресурс]. – Режим доступа: http://www.hist.bsu.by/images/stories/files/uch_materialy/do/hist/3/II_Balykina/Metod_EUMK.pdf. – Дата доступа: 12.01.2015.

8. Монастырев П., Аленичева Е. Этапы создания электронных учебников [Электронный ресурс] / П. Монастырев, Е. Аленичева. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/etapy-sozdaniya-elektronnyh-uchebnikov>. – Дата доступа: 11.06.2015.

9. Навигатор – учебник нового поколения // Учительская газета. – 2008. – 26 августа. – № 35.

10. Положение об учебно-методическом комплексе на уровне высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nihe.bsu.by/index.php/ru/issledovaniya-i-normativnaya-dokumentatsiya>. – Дата доступа: 10.01.2015.

11. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / сост. И. В. Роберт, Т. А. Лавина. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. – 69 с.

12. Уваров А. Ю. Основные процедуры разработки учебного материала [Электронный ресурс] / А. Ю. Уваров. – Режим доступа: http://vio.fio.ru/vio_12/cd_site/articles/art_1_13.htm. – Дата доступа: 11.06.2012.

13. Электронные учебники: Рекомендации по разработке, внедрению и использованию интерактивных мультимедийных электронных учебников нового поколения для общего образования на базе современных мобильных электронных устройств. – М. : ФИРО, 2012.

References

1. Avanesova T. P. Elektronnyj uchebnik kak sredstvo osvoeniya informacionnyh edinic [Elektronnyj resurs] / T. P. Avanesova, L. K. Gruzdeva, M. V. Mefleh, A. V. Butakov // Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta. – 2012. – № 4. – Rezhim dostupa: <http://cyberleninka.ru/article/n/elektronnyy-uchebnik-kak-sredstvo-osvoeniya-informacionnyh-edinit>. – Data dostupa: 04.06.2015.

2. Alekseeva E. V. Razvitie informacionno-kommunikativnyh kompetencij sredstvami uchebnikov-navigatorov po biologii avtorskoj linii N. I. Sonina [Jelektronnyj resurs] / E. V. Alekseeva, E. E. Bulatova, N. V. Gorbenko. – Rezhim dostupa: <http://www.koipkro.kostroma.ru/koiro/RSMO/DocLib91>. – Data dostupa: 04.06.2015.

3. Bosova L. L. Elektronnyj uchebnik: vchera, segodnja, zavtra / L. L. Bosova, N. E. Zubchenok // Obrazovatelnye tehnologii i obshhestvo. – 2013. – № 3. – Т. 16. – S. 697–712.

4. Zimina O. V. Pechatnye i elektronnye uchebnye izdaniya v sovremennom vysshem obrazovanii: Teorija, metodika, praktika / O. V. Zimina. – М. : Izd-vo MJeI, 2003.

5. Koncepcija informatizacii sistemy obrazovanija Respubliki Belarus na period do 2020 g. [Elektronnyj resurs] // Oficialnyj internet-portal Ministerstva obrazovanija Respubliki Belarus?. – Rezhim dostupa: <http://www.edu.gov.by/sm.aspx?guid=437693>. – Data dostupa: 13.01.2015.

6. Kulagin V. P. Informacionnye tehnologii v sfere obrazovanija / V. P. Kulagin, V. V. Najhanov, B. B. Ovezov, I. V. Robert, G. V. Kolcova, V. G. Jurasov. – М. : Janus-K, 2004. – 248 s.

7. Metodicheskie komendacii razrabotchikam jelektronnyh uchebno-metodicheskikh kompleksov po disciplinam dlja vysshih uchebnyh zavedenij Respubliki Belarus (utverzhdeny Ministerstvom obrazovanija v 29.12.2008 g.) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim

dostupa: http://www.hist.bsu.by/images/stories/files/uch_materialy/do/hist/3/II_Balykina/Metod_EUMK.pdf. – Data dostupa: 12.01.2015.

8. Monastyrev P., Alenicheva E. Etapy sozdaniya elektronnyh uchebnikov [Elektronnyj resurs] / P. Monastyrev, E. Alenicheva. – Rezhim dostupa: <http://cyberleninka.ru/article/n/etapy-sozdaniya-elektronnyh-uchebnikov>. – Data dostupa: 11.06.2015.

9. Navigator – uchebnik novogo pokoleniya // Uchitelskaja gazeta. – 2008. – 26 avgusta. – № 35.

10. Polozhenie ob uchebno-metodicheskom komplekse na urovne vysshego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://nihe.bsu.by/index.php/ru/issledovaniya-i-normativnaya-dokumentatsiya>. – Data dostupa: 10.01.2015.

11. Tolkovyj slovar terminov ponjatijnogo apparata informatizacii obrazovaniya / sost. I. V. Robert, T. A. Lavina. – M. : BINOM. Laboratorija znaniy, 2012. – 69 s.

12. Uvarov A. Ju. Osnovnye procedury razrabotki uchebnogo materiala [Elektronnyj resurs] / A. Ju. Uvarov. – Rezhim dostupa: http://vio.fio.ru/vio_12/cd_site/articles/art_1_13.htm. – Data dostupa: 11.06.2012.

13. Elektronnye uchebniki: Rekomendacii po razrabotke, vnedreniju i ispol'zovaniju uinteraktivnyh mul'timedijnyh jelektronnyh uchebnikov novogogo koleniya dlja obshhego obrazovaniya na baze sovremennyh mobilnyh jelektronnyh ustrojstv. – M. : FIRO, 2012.

Шевлякова-Борзенко І. Л., Васильєва І. М.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗРОБЛЕННЯ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА-НАВІГАТОРА ДЛЯ ШКІЛ РЕСПУБЛІКИ БІЛОРУСЬ

У статті представлені теоретико-методологічні основи розроблення національного електронного підручника-навігатора для установ загальної середньої освіти Республіки Білорусь. Автори статті пропонують до обговорення низку компонентів тезауруса. Розглядаються передумови розробки вітчизняного електронного підручника-навігатора, визначаються найбільш ефективні підходи та принципи його проектування. Окреслено ключові особливості пред'явлення змісту освіти в електронному підручнику-навігаторі, а також його структурно-функціональні параметри та етапи розробки.

***Ключові слова:** електронний підручник-навігатор, навчально-методичний комплекс, мультимедійність, інтерактивність.*

Shevlyakova-Borzenko I. L., Vasylyeva I. M.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS FOR THE DEVELOPMENT OF AN ELECTRONIC TEXTBOOK- NAVIGATOR FOR THE SCHOOLS OF THE REPUBLIC OF BELARUS

In the article there are some theoretical and methodological bases of development of the national electronic textbook-navigator for comprehensive school of the Republic of Belarus. The authors offer to discuss a number of components of the thesaurus. The prerequisites for developing the national electronic textbook-navigator are considered, the most effective approaches and the principles of

its design are defined. The key features for presenting the educational content in the electronic textbook-navigator, its structurally functional parameters and development stages are outlined.

Keywords: *electronic textbook-navigator, educational and methodical complex, multimedia, interactivity.*

СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА «ГЕОГРАФІЯ УКРАЇНИ» ДЛЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ КРАЄЗНАВЧОГО ПІДХОДУ

В. С. Яценко

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,

Стаття є своєрідним підсумком вивчення теоретико-методичних питань використання краєзнавчого підходу у вивченні географії України. Зокрема, питання структурування змісту підручника «Географія України» (8 клас).

Призначено статтю для вчителів географії, студентів, керівників краєзнавчих гуртків.

Ключові слова: державний освітній стандарт, краєзнавчий підхід, географія України, патріотичне виховання.

Постановка проблеми. Нині аналізуються питання структурування змісту географії України, застосування краєзнавчого підходу у низці документах. Відповідно до Указів Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» (№ 347/2002 від 17.04.2002 р.) [8], «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (№ 926/2010 від 30.09.2010 р.) [7] та Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, який було впроваджено з 1 вересня 2013 р. (№ 1392 від 23.11.2011 р.) [2], визначено головну мету державної політики щодо розвитку освіти, яка полягає у створенні умов для розвитку особистості та творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися впродовж життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти.

Актуальність цієї проблеми, недостатня її розробленість у вітчизняній педагогіці та нагальна потреба створення оновлених навчальних підручників географії України (8 клас) зумовили вибір теми цієї статті.

Аналіз останніх досліджень. Вивчення фахової літератури та нормативно-правових документів із зазначеного питання свідчить про постійну увагу держави до цієї проблеми. Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури підтвердив актуальність досліджуваного питання. Так, на думку В. Кременя, вітчизняній освіті «слід зберегти її національний характер, сприяти збереженню культурної спадщини ...» [3, с. 10].

У роботах українських дослідників В. Артюшенка, Н. Байди, О. Лиховид, О. Надтоки, А. Самолюк, Д. Яроха та інших виявлено певну систему вирішення цієї проблеми шляхом впровадження краєзнавчого підходу на заняттях з географії.

© В. С. Яценко, 2015

Формулювання цілей статті. Основна мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні оновлених структури та змісту курсу географії України в основній школі, а також розробленні змісту підручника на основі краєзнавчого підходу.

Виклад основного матеріалу. Як зазначалось в Державному стандарті від 2011 р., метою освітньої галузі «Природознавство» є формування в учнів природничо-наукової компетентності як базової та відповідних предметних компетентностей як обов'язкової складової загальної культури особистості та розвитку її творчого потенціалу [2].

Завданнями освітньої галузі є: забезпечення оволодіння учнями термінологічним апаратом природничих наук, засвоєння предметних знань та усвідомлення суті основних законів і закономірностей, що дають змогу зрозуміти перебіг природних явищ і процесів; забезпечення усвідомлення учнями фундаментальних ідей і принципів природничих наук; набуття досвіду практичної та експериментальної діяльності, здатності застосовувати знання у процесі пізнання світу; формування ціннісних орієнтацій на збереження природи, гармонійну взаємодію людини і природи, а також ідей сталого розвитку.

Загальними змістовими лініями освітньої галузі є: закони і закономірності природи; методи наукового пізнання, специфічні для кожної з природничих наук; екологічні основи ставлення до природокористування; екологічна етика; значення природничо-наукових знань у житті людини та їх роль у суспільному розвитку; рівні та форми організації живої та неживої природи, які структурно представлені в таких компонентах освітньої галузі, як загальноприродничий, астрономічний, біологічний, географічний, фізичний, хімічний, екологічний.

Географічний компонент спрямований на засвоєння учнями знань про природну та соціальну складову географічної оболонки Землі, формування в учнів комплексного, просторового, соціально орієнтованого знання про планету Земля у результаті застосування краєзнавчого, регіонального і планетарного підходів та усвідомлення цілісного географічного образу своєї країни.

Важливим принципом побудови змісту курсу «Географія України» є інтеграція, яка реалізується через поєднання фізико-географічних і соціально-економічних складових під час вивчення свого регіону та окремих природних комплексів і видів економічної діяльності України в цілому.

Опираючись на діалектичну концепцію світу, географія України формує універсальні природознавчі знання, де система «суспільство – природа» розглядається через низку провідних філософських категорій єдності, взаємозв'язку, цілісності, організованості тощо.

На основі аналізу науково-методичної літератури та педагогічної практики (В. Артюшенка, Н. Байди, О. Лиховид, О. Надтоки, А. Самолюк, Д. Яроха та ін.) приходимо до висновку, що розроблення методичних засад структурування та реалізації змісту фізичної географії України на основі краєзнавчого підходу має базуватися на низці положень і принципів, що дозволять у по-

дальшому науково обґрунтувати і перевірити зміст, структуру та застосування краєзнавчого підходу в основній загальноосвітній школі, а саме:

- суть шкільного краєзнавства полягає у всебічному вивченні учнями 8-х класів у навчально-виховних цілях певних територій – свого краю, під керівництвом вчителя географії;

- підручнику необхідно представляти послідовний виклад краєзнавчого матеріалу, розчленованість базових і похідних категорій, достатню концептуально-понятійну ієрархію.

У підручнику передбачаються диференційовані запитання та завдання за різними рівнями складності, враховується вік учня і його пізнавальні інтереси.

У курсі «Географія України» розширюються знання про природу рідного краю, більш детально вивчається своя область (географічне положення, рельєф, клімат, природа). Майже на кожному уроці використовується краєзнавчий матеріал (карти своєї області, району, календарі погоди, гербарії місцевих рослин, корисні копалини своєї області, ілюстрації та слайди заповідних територій), який представлено у табл. 1.

Таблиця 1

Потенціал використання краєзнавчого матеріалу на заняттях з географії України (8 клас)¹

Зміст навчального матеріалу (тема)	Краєзнавчий матеріал	Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів
Вступ	Плани міст. Схеми руху транспорту. Мандрівники та дослідники території	<i>Користується</i> з допомогою членів родини. Наводить приклади
Розділ 1. Географічний простір України		
Тема 1. Формування території України	Особливості сучасного адміністративно-територіального устрою	<i>Називає і показує на карті</i> одиниці адміністративно-територіального устрою
Тема 2. Україна на карті Європи і світу	Місце України на політичній карті Європи і світу	<i>Пояснює</i> особливості сучасного адміністративно-територіального устрою
Тема 3. Україна на карті годинних поясів	Місцевий і поясний час	<i>Визначає</i> місцевий і поясний час. <i>Виявляє</i> разом з членами родини час у сусідніх з Україною країнах порівняно з київським

Розділ II. Природні умови і ресурси України		
Тема 1. Геологічна будова, тектонічні структури, рельєф, мінеральні ресурси	Тектонічні структури. Загальний план будови поверхні. Мінеральні ресурси України	<i>Наводить</i> приклади поширення корисних копалин, основних типів і форм рельєфу
Тема 2. Клімат і кліматичні ресурси	Практична робота 5. Складання прогнозу погоди для своєї місцевості. Дослідження Визначення впливу несприятливих погодних явищ на життєдіяльність людини (на прикладі свого регіону)	<i>Порівнює</i> кліматичні умови своєї місцевості з іншими регіонами. <i>Складає</i> прогноз погоди за синоптичними картами, народними прикметами
Тема 3. Води суходолу і водні ресурси	Водні ресурси України, шляхи їх раціонального використання та охорони	<i>Виявляє</i> разом із членами родини джерела забезпечення водою їхнього населеного пункту, якість води, способи її очищення в домашніх умовах. <i>Оцінює</i> наявні водні ресурси своєї місцевості, наслідки їх використання
Тема 4. Ґрунтово-рослинний покрив і тваринний світ. Ґрунтові та біотичні ресурси	Ґрунтові ресурси. Червона та Зелена книги України	<i>Розпізнає</i> види рослин і тварин, занесених до Червоної книги України. <i>Визначає</i> разом із членами родини типи ґрунтів у своїй місцевості, їх родючість, види рослин і тварин, що наявні у своїй місцевості
Тема 6. Ландшафти України	Дослідження Переважаючі природні та антропогенні ландшафти своєї місцевості, їх освоєння і використання	<i>Аналізує</i> співвідношення природних та антропогенних ландшафтів у своїй місцевості
Тема 7. Природокоористування	Практична робота на місцевості Оцінка змін ландшафту та пропозиції щодо його облаштування	<i>Аналізує</i> аспекти раціонального природокоористування. <i>Визначає</i> з членами родини об'єкти природно-заповідного фонду своєї місцевості

Розділ III. Населення України		
Тема 1. Демографічні процеси та статеві-віковий склад населення	Чисельність населення України, її зміни	<i>Виявляє</i> з родиною як змінювалася кількість членів сім'ї у попередніх поколіннях
Розділ IV. Господарство України		
Тема 1. Особливості господарства України	Форми власності підприємств і організацій виробництва	<i>Визначає</i> з родиною типи підприємств, які функціонують у своєму регіоні та місце роботи членів родини
Тема 2. Паливна промисловість та електроенергетика	Дослідження Особливості енергозбереження удома та в школі	<i>Називає</i> шляхи енергозбереження
Тема 3. Машинобудування	Дослідження Провести моніторинг енергоощадливої побутової техніки	<i>Виявляє</i> з родиною сфери використання продукції машинобудування, енергоощадливі побутові прилади.
Тема 4. Чорна та кольорова металургія	Вплив металургійного виробництва на довкілля	<i>Характеризує</i> наслідки впливу металургійного виробництва на довкілля
Тема 5. Хімічна промисловість	Вплив хімічного виробництва на довкілля	<i>Визначає</i> з родиною сфери використання продукції хімічної промисловості у побуті
Тема 6. Лісозаготівельна і деревообробна промисловість	Вплив лісової промисловості на довкілля	<i>Оцінює</i> наслідки використання лісових ресурсів у промисловості
Тема 7. Промисловість будівельних матеріалів	Вплив виробництва будівельних матеріалів на довкілля	<i>Виявляє</i> разом з родиною підприємства у своїй місцевості, що виробляють будівельні матеріали
Тема 8. Легка і харчова промисловість	Дослідження Реліквії виробів українського образотворчого мистецтва у своїй родині	<i>Виявляє</i> з родиною перелік товарів харчової і легкої промисловості вітчизняного виробництва, що споживають і використовують у сім'ї
Тема 9. Сільське господарство	Вплив сільського господарства на довкілля	<i>Виявляє</i> з родиною значення продукції сільського господарства в раціоні їхнього харчування

Тема 10. Транспорт і зв'язок	Види транспорту	<i>Визначає з членами родини види транспорту у своєму регіоні</i>
Тема 11. Соціальна сфера	Дослідження Провести соціологічне опитування про якість освітніх, медичних, побутових і комунальних послуг у своєму населеному пункті чи мікрорайоні	<i>Виявляє заклади, у яких навчалися члени родини, найулюбленіші для сім'ї заклади культури та місця відпочинку</i>
Тема 12. Територіальна структура господарства України	Дослідження Розробка проекту розвитку свого регіону в найближчій перспективі	<i>Виявляє з родиною внесок регіону у розвиток України. Оцінює перспективи розвитку свого регіону</i>

¹ Підготовлено на основі аналізу 8 джерела.

Красназничий підхід надає можливості навчати учнів відповідно до дидактичного правила «від відомого – до невідомого», «від близького – до далекого». Навчання набуває практичної спрямованості, удосконалюються навички поведінки в природі, з'являється інтерес до екологічних, господарських проблем. Існують різні форми вивчення шкільного красназничства, зокрема навчальні заняття, екскурсії, практичні роботи на місцевості (вивчення змін погоди, ландшафтів, підприємств свого краю та ін.), туристичні походи тощо.

Відділом навчання та географії Інституту педагогіки НАПН України приділяється постійна увага впровадженню красназничого підходу в загальноосвітні навчальні заклади. Зокрема, автором проводиться експериментальна робота на базі Київської гімназії східних мов № 1 та Бучанської ЗОШ I–III ступенів № 4 Бучанської міської ради, Київської області. Було підготовлено рецензію на дисертаційну роботу з теми «Методика реалізації красназничої складової в процесі навчання фізичної географії» зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (географія) – Н. Г. Кушнарєнко (науковий керівник О. Ф. Надтока). Висвітлено зазначену проблематику і на науково-практичному семінарі «Створення оптимального навчального середовища як фактор формування географічних, економічних, красназничих компетентностей учнів» на базі Мигалківського НВО Бородянського району Київської області (28.04.15) тощо.

Пізнавальним є педагогічний досвід використання красназничого підходу у процесі особистісно орієнтованого навчання та виховання учнів Полтавської СЗШ I–III ступенів № 37 [1, с. 17]. Велику увагу приділяють вивченню історії, географії, фольклору та літератури, знайомству з різними видами народного мистецтва, природою, звичаями і традиціями рідного краю, із видатними людьми Полтавщини. Запроваджено у 8-х класах курси за вибором: «Фізична географія Полтавщини і Полтави», «Рідний край», «Видатні постаті України

середини XVI–XVIII століть», «Українська культура середини XVI–XIX століть». Так, курс за вибором «Фізична географія Полтавщини і Полтави» було введено за рахунок варіативної складової навчального плану завдяки плідній співпраці з викладацьким колективом Полтавського національного педагогічного університету.

Висновки. На основі досліджень сформовано наступні висновки. Окремі положення з них мають рекомендаційний характер для вчителів географії.

1. У загальноосвітніх навчальних закладах необхідно активніше впроваджувати краєзнавчий підхід як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів 8-х класів.

2. Проводити системну краєзнавчу діяльність впродовж усіх років навчання учнів фізичної географії з метою формування здорового способу життя, розширення кругозору дітей, щоб саме через краєзнавство учні мали можливість на власні очі побачити красу і проблеми рідної землі, ознайомитись з історією, культурою, традиціями свого народу, загартовуватись як морально, так і фізично.

3. Організовувати в основній школі краєзнавчі гуртки з географічного, історичного, літературного, художнього краєзнавства.

4. Використовуючи потенціал краєзнавчого матеріалу на заняттях з географії України (8 клас) (див. табл. 1), здійснювати туристсько-краєзнавчі екскурсії, походи, тури вихідного дня рідним краєм, що сприяло б посиленню патріотичного виховання учнівської молоді.

5. Займаючись краєзнавством, учні оволодівають пошуково-дослідницькими навиками, здійснюють відкриття та поступово включаються у складні взаємовідносини з природою і суспільством.

Література

1. Артюшенко В. Краєзнавчий підхід у процесі особистісно орієнтованого навчання та виховання учнів Полтавської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 37 / В. Артюшенко, Д. Яроха // Витоки педагогічної майстерності. – 2012. – Вип. 10. – С. 16–19.

2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, який було впроваджено з 1 вересня 2013 р. (№ 1392 від 23.11.2011 р.) // Офіційний вісник України від 17.02.2012–2012 р. – № 11. – С. 51.

3. Кремень В. Вітчизняне краєзнавство: стратегічні орієнтири сучасної освітньої парадигми / В. Кремень // Краєзнавство. – 2011. – № 3. – С. 10–15.

4. Лиховид О. Р. Шкільний підручник як засіб формування краєзнавчих знань учнів основної школи у процесі вивчення географії / О. Р. Лиховид // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол., головн. ред. В. М. Мадзігон ; ред. О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2011. – Вип. 11. – С. 207–213.

5. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Географія. 6–9 класи. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – С. 34–51.

6. Надтока О. Ф. Краєзнавча складова підручників з географії для основної школи як засіб розвитку їх змістового компоненту та методичного апарату / О. Ф. Надтока // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; головн. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2014. – Вип. 14.

7. Указ Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (№ 926/2010 від 30.09.2010 р.) // Офіційний вісник Президента України від 05.10.2010-2010 р. – № 27. – С. 17.

8. Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» (№ 347/2002 від 17.04.2002 р.) // Офіційний вісник України від 03.05.2002-2002 р. – № 16. – С. 11.

References

1. Artiushenko V. Kraieznavchyi pidkhdid u protsesi osobystisno oriientovanoho navchannia ta vykhovannia uchniv Poltavskoi zahalnoosvitnoi shkoly I–III stupeniv № 37 / V. Artiushenko, D. Yarokha // Vytoky pedahohichnoi maisternosti. – 2012. – Vyp. 10. – S. 16–19.

2. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity, yakyi bulo vprovadzhenozh z 1 veresnia 2013 r. (№ 1392 vid 23.11.2011 r.) // Ofitsiyni visnyk Ukrainy vid 17.02.2012-2012 r. – № 11. – С. 51.

3. Kremen V. Vitchyzniane kraieznavstvo: stratehichni oriientyry suchasnoi osvitnoi paradyhmy / V. Kremen // Kraieznavstvo. – 2011. – № 3. – S. 10–15.

4. Lykhovyd O. R. Shkilnyi pidruchnyk yak zasib formuvannia kraieznavchykh znan uchniv osnovnoi shkoly u protsesi vyvchennia heohrafii / O. R. Lykhovyd // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol., holovn. red. V. M. Madzihon ; red. O. M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2011. – Vyp. 11. – S. 207–213.

5. Navchalni prohramy dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv: Heohrafia. 6–9 klasy. – K. : Vydavnychiy dim «Osvita», 2013. – S. 34–51.

6. Nadtoka O. F. Kraieznavcha skladova pidruchnykiv z heohrafii dlia osnovnoi shkoly yak zasib rozvytku yikh zmistovoho komponentu ta metodychnoho aparatu / O. F. Nadtoka // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. Prats / [red. kol. ; holov. red. – O. M. Topuzov]. – K. : Pedahohichna dumka, 2014. – Vyp. 14.

7. Ukaz Prezydenta Ukrainy «Pro zakhody shchodo zabezpechennia priorytetnoho rozvytku osvity v Ukraini» (№ 926/2010 vid 30.09.2010 r.) // Ofitsiyni visnyk Prezydenta Ukrainy vid 05.10.2010-2010 r. – № 27. – С. 17.

8. Ukaz Prezydenta Ukrainy «Pro Natsionalnu doktrynu rozvytku osvity» (№ 347/2002 vid 17.04.2002 r.) // Ofitsiyni visnyk Ukrainy vid 03.05.2002-2002 r. – № 16. – S. 11.

Яценко В. С.

СТРУКТУРИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНИКА «ГЕОГРАФИЯ УКРАИНЫ» ДЛЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ КРАЕВЕДЧЕСКОГО ПОДХОДА

Статья является своеобразным итогом изучения теоретико-методических вопросов использования краеведческого подхода в изучении географии Украины. В частности, вопросы структурирования содержания учебника «География Украины» (8 класс).

В будущих исследованиях необходима теоретическая обоснованность обновленной структуры и содержания курса географии Украины в основной школе, а также разработка содержания учебника на основе краеведческого подхода.

Предназначено статью для учителей географии, студентов, руководителей краеведческих кружков.

Ключевые слова: *государственный образовательный стандарт, краеведческий подход, география Украины, патриотическое воспитание.*

Iatsenko V.

**STRUCTURALIZING OF THE CONTENT OF THE TEXTBOOK
GEOGRAPHY OF UKRAINE (THE 8TH GRADE) WAS STUDIED FOR
PRIMARY SCHOOL BASED REGIONAL APPROACH**

This article is an original conclusion on studying the theoretical and methodological issues for the implementation of the regional approach to teaching Geography of Ukraine. In particular, the issue of the structuralizing of the content of the textbook *Geography of Ukraine* (the 8th grade) was studied.

The article is for teachers of Geography, students, and chiefs of the regional geography project teams.

Keywords: *state standard, regional approach, Geography of Ukraine, patriotic upbringing.*

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОГО
ПІДРУЧНИКА**

Збірник наукових праць

Випуск 15
(частина 2)

*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. 23,62
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.